

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

VALÉRIA PAVÃO DE SOUZA PALÚ

**O ENSINO DA TEMÁTICA RACIAL:
FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR**

Presidente Prudente

2011

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Seção de Pós-Graduação
Rua Roberto Simonsen, 305, CEP 19060-900 Presidente Prudente SP
Tel 18 3229-5352, fax 18 3223-4519 posgrad@prudente.unesp.br

VALÉRIA PAVÃO DE SOUZA PALÚ

**O ENSINO DA TEMÁTICA RACIAL:
FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na linha de pesquisa “Processos Formativos, Diferenças e Valores”, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Salum
Moreira

Presidente Prudente
2011

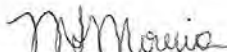
Palú, Valéria Pavão de Souza.
P171e O ensino da temática racial : formação e práticas docentes na
educação escolar / Valéria Pavão de Souza Palú. - Presidente
Prudente: [s.n], 2011
171 f.

Orientador: Maria de Fátima Salum Moreira
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

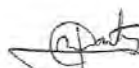
1. Relações etnicorraciais. 2. Formação de professores. 3. Ensino.
I. Moreira, Maria de Fátima Salum. II. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD 370

BANCA EXAMINADORA



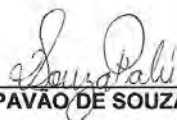
Profa. Dra. MARIA DE FÁTIMA SALUM MOREIRA
(ORIENTADORA)



Profa. Dra. GISELENE APARECIDA DOS SANTOS
(USP/São Paulo)



Profa. Dra. ILIADA PIRES DA SILVA
(UNESP/Presidente Prudente)



VALÉRIA PAVÃO DE SOUZA PALU

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 16 DE SETEMBRO DE 2011.

RESULTADO:

 **Aprovado**

Divido este título

Com minha outra metade,
que me apoiou em mais esta trajetória:

Sergio Roberto Palú

e

Dedico com todo amor

aos meus queridos filhos

Pelo carinho, paciência, compreensão e espera:

Ana Flávia Souza Palú e

Carlos Germano Souza Palú

AGRADECIMENTOS

Em cada momento de nossas vidas, temos a oportunidade de partilhar com outras pessoas nossos desejos, sentimentos, expectativas e experiências. A essas pessoas, manifesto hoje minha gratidão, pois a realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta ou indireta destas. Assim, quero agradecer em especial:

À minha querida orientadora e amiga, **Prof^ª Dr^ª Maria de Fátima Salum Moreira**, a quem admiro por sua sabedoria, seriedade, respeito e educação, agradeço pelos conhecimentos compartilhados e pela paciência, disponibilidade, acolhimento e competência com que conduziu o estudo e me ensinou a fazer pesquisa. Quando se tem amor e carinho, tudo fica mais fácil. Graças a sua grande capacidade de amar e de compreender, consegui chegar ao fim deste trabalho.

À **Prof^ª Dr^ª Gislene Aparecida dos Santos** e à **Prof^ª Dr^ª Iliada Pires da Silva**, pela leitura criteriosa e contribuições valiosas ao estudo, no Exame de Qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, **Dr. Divino José da Silva**, **Dr. Alberto Albuquerque Gomes**, **Dr. Paulo Eduardo Teixeira** e **Dr^ª Tânia Suely A. Marcelino Brabo**, pelos ensinamentos compartilhados.

Aos integrantes do Grupo de Estudos **GEPENE** da UNESP – Marília e à **Prof^ª Dr^ª Maria Valéria B. Veríssimo**, pelos estudos e projetos compartilhados.

À grande amiga de Mestrado, **Loriane Trombini Frick**, pelo carinho, paciência e por toda sua juventude, que me renovou a cada encontro, nesta caminhada .

Ao **Prof. Dr. Rony Farto Pereira** e **Prof.^a Dr^a Maria Otília Farto Pereira**, pela disponibilidade, atenção e competência despendida na revisão deste trabalho.

Ao **Prof. Dr. Valter Silverio** e **Prof^ª Dr^a Anete Abramowicz**, pela permissão à consulta aos arquivos do curso *São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade* e pelo acolhimento, e assessoria de **Priscila Martins Medeiros**, neste trabalho.

Às **professoras entrevistadas**, que foram essenciais para a elaboração deste estudo, bem como às supervisoras de ensino da Diretoria de Marília, em especial à Supervisora Maria Regina Pereira de Araújo, pelo apoio e carinho.

A **todos os alunos**, de ontem, de hoje e de amanhã, por me fazerem ser uma pessoa cada vez melhor.

A **todos os profissionais da educação** que convivem e conviveram comigo, durante toda a minha carreira profissional, nestes mais de 20 anos de docência: cada palavra, cada gesto, cada sorriso, cada olhar, cada sorriso trago em minha memória e em meu coração.

À **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, por ter viabilizado o desenvolvimento desta pesquisa, por meio do apoio financeiro, e a **Rosa Helena Guelpa Capelloi**, pelo sorriso dispensado a mim, todos os meses.

Aos meus pais queridos, **José de Souza e Iracy**, que me ensinaram a ser responsável, respeitar os diferentes e acreditar que tudo é possível quando se tem amor. Com eles, aprendi a importância dos estudos. Aos meus queridos irmãos(ã), cunhado(a)s, sobrinho(a)s, pelas histórias que vivemos juntos e que ainda estão por vir.

Aos meus sogros, **Claudionoro e Nair** (*in memoriam*), pelo respeito e carinho.

Ao meu amor, **Sergio Roberto Palú**, pela paciência, compreensão e incentivo incondicional.

Aos meus filhos, **Ana Flávia e Carlos Germano**, meu agradecimento e meu pedido de desculpas por tanta espera. Amo vocês!

Finalizo, partilhando com todos meu sentimento de realização, pois esta Dissertação é, igualmente, de todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram com sua elaboração.

***“Lutar pela igualdade sempre que as
diferenças nos discriminem;
lutar pelas diferenças sempre
que a igualdade nos descaracterize.”***

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre as trajetórias de formação, concepções e práticas de professoras, com ênfase no estudo dos modos como constituíram e expressam seus conhecimentos e experiências frente à temática racial. Para isso, são apresentados e analisados os relatos de docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental I, formadas em Pedagogia e que participaram do programa *São Paulo: Educando pela diferença para igualdade*. Os seus principais objetivos são: apresentar e analisar as narrativas sobre trajetórias de formação, escolares e não escolares, em face da temática racial e seu ensino; verificar as concepções de “raça”, “racismo”, “preconceito” e “discriminação” expostas e suas possíveis associações com as ideias de “diferença” e “desigualdade etnicorracial”; apresentar e analisar os relatos sobre atuais práticas escolares no ensino da temática racial. Para a interpretação dos dados, previram-se ações de levantamento, organização e análise de vários tipos de dados, produzidos a partir do trabalho com bases documentais diversas: 1) seleção dos questionários, respondidos pelas professoras, em 2005, quando participaram do programa de formação; 2) apresentação, em forma de tabelas, de análises indicativas do perfil socioprofissional das mesmas; 3) execução e análise de entrevistas semiestruturadas, ocorridas em 2010, com seis professoras; 4) comparação e análise de dados recolhidos da associação livre de palavras daquelas que foram participantes do curso e, dentre elas, novamente com as entrevistadas. Foram buscados nos relatos vivências escolares e não escolares que pudessem propiciar pistas de sua intersecção com as concepções e práticas das professoras, no tratamento das relações etnicorraciais no ambiente escolar. A análise pautou-se pelos pressupostos teórico-metodológicos de caráter descritivo-qualitativo, que se mostraram em consonância com a abordagem sócio-histórica e cultural dos estudos da linguagem de Bakhtin (1990) e dos referenciais teóricos de Chartier (1990) e Certeau (2002). Sob tais pontos de vista, esta investigação se definiu pelas características de uma abordagem qualitativo-descritiva e etnográfica, em que se baseou para traçar os caminhos e procedimentos a serem seguidos. A construção e análise dos dados indicam que as relações sociais que compuseram as trajetórias de formação das docentes é permeada pela prática de racismo, preconceito e discriminação, tanto no interior de suas famílias, quanto em escolas ou em demais espaços de sociabilidade. Entre os principais resultados, é possível destacar: apesar de a maioria não expressar um significativo (re)conhecimento das perspectivas teóricas e críticas das ciências que estudam o ensino da temática racial, as docentes mencionaram várias questões de ordem social, cultural e política implicadas no problema; demonstraram ter constituído suas primeiras sensibilizações e apreensões quanto aos seus modos de se relacionar em face de situações de preconceito e discriminação racial, a partir de sua participação no Curso *Educando*; reclamaram políticas de formação que lhes oferecessem oportunidade de obter maiores conhecimentos e informações com a temática; acusam, de forma bem enfática, a falta de continuidade nessa formação e o fraco apoio, por parte da escola e do sistema educacional, na formação dirigida aos profissionais desse nível de ensino (1º a 5º ano); demonstraram disposição para discutir a importância do ensino da temática e em apontar aquilo que consideram avanços, em sua prática de ensino no tema. Dessa maneira, este trabalho oferece pistas para a discussão e a definição de uma política de formação inicial e continuada de professores, em que seja dada a devida importância às necessárias redefinições quanto: a) às formas de organização do sistema escolar; e b) àquilo que se espera em relação ao saber-fazer dos docentes que são formados para atuar com alunos das séries iniciais; c) à elaboração de princípios organizativos mais claros, para orientar a ação docente em cada nível de ensino; d) às políticas de formação de professores, em cada nível e modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Ensino; Relações etnicorraciais.

ABSTRACT

It is about the trajectories of training, concepts and practice of teachers with emphasis on the study of the ways how they constituted and expressed their knowledge and experience forward the race issue. For this purpose, reports of teachers from early grades of elementary school who were and graduated in Pedagogy and participated in the program “*São Paulo: Educando pela diferença para igualdade*” are presented and analyzed. Its main objectives are: to present and to analyze the narratives about training trajectories, school and non school, forward the race issue and its teaching. To check the concepts of "race," "racism," "prejudice" and "discrimination" presented and their possible associations with the ideas of "difference" and "inequality ethnic-racial." To present and to analyze the reports on current school practices in the teaching of the race issue. For the interpretation of the data actions of gathering, organization and analysis of various types of data produced from the documentary work with various bases were predicted: 1) Survey and selection of questionnaires answered by teachers at the time who participated in the continuing education program, 2) Presentation in the form of tables, indicative analysis of the socio-professional profile, 3) Implementation and analysis of semi-structured interviews with the six participating teachers, 4) Comparison and analysis of data collected from the free association of words of those who were participants of the course and, among them, again with teachers during the interviews. School and non-school living that might provide clues to its intersection with the concepts and practices of teachers in the treatment of ethnic-racial relationships in the school environment were sought in the reports of respondents and non-school educational experiences. In the analysis, guided by the theoretical and methodological assumptions of qualitative-descriptive nature that were in line with the socio-historical approach of cultural studies and language of Bakhtin (1990) and theoretical Chartier (1990) and Certeau (2002). Under these points of view, this research was defined by the characteristics of a descriptive qualitative, and ethnographic approach, in which we inspired in and we rely on to trace the paths and procedures to be followed. The construction and analysis of data indicates that social relations that made up the paths of formation of each of the teachers are permeated by the practice of racism, prejudice and discrimination, whether within their families, schools or other spaces of sociability. Such experiences marked their ways of thinking and acting in front of this problem, in the current practice of teaching. Among the main results we can indicate: although the majority did not express a significant (re) understanding of theoretical and critical perspectives of the sciences that study the teaching of the race issue, the teachers mentioned many issues of social, cultural and political within the problem; they demonstrated to have constituted their first sensitivities and concerns about their ways of relation face to situations of prejudice and racial discrimination from their participation in the Educando course; called for political training which offered them an opportunity to gain more knowledge and information, in other words, they say that only “*Educando*” was not enough to ensure the practice of an adequate and satisfactory work with the theme; they accused, in a quite emphatic way the lack of continuity in this formation and weak support from the school and the educational system, in the training to professionals of this level of education; they showed willingness to discuss the importance of teaching about the topic and to point out what they consider improvements in their teaching practice in the topic. Thus, this work offers clues to discuss and definition of a policy for training for teachers, in which due importance is given to the needed redefinitions about: a) the ways of organization of the school system and b) what is expected in relation to the expertise of teachers who are trained to work with students in early grades of elementary education, c) the development of clearer organizational principles to guide action teaching at each level of education d) policies for training for teachers in each level and type of education.

KEY WORDS: Teacher education; Teaching; Links ethnic-racial

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Média de anos de estudos da população segundo cor/raça e faixa etária, Brasil 1993:	P.24
Tabela 2: Cor / Raça	P.43
Tabela 3: Idade das docentes.....	P.44
Tabela 4: Estado civil das docentes.....	P.44
Tabela 5: Número de empregado(a)s doméstico(a)s na residência.....	P.44
Tabela 6: Tempo de profissão das docentes.....	P.45
Tabela 7: Tipo de Instituição em que as docentes concluíram o Ensino Superior	P.46
Tabela 8: Número de docentes com cursos de Pós-Graduação.....	P.46
Tabela 9: Características das docentes.....	P.49
Tabela 10: Bom professor.....	P.57
Tabela 11: Mau professor.....	P.58
Tabela 12: Raça G29.....	P.79
Tabela 13: Raça G6.....	P.80
Tabela 14: Racismo G29.....	P.84
Tabela 15: Racismo G6.....	P.84
Tabela 16: Preconceito G29.....	P.87
Tabela 17: Preconceito G6.....	P.87
Tabela 18: Discriminação G29.....	P.90
Tabela 19: Discriminação G6.....	P.90

LISTA DE SIGLAS

G29 – Grupo das vinte e nove docentes participantes desta pesquisa

G6 – Grupo das seis professoras entrevistadas

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

DE Marília – Diretoria de Ensino de Marília

MEC – Ministério da Educação

PPGE – FCT – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia- UNESP – Presidente Prudente

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA/DISOC - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Diretoria de Estudos Sociais

UNIFEM - Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher

SPM - Secretaria de Políticas para Mulheres

PEB I – Professor de Educação Básica do Ensino Fundamental – 1 ciclo

PEB II - Professor de Educação Básica do Ensino Fundamental- 2 ciclo

PCOP – Professor Coordenador das Oficinas Pedagógicas

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

HTPCs - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I: O TEMA E A ABORDAGEM TEÓRICA.....	19
1.1. O(a) professor(a) e sua formação	19
1.2. O(a) professor(a), a escola e as questões etnicorraciais no Brasil.....	22
1.2.1. Literatura sobre o tema: primeiras aproximações.....	25
1.3. Abordagens teórico-metodológicas.....	28
CAPÍTULO II: CONSTRUINDO TRILHAS DE INVESTIGAÇÃO: LEVANTAMENTO, ORGANIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE DADOS.....	34
2.1. Procedimentos de pesquisa e o uso da entrevista semiestruturada.....	34
2.2. Seleção das participantes e o uso do questionário	36
2.3. Considerações éticas.....	41
CAPÍTULO III: QUEM SÃO AS PROFESSORAS?.....	42
3.1. Caracterização socioprofissional	42
3.2. Apresentando: Adriana, Neide, Eunice, Denise, Silvana e Fabiana.....	48
3.3. Interfaces entre trajetórias pessoais e sociais, formação e prática docente.....	63
CAPÍTULO IV: DIFERENÇAS E DESIGUALDADES ETNICORRACIAIS: EM BUSCA DAS CONCEPÇÕES DAS DOCENTES.....	72
4.1. Debates teóricos na temática.....	72
4.2. Diferenças e desigualdades: intersecções com raça, racismo, preconceito e discriminação racial.....	78
4.2.1. Raça.....	78
4.2.2. Racismo.....	82
4.2.3. Preconceito.....	86
4.2.4. Discriminação.....	89
CAPÍTULO V : POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS	93
5.1. Política educacional no Brasil e o Negro.....	93
5.2. A Lei 10639/03 e suas implicações na educação e na prática docente.....	103
5.2. A formação acadêmica e continuada das docentes na temática etnicorracial.....	111
5.3. Curso <i>Educando pela diferença para a igualdade</i> : expectativas e avaliações das professoras.....	112
CAPÍTULO VI: PRÁTICAS ESCOLARES: OUVINDO AS PROFESSORAS.....	116

6.1. A prática docente no ensino da temática racial.....	116
6.2. A sala de aula: que ensino? Como? Por quê? Para quê?.....	119
6.3. O contexto escolar: quais problemas? Dilemas? Incertezas?.....	126
6.4. Para onde vamos?.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICE	161
ANEXOS.....	165

INTRODUÇÃO

A experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF, 2002, p.239).

Nesta primeira década do século XXI, várias são as discussões sobre políticas de ações afirmativas para os negros, na sociedade brasileira, enquanto várias divergências, nesse campo, são apresentadas pela sociedade, por pesquisadores e integrantes dos vários movimentos sociais, por conta das políticas públicas adotadas pelo MEC. Como exemplo, temos as Cotas nas Universidades, o Estatuto da Igualdade Racial e a Lei 10639/03, que introduz mudanças nos currículos da rede básica da educação do país, em nome da valorização da identidade, da memória e da cultura negra. Para alguns, essa prática de ações afirmativas promove e contribui para a superação das desigualdades raciais, na educação; para outros, desfavoráveis, um dos argumentos usados seria que não eliminam a discriminação racial e podem até mesmo produzir o efeito contrário, “[...] dando respaldo legal ao conceito de raça e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância”¹.

Eunice Durham (2003), por exemplo, contesta a política de cotas para o acesso dos negros à universidade brasileira, alegando que não se deve usar a categorização racial para a democratização do ensino, visto que ela se contrapõe à “[...] heterogeneidade étnica do país” (BARBOSA, 2006). Para ela, são outros os principais fatores que afetam a escolarização dos afrodescendentes:

O próprio conceito de raça raramente é utilizado hoje em registro científico, porque sob aspecto genético não há raças isoladas e uniformes. A raça é uma criação social discriminatória e não uma classificação científica, motivo pelo qual a Declaração dos Direitos Humanos consagra o princípio da igualdade de todos perante a lei e condena todas as formas de discriminação e racismo como faz também a Constituição brasileira. Critérios universalistas constituem a base necessária para a construção de uma sociedade democrática. (DURHAM, 2003, p. 6).

Contrapondo-se a Durhan, temos Silvério (2002), entre outros autores, que se posiciona esclarecendo que “esse consenso nacional” de que não existem “brancos” e “pretos”, em nosso país, é apenas aparente. Para ele, mesmo que não existam “raças” e as

¹ Manifesto “Todos têm direitos iguais na República”, assinado por 114 intelectuais e artistas contrários à aprovação da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial.

cores da mestiçagem biológica sejam os diferentes tons de pele morena, a classificação das pessoas entre “negros” e “brancos” continuaria, nos condomínios de luxo das grandes cidades, nas repartições públicas, nas escolas particulares e mesmo nas universidades públicas de renome, no Brasil.

Apesar das controvérsias quanto às políticas raciais, certo é que a Lei 10639/03 e suas diretrizes curriculares provocam mudanças no currículo da rede básica na educação brasileira, tornando obrigatório o ensino da História da África e dos afrodescendentes. Isso não significa dizer que exista uma plena aceitação, concordância ou adequação ao atendimento dessa legislação pelas e nas escolas. O desencadeamento desse processo perpassa vários aspectos, de ordem social, cultural e política, sendo um deles a formação de professores para o ensino das relações raciais. Esse aspecto diz respeito à proposta central deste trabalho, que é a de analisar os avanços, limites e possibilidades de formação e prática docente para assumir posicionamentos frente a tais exigências. Concordando ou não com elas, em sua totalidade ou em parte, é necessário garantir a todos os docentes as condições necessárias para a produção e ensino de saberes escolares condizentes com uma formação ética voltada para uma vida democrática, justa e igualitária.

Resultam daí várias interrogações: o que entendem, pensam e como atuam as professoras², no ensino das relações raciais: quais são as suas maiores dificuldades, o que dizem e como explicam suas práticas relativas à discussão do preconceito e da discriminação racial? As respostas devem nos permitir compreender como se encontram estabelecidas suas atuais condições de trabalho, diante das orientações propugnadas na lei.

Seguindo tais perspectivas, os objetivos gerais e específicos desta pesquisa estão formulados como se verifica, abaixo.

Objetivo geral

Apresentar e analisar os relatos em face da temática racial fornecidos por professoras de Marília, das séries iniciais do Ensino Fundamental I, formadas em Pedagogia e que participaram em 2005 do programa “São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade”³,

² Usaremos de preferência o gênero gramatical feminino, pois, como se sabe, a maioria dos docentes que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental I é constituída de mulheres, além da confirmação de que as participantes diretas desta pesquisa são do sexo feminino. Quando referida a docentes em geral, será utilizada a palavra simultaneamente no masculino e feminino.

³ Esse programa de formação continuada teve como objetivo sensibilizar os professores da rede pública dos ensinos fundamental e médio do Estado a estabelecer um novo modo de trabalhar as diferença etnicorraciais dentro das escolas. A UFSCar foi contemplada por financiamento do Governo do Estado de São Paulo para o projeto coordenado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB- UFSCar).

destacando os seguintes aspectos: a) seus percursos de formação e b) concepções sobre o tema e práticas de ensino escolares.

Objetivos específicos

- Apresentar e analisar as narrativas sobre trajetórias de formação, escolares e não escolares, em face da temática racial e seu ensino.
- Verificar as concepções de “raça”, “racismo”, “preconceito” e “discriminação” apresentadas e suas possíveis associações com as ideias de “diferença” e “desigualdade etnicorracial”.
- Expor e analisar os relatos sobre atuais práticas escolares no ensino da temática racial.

Para chegar a tais objetivos, que foram repetidas vezes reformulados, foi necessário dedicar grande tempo à leitura de trabalhos teóricos, à entrada no trabalho de pesquisa de campo, à realização das entrevistas e suas transcrições, à atenção para com as anotações em campo e a várias leituras e esquematizações dos materiais empíricos. Além disso, levaram-se em conta as avaliações, sugestões e críticas às versões preliminares do texto, tanto pela orientadora, como pelos avaliadores dos Seminários de Pesquisa (PPGE – FCT – Prudente), participantes de eventos científicos e, sobretudo, pelos examinadores da banca de qualificação.

A hipótese inicial da pesquisa era que a formação continuada do(a) professor(a) tivesse provocado significativas mudanças nas práticas dos docentes em relação ao ensino das relações raciais. Neste caso, cabiam muitas dúvidas: quais seriam as mudanças ocorridas? Como diferenças e/ou semelhanças se manifestavam, em suas atuações em sala de aula? Como explicá-las? Em função de que decorriam as suas práticas?

Para desenvolver a investigação, buscaram-se, nos relatos das docentes entrevistadas, vivências escolares e não escolares que pudessem dar pistas de sua intersecção com as concepções e práticas das professoras, diante das relações etnicorraciais, no ambiente escolar.

A análise foi pautada pelos pressupostos teórico-metodológicos de caráter descritivo-qualitativo, que se mostraram em consonância com a abordagem sócio-histórica e cultural dos estudos da linguagem de Bakhtin (1990) e dos referenciais teóricos de Chartier (1990) e Certeau (2002).

Em relação aos procedimentos de pesquisa, produziu-se, inicialmente, a análise do perfil socioprofissional das docentes, com base em uma amostra da população composta por vinte e nove docentes cursistas do “Educando” e formadas em Pedagogia, que atuam na rede da Diretoria de Ensino de Marília. Entre estas, encontravam-se seis participantes que foram selecionadas para realização de entrevistas e relatos de vida.⁴

Tal foco permitiu que a pesquisa se desenvolvesse, fundamentalmente, segundo os pressupostos da abordagem qualitativa que, conforme Martins (2004, p.292), enfatiza a análise de “microprocessos”, por intermédio de uma investigação da formação e concepções das participantes. Nas páginas seguintes, procura-se descrever não apenas os resultados da pesquisa, mas os caminhos percorridos para sua efetivação. Dividi o estudo e as reflexões em cinco capítulos.

No primeiro e segundo capítulos, é exposto o tema e introduzida a discussão sobre a formação de professores e as relações entre escola e a temática racial, bem como os referenciais teórico-metodológicos e os procedimentos de pesquisa, tais como o levantamento e organização dos dados e o recorte para a seleção dos sujeitos que participaram mais diretamente da investigação.

No terceiro capítulo, faz-se uma apresentação do perfil socioprofissional de uma amostra de participantes do Curso Educando. Nessa parte da pesquisa, busca-se avaliar aspectos socioculturais, econômicos e profissionais que possibilitem reunir, comparar e aproximar os dados coletados junto aos dois conjuntos de professoras. As semelhanças obtidas a partir da análise comparativa dos dados ajudaram a vislumbrar o modo como o grupo que participou da análise qualitativa pode ser visto como representativo das formas de inserção social e profissional do conjunto maior de docentes que atuam na cidade de Marília.

Também é feita uma breve apresentação das seis docentes entrevistadas, de maneira que o maior reconhecimento e familiarização facilitem o acompanhamento das análises que terão prosseguimento.

No quarto capítulo, focalizam-se os debates teóricos na temática racial, além de se discutir como a diferença e a desigualdade etnicorracial aparecem através do cruzamento dos dados encontrados nas associações das palavras *raça*, *racismo*, *preconceito* e *discriminação racial*, feitas pelas docentes, sendo igualmente expostos os pronunciamentos delas acerca da forma como percebem, relacionam-se e interagem com a atual legislação que institui a

⁴ Os critérios de seleção serão explicados em item designado para abordar tal questão.

obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afrobrasileira, no ensino escolar brasileiro.

No quinto capítulo, discorre-se sobre estudos de alguns autores que nos possibilitam reconhecer como as políticas educacionais referentes às relações raciais e seu ensino se fizeram presentes, nas instituições escolares, desde o Império até os dias de hoje. Logo em seguida, apresenta-se a Lei 10639/03 e suas implicações na educação e na prática docente, juntamente com a formação acadêmica e continuada das docentes na temática etnicorracial, suas concepções, expectativas e avaliações no Curso *Educando pela diferença para a igualdade*, efetivando-se a análise dos resultados do processamento e produção de dados. São abordados os subsídios teóricos e bibliográficos que tratam da formação do(a) professor(a), alguns pronunciamentos que lhes são correlatos, sua importância e práticas referidas ao trabalho com as diferenças etnicorraciais.

No capítulo seis, tem-se o cotejamento dos estudos teóricos com aquilo que as professoras relatam sobre suas práticas, na escola e em sala de aula, no que concerne ao ensino da temática e se finaliza, apontando os procedimentos utilizados pelas professoras (conteúdos, metodologias e objetivos), o comprometimento com a problemática, suas expectativas, críticas, dificuldades e desafios no exercício da docência.

Nas considerações finais, retomam-se as discussões relacionadas ao referencial teórico, problematizando-as à luz dos resultados da pesquisa, de sorte a avançar o entendimento dos desafios e possibilidades que se fazem presentes, no ensino das relações etnicorraciais.

CAPÍTULO I

O TEMA E A ABORDAGEM TEÓRICA DA PESQUISA

Neste capítulo, introduz-se a discussão sobre a formação de professores e as relações entre escola e a temática racial. Após, apresentam-se as abordagens teórico-metodológicas que embasam os propósitos e resultados das análises aqui empreendidas.

1.1– O(A) professor(a) e sua formação

O tema formação de professores é objeto de várias discussões teóricas, pesquisas e problematizações. Nóvoa (2007) faz uma breve explanação da história dessa formação, em Portugal, caracterizando os anos 1970 enquanto um tempo de racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos e do esforço para prever, planificar, controlar. Os anos 1980 são descritos como fase de grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo. Já em 1990, segundo o autor, a atenção se volta para as organizações escolares, o seu funcionamento, administração e gestão.

No Brasil, particularmente, desde o final da década de 1990, os PCNs traziam através dos temas transversais as discussões de se trabalhar com a pluralidade cultural nas escolas, enfatizando o desafio de romper com a reprodução de práticas discriminatórias e expressar o comprometimento de uma escola centrada no respeito à diferença, abrindo caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. Nesse cenário, ocorre com mais ênfase a discussão sobre a formação de professores capazes de atuar frente à diversidade sociocultural e econômica, e os diferentes atores que dela fazem parte, valorizando suas culturas e direitos sociais. Retoma-se, pois, a discussão e a compreensão da relação entre teoria e prática, na formação do(a) professor(a). Para Roldão (2007), é justamente nessa interface teoria-prática que se jogam as grandes questões relativas ao conhecimento profissional docente que hoje estão na agenda da formação e da profissionalização dos professores.

Conforme Montero (2005), existem basicamente duas linhas dominantes que atuam na formação dos professores. Uma se aproxima dos estudos de Lee Shulman (1986, 1987) e Shulman e Shulman (2004), que operam do conhecimento do currículo ao conhecimento dos

alunos, do científico ao didático e do científico ao pedagógico. Numa outra frente, vem a linha

[...] de Freema Elbaz (1983) e Connelly e Clandinin (1984), da corrente teórica do “pensamento do professor” desenvolvida a partir dos anos oitenta do século XX e, sobretudo, sob a forte influência de Donald Schön e da sua epistemologia da prática (1983, 1987), se centra na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em acção. (ROLDÃO, 2005, p.98).

De acordo com Schön, existem duas modalidades ou momentos da reflexão docente: a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação. A primeira, como o próprio nome diz, refere-se aos processos reflexivos que se põem em marcha, durante o ato pedagógico. A segunda exige certo distanciamento dessa prática e, segundo Schön, possibilita

[...] olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1992, p. 83, apud SANTOS, 2010, p.104).

Portanto, configuram-se duas tendências interpretativas predominantes: uma, centrada no conhecimento do(a) professor(a), através da teoria, e outra, centrada na valorização da prática profissional, refletida como sua fonte principal. Na perspectiva de Roldão, no plano da clarificação da natureza do conhecimento profissional docente, essas tendências divergem na matriz de análise, mas convergem na interpretação da *práxis* e do conhecimento que as sustentam, ainda que uma enfatizando o conhecimento prévio necessário e outra valorizando o conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela.

Pimenta (2006) examina as apropriações em torno desses conceitos, no contexto das reformas educativas recentes, no Brasil, identificando certo esvaziamento de suas bases e salientando as possibilidades de superar as limitações do conceito de professor(a) reflexivo(a), “[...] afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer acompanhamento de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação” (PIMENTA, 2006, p.47).

Nesse caso, a formação docente deixa de eleger a prática do(a) professor(a) como núcleo central e valoriza igualmente a contribuição da teoria, bem como as políticas públicas. Diante disso, as pesquisas vêm abandonando uma perspectiva centrada nas questões estruturais da sociedade, em que o papel do(a) professor(a) esteve fortemente associado ao conceito de “intelectual orgânico”, desenvolvido por Gramsci, para centrar-se no professor como agente-sujeito:

Busca-se entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Busca-se estudar sua história profissional e sua história de vida, analisando como estas se cruzam. Busca-se conhecer como, durante a sua formação inicial (pré-serviço), ou antes dela, e por meio do exercício de sua profissão, o professor vai desenvolvendo um saber sobre o seu ofício. (SANTOS, 1995, p. 19).

Esse movimento de compreender a formação do(a) professor(a) dentro da cultura escolar, junto com sua história profissional e de vida, tomou força a partir de 1990 e, por esse prisma, acredita-se que, ao tomar consciência de suas crenças, valores e dos próprios conhecimentos que interferem e influenciam seu saber-fazer, o(a) professor(a) tem maiores possibilidades de atuar e modificar sua prática pedagógica.

Goodson, em sua obra intitulada *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*, embora concorde com o modelo “professor como investigador” e o método da “investigação-ação”, alerta para que a tendência inicial e imediata sobre a prática não seja exagerada e indesejável. Para esse autor, “[...] particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a ‘voz do professor’” (GOODSON, 1992, p.69).

Os argumentos que utiliza para defender a importância em dar voz aos professores são: 1) ouvir a voz do professor deveria ensinar-nos que a autobiografia, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam de seu trabalho; 2) as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido de *eu*; 3) o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e cultura ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa; 4) a incidência no ciclo de vida o ajudará a compreender os elementos únicos do processo de ensino; 5) de igual modo, *estádios referentes à carreira e decisões relativas à carreira* só podem ser analisados no seu próprio contexto; 6) os novos trabalhos sobre a carreira docente apontam para o fato de que há incidentes críticos, ao longo da vida dos professores e, em especial, no seu trabalho, que podem, decididamente, afetar a sua percepção e prática profissionais; 7) os estudos referentes às vidas dos professores podem auxiliar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.

Com base também em Nóvoa (1992) e Dubar (1997), pode-se observar que o conceito de “trajetórias de formação” deve incluir um conjunto mais amplo de práticas e experiências de formação docente – escolares e não escolares. Conforme afirma Nóvoa (1992, p.7), “[...]”

não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. O processo de reflexão sobre o percurso de vida desses profissionais ajuda a interpretar as suas ações, no plano individual e coletivo. Da mesma forma, Dubar (1997) compreende que as visões do mundo são construídas social e culturalmente, individual e coletivamente.

Como Nóvoa, pode-se compreender que o processo de formação depende de percursos educativos, mas não se deixa controlar somente pela pedagogia, pois “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”(p.25).

Desse modo, propiciar ao professor pensar sobre como foi a sua educação e em que momentos e situações da vida foi colocado em contato com práticas preconceituosas e de discriminação racial também oportuniza a esta pesquisa um campo mais amplo de dados para um olhar mais abrangente e esclarecedor sobre as condições em que ocorre a prática docente, no âmbito da temática discutida neste estudo.

1.2. O(A) professor(a), a escola e as questões etnicorraciais no Brasil

A escola produz e é produzida pelas práticas culturais e políticas de cada tempo e lugar, carregando consigo, quase sempre, a ideia de uma convivência harmoniosa. Para Munanga (1999, p.80), esse tipo de pensamento, no Brasil deve ser entendido como um “mito” capaz de propiciar uma relação de poder desigual:

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo aos membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros [...].

Por outro lado, essa realidade desfavorável para negros e negras não pode se impor de forma absoluta, pois o espaço escolar não deve ser compreendido apenas como reprodutor de ideias hegemônicas, centrado em uma relação de poder desigual e fixa para seus membros, uma vez que nele existem também conflitos de ideias e possibilidades de negociação e de construção do novo (DAYRELL, p.137).

De acordo com Santos, “[...] a impossibilidade do reconhecimento do autoritarismo e das desigualdades, a percepção das injustiças, a invisibilidade da violência se devem à camuflagem contínua que o mito do paraíso coloca” (2005, p.68-69). Conforme essa autora, o racismo, maior forma de discriminação, é disseminado no Brasil com um caráter “mais ameno”, fazendo-nos crer que aqui existe um “racismo cordial”, como se isso fosse possível.

Nos dias atuais, os dados estatísticos sobre a educação brasileira corroboram a compreensão de que a democracia racial não passa de um mito. Mesmo com a universalização do ensino, a análise da média de anos de estudo da população brasileira, desagregada por idade, apresenta uma pista da existência de um efeito da variável cor/raça sobre as desigualdades educacionais. A universalização do acesso à educação fundamental, promovida na década de 1990, foi certamente benéfica à população negra. A expansão do acesso à educação fundamental foi acompanhada por uma acentuada queda da desigualdade de acesso ao sistema educacional pelas crianças brancas e negras de 7 a 14 anos, caindo de aproximadamente 7 pontos percentuais, em 1993, para apenas 1 ponto, em 2007 (VALVERDE; STOCCO, p.912).

Entretanto, o que chama a atenção é outro mecanismo possível de ser visto, ao se analisar a tabela abaixo. Mesmo sendo bastante favorável à população negra, a universalização do acesso ao ensino não foi suficiente para a superação das desigualdades raciais, na educação. A existência do resíduo de desigualdade entre brancos e negros pode ser vista, quando examinamos a diferença entre a média de anos de estudo de brancos e negros de 7 a 14 anos. Os dados apresentados na tabela a seguir servem para evidenciar a parcela de alunos atendidos pelas profissionais pesquisadas. Embora sofrendo uma queda vertiginosa, entre 1999 e 2001, de 0,67 para 0,43 ano de estudo, essa diferença, a partir de 2002, se estagna em aproximadamente três décimos (0,3) de ano, em um segmento da educação que atingiu há anos números muito próximos da total universalização do acesso. Tal fato demonstra a cristalização da diferença de escolaridade entre crianças brancas e negras de 7 a 14 anos (idem, p.912).

TABELA 1⁵

TABELA – Média de anos de estudo da população segundo cor/raça e faixa etária, Brasil – 1993-2007

Cor/Raça	Total												
	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Branca													
7 a 14 anos	2,57	2,68	2,75	2,79	2,87	2,98	3,27	3,29	3,33	3,32	3,32	3,36	3,11
15 a 17 anos	5,93	6,18	6,36	6,52	6,66	6,90	7,25	7,33	7,54	7,58	7,69	7,71	7,78
Negra													
7 a 14 anos	1,70	1,82	1,96	1,98	2,15	2,31	2,84	2,93	2,97	2,98	3,02	3,07	2,76
15 a 17 anos	4,24	4,50	4,68	4,83	5,12	5,41	5,72	6,00	6,28	6,43	6,57	6,66	6,77
Branca - negra:													
7 a 14 anos	0,87	0,85	0,79	0,81	0,72	0,67	0,43	0,36	0,35	0,34	0,30	0,29	0,34
Branca - negra:													
15 a 17 anos	1,69	1,68	1,68	1,69	1,53	1,49	1,53	1,33	1,26	1,15	1,12	1,05	1,01

Fonte: IBGE/Pnad microdados.

Adaptado de: Tabela 3.2, elaborada por Ipea/Disoc, UNIFEM e SPM.

Dessa forma, nos últimos anos, há um deslocamento da problemática das desigualdades raciais do acesso à educação das crianças de 7 a 14 anos, para o diagnóstico do interior do sistema educacional, uma vez que as diferentes experiências vivenciadas por crianças e jovens brancos e negros, na escola, têm efeito direto em sua permanência, progressão e desempenho.

Outros dados mais recentes do IBGE, sobre taxas de analfabetismo de pretos e pardos, revelam que estas são o dobro das de brancos. Observem-se os números evidenciados pelo instituto:

De 1999 a 2009, houve um crescimento da proporção das pessoas que se declaravam pretas (de 5,4% para 6,9%) ou pardas (de 40% para 44,2%), que agora em conjunto representam 51,1% da população. A situação de desigualdade por cor ou raça, porém, persiste. A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade era de 13,3% para a população de cor preta, de 13,4% para os pardos contra 5,9% dos brancos. Outro indicador importante é o analfabetismo funcional (pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos completos de estudo), que diminuiu de 29,4% em 1999 para 20,3% em 2009. Essa taxa, que para os brancos era de 15%, continua alta para pretos (25,4%) e pardos (25,7%). A população branca de 15 anos ou mais tinha, em média, 8,4 anos de estudo em 2009, enquanto entre pretos e pardos, a média era 6,7 anos. Os patamares são superiores aos de 1999 para todos os grupos, mas o nível atingido tanto pelos pretos quanto pelos pardos ainda é inferior ao patamar de brancos em 1999 (7 anos de estudos). Em 2009, 62,6% dos estudantes brancos de 18 a 24 anos cursavam o nível superior (adequado à idade), contra 28,2% de pretos e 31,8% de pardos. Em 1999 eram 33,4% entre os brancos contra 7,5% entre os pretos e 8% entre os pardos. Em relação à população de 25 anos ou mais com ensino superior concluído, houve crescimento na proporção de pretos (2,3% em 1999 para 4,7% em 2009) e pardos de (2,3% para 5,3%). No mesmo período, o percentual de brancos com diploma passou de 9,8% para 15%. (BRASIL, 2010).

⁵ Fonte: IBGE/PNAD microdados (2007). Adaptado de: Tabela 3.9, elaborada por IPEA/DISOC, UNIFEM e SPM, apud VALVERDE; STOCCO, p.910.

Portanto, esses dados demonstram um sistema educacional deficitário para a população negra, ressaltando a necessidade da identificação, compreensão e reconhecimento dos processos sociais racializados que produzem essas desigualdades educacionais.

Nessa condição, o cotidiano escolar, ao ser analisado por pesquisadores como Aguiar (2008) Carvalho (2005), Cavalleiro (2000), Rosemberg; Bazilli; Silva (2003), incute nos alunos a percepção negativa das possibilidades intelectuais de negros e, ao longo dos anos, a formação de indivíduos – brancos e negros – com fortes ideias e comportamentos hierarquicamente racializados (CAVALLEIRO, p.70).

Na escola, as concepções e sentimentos preconceituosos se aliam a práticas de discriminação, implícitas ou explícitas. De acordo com Munanga,

[...] o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e as relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. (2001, p.8).

Esses apontamentos levam a compreender que determinados aspectos do cotidiano escolar, como material didático, currículo e relações entre as pessoas que convivem no ambiente escolar, não têm garantido as mesmas condições para alunos brancos e negros. Na perspectiva de Cavalleiro (2005, p.70), “[...] o alcance do racismo tem sido tratado, nas escolas, de maneira displicente, com a propagação de aspectos legitimadores da dominação branca”. No próximo item, apontaremos os resultados de algumas pesquisas que abordam essa discussão e apresentaremos nossa aproximação com o tema.

1.2.1. Literatura sobre o tema: primeiras aproximações

Alguns estudos na temática desta pesquisa demonstram, em geral, a falta de preparo e conhecimento do professor para trabalhar as questões raciais, além de indicarem que a escola tem contribuído para reafirmação da ideia de que não existem preconceito e discriminação em seu espaço.

A pesquisa de Eliane Cavalleiro (2000) indica para situações em que a cor e a fisionomia do negro são motivos de exclusão de alunos, nos espaços escolares. Acompanhando o trabalho com crianças na Educação Infantil, a autora percebeu que o “[...]”

despreparo das educadoras para se relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar” (p.98).

Outra investigação, que revela como a discriminação e o preconceito operam na sala de aula, é o de Carvalho (2005), que pesquisou o desempenho escolar e a classificação racial de alunos, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, evidenciando que as ideias e os símbolos socialmente construídos acerca das concepções de raças ou etnias estão presentes na avaliação de aprendizagem de alunos e alunas. A pesquisadora percebeu que, nas “avaliações de processo”, associadas aos sistemas de ciclos e não repetência, a indefinição de critérios de avaliação leva um maior número de meninos negros ao reforço escolar, marcando com injustiças o que muitos julgam distante do mundo da sala de aula.

Situação comum, também no ambiente escolar, ocorre quando, ao destacar os problemas enfrentados pela escola que dificultam o trabalho educativo e o bom desempenho dos alunos, os professores dificilmente se reportam à questão da discriminação racial; geralmente, fala-se na participação da família, em problemas sociais, na falta de interesse do aluno. Apesar de todos esses problemas serem importantes para o desenvolvimento do estudante, é igualmente essencial olhar situações de preconceito e discriminação de classe, raça e gênero, como um dos agravantes do processo educativo.

Aguiar analisou o cotidiano escolar de uma 4ª série, com o objetivo de examinar as falas, atitudes e julgamentos que crianças pobres, do Ensino Fundamental, expressavam em relação às práticas de diferenças de raça e condição socioeconômica vividas nos espaços escolares, tendo verificado que a(o)s garota(o)s percebida(o)s como pobres e preta(o)s, por

[...] terem pele mais escura, ficavam à mercê de percepções e relações que lhes marcavam um lugar socialmente diferenciado, sendo vítimas de “brincadeiras” de mau gosto, como tapas, apelidos discriminatórios, xingamentos, gozações e maus tratos, por parte das outras crianças; ao serem questionada(o)s sobre o que fariam, se pudessem mudar algo nas relações com a(o)s colegas, responderam que gostariam de ser aceita(o)s por eles e não sofrer com as discriminações que acontecem, no ambiente escolar; as crianças que tinham uma condição social mais desfavorecida e eram culturalmente menos valorizadas não eram aceitas nos grupos de trabalhos, na sala de aula. As interações professora/aluno(a) negro(a) eram pautadas por atitudes pouco amigáveis, inibidoras, sem elogios, sem olhares carinhosos, sem brincadeiras, sem conversas amigáveis e sem contato físico através de afagos e abraços que evidenciariam afeto. (AGUIAR, 2008, p.118-119).

Essas investigações também incentivaram nossa curiosidade em ouvir o outro lado: as professoras. Inicialmente, pensamos em abordá-las indagando sobre as mudanças proporcionadas pela formação continuada *São Paulo: Educando pela diferença para a*

igualdade e percebemos que, para isso, era necessário nos dedicar ao estudo sobre formação de professores e sobre o modo como são constituídos seus conhecimentos profissionais.

Deparamo-nos, dessa forma, com a literatura científica que afirma a necessidade de que, além de analisar a formação acadêmica inicial, é preciso estudar e conhecer aquela que acontece durante toda vida, dentro e fora da escola, com destaque para a formação que percorre o exercício no dia-a-dia da prática docente. Tais dimensões envolvem grande número de pessoas e de elementos da sociedade: as relações entre os profissionais da escola, os recursos didáticos e as possibilidades de seu uso, na escola, as relações familiares, seus grupos de convívio no trabalho, na igreja, suas relações afetivas e amorosas, entre outras. Enfim, tudo o que aprenderam e vivenciaram na vida constitui a experiência, os saberes e a prática docente, de modo que Dominicé destaca:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica. (DOMINICÉ, 1990, p.149-150).

Nesse caso, foi necessário trabalhar com a construção de identidade do professor – e isso é algo complexo, pois reúne histórias pessoais, as especificidades de sua formação e aquelas vividas no seio da profissão. Por conseguinte, foi preciso entender que esse processo não é facilmente percebido ou observado: ele é lento, complexo e contraditório, demanda tempo para organizações, acomodações e mudanças de pensamentos e condutas. Nóvoa enfatiza, a esse respeito:

A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (1995, p.16).

Com tais pressupostos, é possível antever que, no transcorrer da vida pessoal, escolar e profissional, encontram-se explicações para determinadas posturas diante das relações raciais que acontecem no âmbito escolar. Conforme Goodson (1992), “[...] as experiências e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*” (p.71).

Isso permite o entendimento de que a construção da identidade profissional docente começa muito cedo e um fator importante é a sua própria experiência como aluno, desde quando se encontrava na fase de seus primeiros anos de escolaridade. Denis Lortie (1975)

pesquisou esse fenômeno e descobriu que os professores desenvolvem padrões mentais, crenças sobre o ensino, a partir do período prolongado de observação como alunos. A identidade do professor vai-se constituindo de uma maneira processual, relacional e dinâmica, tal como aponta Marcelo (2009, p.2):

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

É nessa perspectiva, portanto, que nos propomos analisar os percursos de formação, concepções e práticas escolares das professoras, no campo da temática racial. Para isso, também foi necessário traçar quais seriam as abordagens teórico-metodológicas que embasariam e apoiariam a pesquisa. É isto que apresentamos a seguir.

1.3. ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE PESQUISA

Os estudos sócio-históricos e culturais de Bakhtin (1990) e Certeau (2002) constituem as bases teóricas de análise desta pesquisa. Bakhtin parte de uma perspectiva semiótica e social, que concebe o indivíduo como parte integrante de um grupo; assim, este compartilha uma consciência social ideológica, permeada por signos constituintes dos processos de interação social.

Sônia Kramer (2004) cita Bakhtin (1988), para explicar que a

[...] produção e recepção de significados é o que constitui a linguagem que tem dimensões dialógicas e ideológicas historicamente determinadas. Toda palavra tem intenções, significados; para entender o discurso (o texto falado ou escrito), o contexto precisa ser entendido. A compreensão implica não só a identificação da linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também os subtextos, as intenções que não se encontram explicitadas. (KRAMER, 2004, p. 498).

Moreira também remete aos estudos desse autor, destacando sua afirmação de que “[...] os lugares em que os textos se cruzam e se interpenetram podem ser considerados como

centros organizadores do conjunto dos enunciados, os quais correspondem e “falam”, exatamente, do meio social que envolve os indivíduos” (MOREIRA, 1999, p. 121).

Enfatiza o próprio Bakhtin (2006, p. 125):

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. [...] A enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística.

Assim, o autor ressalta a importância dos contextos extraverbais, na análise dos enunciados, uma vez que integram a interação entre os interlocutores. Tais contextos possibilitam uma “avaliação social” por parte dos interlocutores, que se expressa de diversas formas, entre as quais a entonação, que caracteriza a

[...] atitude do locutor para com a pessoa do interlocutor (variará se tratar-se de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos – pai, mãe, marido, etc. (BAKHTIN, 2006, p.116).

Ao entrevistar as professoras, percebeu-se que, em algumas situações, elas se dispunham a prestar depoimentos para alguém que consideravam uma colega de profissão e que, além disso, havia participado do mesmo curso de formação. Em várias ocasiões, falavam em um tom que parecia ser mais íntimo e pessoal. Cláudia Fonseca (1999, p.64) ressalta:

Quando nossos “nativos” começam finalmente a sentir-se em casa na nossa presença, zombam de nós ou até nos ignoram, aí passamos além de diálogos “para inglês ver”. Ninguém nega que somos parte da realidade que pesquisamos. Quer seja na linha de Marx, Bourdieu ou Foucault, não há pesquisador que ainda nutra a ilusão de ser “neutro”.

Se, por um lado, podiam ver a pesquisadora como uma pessoa que vive tal como elas o cotidiano escolar, por outro, também podiam localizá-la em outro lugar, ou seja, o de pesquisadora da Universidade, com poder de avaliar e reprovar as suas respostas. Para Cláudia Fonseca (1999, p.61), a familiaridade do pesquisador com o universo pesquisado

[...] não o impede, no entanto, de caracterizar essas pessoas em termos de profissão, ascensão social, afinidades políticas, experiência de psicanálise e, especialmente, redes familiares. Com um olhar comparativo, alimentado por vastas pesquisas bibliográficas, ele consegue distanciar-se de seu próprio universo para constituir-lo em termos sociológicos e culturais. Enfim, nesses exemplos etnográficos, os informantes não foram escolhidos por serem estatisticamente representativos de algum tipo ideal. Mas, para o pesquisador tirar essa conclusão de seu material, foi necessário situar seus sujeitos em contexto histórico e social.

Nesse sentido, a descrição dos sentimentos, impressões e do modo como, subjetivamente, a pesquisadora participa da construção tanto das opções quanto ao tema e problemas colocados na pesquisa como no seu desenrolar é uma clara tomada de posição. Mesmo sabendo que não será possível decodificar todos os sentidos das interações entre entrevistador e entrevistado, é preciso deixá-la explícita e indicar que deve ser considerada em relação aos limites de objetividade pretendida, porque os contextos em que ocorrem tais interações são vistos como balizadores do campo possível de estranhamento/proximidade na análise dos significados do fenômeno em pauta.

Portanto, assume-se que, nesta pesquisa, foi realizado um tipo de interação que pode ser identificado nos termos acima indicados, tanto no que tange à relação entre entrevistador e entrevistado, como na forma de seleção de seus participantes, visto que não se visou a uma escolha para representar algum tipo ideal de docente. Os sujeitos da pesquisa tiveram a opção de participar ou não do estudo. Causou admiração a circunstância de se presumir, ao entrar em contato com várias professoras que tinham laços de amizade mais fortes com a pesquisadora, que estas iriam aceitar participar das entrevistas: contudo, isso não aconteceu, pois elas se recusaram. As entrevistadas da pesquisa, embora sejam colegas de profissão, não fazem parte do ciclo de amizade da pesquisadora.

Por conseguinte, o que predominou foi o fato de pesquisadora e entrevistadas fazerem parte de um mesmo meio socioprofissional, propiciando, conforme observado, maior disposição e confiança ao expressar suas posições e concepções. Por outro lado, esse processo não deve ser confundido

[...] com o efeito narcísico em que dois se fundem no mesmo objeto. É, pelo contrário, atentando para as diferenças – atrás das aparentes semelhanças – que se cria um espaço para o diálogo acontecer. (FONSECA, 1999,p.65).

Para isso, foi muito importante o recurso de um olhar sociológico e, mais do que isso etnográfico, na busca dos detalhes e pormenores de cada situação investigada. Sarmiento (2003) acrescenta:

[...] com efeito, o envolvimento efectivo, – pessoal, intelectual e emotivo – com as problemáticas e situações estudadas na investigação, se afasta a ilusão da distância, não obnubila necessariamente o sentido crítico: este é mesmo uma das componentes necessárias àquele envolvimento. (p.58).

Seguindo a linha de pensamento de Roger Chartier e Michel de Certeau, pode-se compreender que as formas como as participantes desta pesquisa se apropriaram dos discursos

que as formaram professoras, incluindo os conteúdos propostos pelo Curso *Educando*, devem ser remetidas tanto às experiências vividas coletivamente enquanto docentes das séries iniciais, como às suas vivências e trajetórias sociais mais particulares, as quais expressam a diversidade de modos de olhar e agir por elas apresentados. As práticas e concepções das docentes devem ser referidas, sobretudo, a um determinado momento histórico, no campo da educação escolar brasileira.

Conforme Chartier (1990, p.1005-1011, apud MOREIRA, 1997, p.6), é necessário associar o estudo das representações sociais à diversidade de vivências sociais e culturais mais particulares dos sujeitos, uma vez que

[...] os trabalhos de construção e reconstrução simbólica ganham forma e conteúdo no nível da cotidianidade, pois as práticas sociais são continuamente criadas, recriadas e improvisadas no interior de conflitos e desafios que experimentamos em todas as dimensões de nossa vida habitual. (idem).

Para ele, os sujeitos se “[...] reapropriam dos instrumentos simbólicos de dominação, subvertendo e deslocando as suas construções” (idem). Vale dizer, dessa maneira, que o meio sociocultural do qual fazem parte essas professoras opera segundo um sistema de práticas, valores e representações sociais complexos, os quais se entrecruzam e dialogam com as particularidades de suas experiências cotidianas.⁶ É assim que a prática de ensino das relações raciais é resultado de apropriação, criação e recriação diversas, visto que a sua produção inclui as experiências individuais, isto é, as particularidades das trajetórias sociais de cada docente (CHARTIER, 1990).

Nas trilhas apontadas por Certeau (2002, p.41), verifica-se igualmente que “[...] a criatividade cotidiana nas ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados’?) dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política”. Prossegue esse autor:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de

⁶ No âmbito da Psicologia, os estudos sobre “representações sociais” costumam se pautar em Moscovici (1978), para quem o homem é um pensador ativo e criativo que, por meio de inclusões cognitivas, atitudes, de informações e imagéticas, constrói-se e ao mesmo tempo constrói a sociedade em que vive. Para esse autor, as representações sociais são modalidades de conhecimento que circulam no cotidiano da vida e que têm a comunicação e a socialização entre indivíduos, criando informação e tornando familiar o que pode ser estranho, de acordo com as categorias de cada cultura. Esse sujeito pensador e criativo possui predisposição para responder em forma de atitudes, positivas ou negativas, com orientações constituídas a partir de avaliações da interpretação que os homens atribuem à realidade, e por outro lado adquirem autonomia com relação a ele, orientando as suas atitudes e condutas.

viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este “mundo memória”, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional” ou desta “não-história”, como o diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível... (CERTEAU, 1996, p.31).

Sob tais pontos de vista, esta investigação se definiu pelas características de uma abordagem qualitativo-descritiva e etnográfica, na qual a pesquisadora se inspirou e se baseou, para traçar os caminhos e procedimentos a serem seguidos. Segundo Silva & Menezes (2000, p. 20),

[...] a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Martins, por sua vez, indica que a mesma implica lidar com um número determinado de sujeitos, adotando, contudo, um “olhar etnográfico”. Conforme enfatiza, trata-se da análise de “[...] microprocessos, através de uma investigação acerca das vivências sociais individuais e grupais” (MARTINS, 2004, p.292). André (1995) considera que os pesquisadores em educação fizeram uma adaptação da etnografia, em suas práticas de pesquisa. Assim, afirma que estes costumam fazer estudos do “tipo etnográfico” e não se utilizar da etnografia em seu sentido mais preciso.⁷

Ao privilegiar a análise de microprocessos, as metodologias qualitativas são dirigidas para estudos individuais e/ou sociais, num exame intensivo dos dados em amplitude e profundidade. Na visão dessa autora, a pesquisa qualitativa tem determinadas características: flexibilidade, heterodoxia, responsabilidade do pesquisador num trabalho artesanal e de liberdade intelectual, condição de proximidade entre sujeito e objeto de estudo, reconhecimento do sujeito como singular e histórico, valorização da subjetividade do pesquisador, ao longo do processo e, finalmente, na busca de explicações válidas para os casos estudados, o reconhecimento da parcialidade dos resultados. Quando se trata de estudar “casos”, outra característica se soma aos aspectos etnográficos da pesquisa, pressupondo “[...]”

⁷ Os estudos etnográficos se caracterizam, segundo André (1995), pelo uso de técnicas utilizadas em etnografia (observação participante, entrevistas intensivas e análise de documentos); pela ênfase no processo, ao invés do produto; preocupação com os significados produzidos pelos participantes, dentre outros.

que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social” (ANDRÉ, 1995, p.31).

Em parte, isso explica o recorte profissional das docentes participantes da pesquisa. Foram escolhidas apenas docentes formadas em Pedagogia, em função de sua formação e prática em um campo de ensino que lhes era comum. Não se pode negar, também, que tal nível da docência exercia um forte apelo à curiosidade da pesquisadora, visto que trabalha com as séries iniciais do Ensino Fundamental. As docentes abordadas na pesquisa, no período do curso e no momento da pesquisa qualitativa, trabalhavam com classes das séries iniciais do EF e, portanto, com alunos de um mesmo nível de ensino e mesma faixa etária, além de permanecerem com os mesmos alunos durante todo um período de aulas, no decorrer do ano letivo.

Ressalta-se, ainda, que a metodologia qualitativa foi contemplada em seu caráter descritivo, já que

[...] a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento. (SILVA; MENEZES, 2000, p.21).

Segundo Vergara (2000, p.47), a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. Nessa mesma linha, Mattar (1999) salienta a inter-relação do problema desse tipo de pesquisa e o propósito de descrever as características de grupos, estimar a proporção de elementos que tenham determinadas características ou comportamentos, dentro de uma população específica, descobrir ou verificar a existência de relação entre variáveis.

CAPÍTULO II

CONSTRUINDO TRILHAS DE INVESTIGAÇÃO: LEVANTAMENTO, ORGANIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE DADOS

2.1. Procedimentos de pesquisa e o uso da entrevista semiestruturada

Para viabilizar a pesquisa, previram-se ações de levantamento, organização e análise de vários tipos de dados, produzidos a partir do trabalho com bases documentais diversas: 1) Levantamento e seleção dos questionários, respondidos pelas professoras pedagogas, na época em que participaram do programa de formação continuada; 2) Apresentação, em forma de tabelas, de análises indicativas do perfil socioprofissional das mesmas; 3) Análise de dados recolhidos da associação livre de palavras daquelas que foram participantes do curso e, dentre elas, novamente com as seis professoras, durante as entrevistas realizadas; 4) Execução e análise de entrevistas semiestruturadas com as seis professoras participantes. Este pode ser considerado o momento mais significativo, fecundo e elucidativo desta investigação, cuja base metodológica se identifica por sua natureza qualitativa. Nesse momento, foi possível compreender e observar, de maneira mais particular e detalhada, as práticas docentes envolvidas com a construção social das relações raciais, no âmbito escolar, visto que estas nem sempre são clara e facilmente perceptíveis.

A decisão em trabalhar com a técnica de Associação Livre de Palavras (ALP) se deve, em primeiro lugar, ao fato de que esta tinha sido uma atividade realizada durante o *Educando* e que já estava à disposição da pesquisadora, para ser analisada. Por outro lado, é importante esclarecer que, no caso desta pesquisa, embora se trate do uso de uma técnica de investigação inspirada em estudos realizados em Psicologia, não se pretende seguir todos os passos e procedimentos ali teoricamente prescritos.⁸ O trabalho consistiu no fornecimento, aos sujeitos, de palavras-estímulo para que eles as associassem livremente às suas ideias, usando palavras ou expressões que lhes viessem à mente. Com tais registros, procurou-se observar onde estariam os pontos coincidentes e divergentes entre elas. Além disso, os pontos mais destacados na análise foram determinados por um conjunto variado de elementos, entre os

⁸ A ALP se estrutura na evocação de respostas dadas a partir de um estímulo indutor, que permite colocar em evidência universos semânticos de palavras que se agrupam em determinadas populações. Para Abric (1994, p. 63), “[...] este instrumento permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas”.

quais se destacam: as questões gerais e específicas da pesquisa, as posições teóricas e os estudos do tema realizados pela pesquisadora.

Foi empregada igualmente, nesta pesquisa, a técnica da entrevista semiestruturada, que consiste na aplicação de perguntas abertas, as quais seguem um esquema preestabelecido, porém sujeito a adaptações, decorrentes do próprio percurso da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34). Mesmo com o roteiro em mãos, em alguns momentos, era necessário propor a pergunta sob outras formas, para se atingir a resposta mais clara e objetiva possível.

Dessa maneira, as entrevistas aconteceram da forma como preconiza Queiroz (1998, p.20), pressupondo uma conversa contínua entre entrevistado e pesquisador, orientada por este último, conforme os objetivos da pesquisa, isto é, o interesse do pesquisador centrou-se naquilo que se refere ao campo das relações etnicorraciais entre as entrevistadas. Sublinha-se, ainda, que a maior parte das questões propostas na entrevista foi pensada levando-se em conta conteúdos, temas, questões e atividades trabalhadas no Curso *Educando*.

Para Thiollent (1982, p.192), quando se trata de lançar luz sobre sistemas de valores, normas e representações próprias de uma determinada cultura, essa técnica é altamente valorizada e por isso foi utilizada neste estudo. Além disso, é preciso examinar esses sistemas de modo associado às várias dimensões que organizam as práticas e identidades sociais, tais como classe, religião, geração, gênero etc., concebidas como constituídas pelas relações de poder. Para Zago (2003),

[...] a escolha pelo tipo de entrevista, como é também o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-la. (p.294).

Por outro lado, tal caminho da pesquisa oral está mais identificado com as características dos “relatos de vida”, que constituem, segundo Lang (2001, p.97), uma forma menos livre e ampla que a “história de vida”, embora dando às entrevistadas total liberdade de exposição.

Essa liberdade também aconteceu na escolha do local dos encontros. As entrevistas com as docentes aconteceram em 2010 e foram marcadas por telefone. A entrevistada escolheu o local e a hora para o encontro: duas professoras receberam a entrevistadora em suas casas, uma foi entrevistada na gráfica em que oferece assessoria na produção de material didático impresso, em textos para um sistema apostilado de ensino, enquanto as demais preferiram que a entrevista acontecesse na escola em que trabalham. Os encontros demoraram cerca de uma hora.

Na realização das entrevistas, deu-se particular atenção no sentido de se observar, perceber e anotar, em um “caderno de campo”, o comportamento dos entrevistados: as expressões corporais, de rosto e de olhar, tom de voz, emoções, interrupções e gestos, para que, assim, fosse possível captar os pormenores e contradições que as palavras não podem expressar satisfatoriamente, mas que estão implicitamente anunciados (WEIL; TOMPAKOW, 1991, p.7).

Transcreve-se abaixo uma das impressões registradas no caderno de campo, ao entrevistar a professora Silvana:

Fiquei impressionada pela maneira que ela me respondia às perguntas, sempre olhando nos meus olhos, sem desviar o olhar em momento algum. Respondeu várias perguntas com muita firmeza. Às vezes, esperava pela minha concordância em algumas respostas, respondia como se me perguntasse se estava certa. (Caderno de campo da pesquisadora).

Assim, a entrevista semiestruturada mostrou-se uma das opções mais adequadas aos objetivos da pesquisa, quais sejam, a problematização das trajetórias de formação das docentes e sua articulação às concepções e práticas desenvolvidas no ensino das relações etnicorraciais.

O uso do gravador auxiliou igualmente a pesquisa, pois garantiu maior fidelidade em relação ao depoimento oral colhido, colaborando para que a entrevistadora ficasse mais à vontade para observar e registrar outros elementos, como as expressões faciais, entonações, gestos etc. da entrevistada. Por outro lado, percebeu-se que, no início, elas se intimidaram com o uso dessa ferramenta. Para uma melhor descontração diante do gravador, foi-lhes dito que não as chamaria pelo nome, porém por *professora*, e que suas identidades não seriam reveladas, condição que estava no termo de compromisso assinado antes do início das entrevistas. Nesse sentido, todas as entrevistas tiveram autorização para serem gravadas e, assim que se começou a conversar, tal comportamento de timidez desapareceu, o que parece não afetar qualitativamente o conteúdo das declarações.

2.2. Seleção das participantes e o uso do questionário

Como já anunciado, decidiu-se trabalhar com duas fontes de dados: os questionários respondidos, no início do curso, pelo conjunto de pedagogas selecionadas; e, dentro desse grupo, entrevistar algumas professoras. Diante da constatação de que os dados que

interessavam estavam arquivados no NEAB da UFSCar⁹ e tendo sido obtida a autorização de seu coordenador para proceder às investigações, passou-se ao trabalho de seu levantamento.

A análise das respostas ao primeiro questionário procedeu-se com o uso do programa *Excel*, que ajudou a apresentar os dados, em forma de tabelas. Com o exame da amostra de respostas dadas ao questionário, apresenta-se um recorte mais amplo do perfil socioprofissional das docentes/pedagogas e se buscam possíveis relações com as práticas e concepções das seis professoras, abordadas através de entrevistas semiestruturadas.

Para deixar claro o caminho de busca dos dados, é importante informar que aqueles que foram colhidos no NEAB foram confrontados com os encontrados na DE/Marília (SP). Eles são divergentes em relação ao número de participantes no curso que cada fonte informa. Pela Diretoria de Ensino de Marília, tratava-se de 98 cursistas, porém, pelos questionários examinados em São Carlos, esses números caem para 75 participantes.¹⁰

Outra divergência foi notada no número de professores formados em Pedagogia. Em uma lista fornecida pela Diretoria de Ensino de Marília, encontra-se um número de 55 professores atuando de 1º ao 5º ano, no momento do curso. No entanto, não foi possível identificar a formação inicial dessas docentes (se eram ou não Pedagogas), pois na lista constavam apenas o nome da participante do curso e o nome das escolas em que atuavam.¹¹

Nesta investigação, optou-se por trabalhar com os dados encontrados no NEAB, já que nele se teve acesso aos questionários, documentos que ajudaram a compor o grupo das participantes da pesquisa, em Marília. Além disso, os dados obtidos nesta cidade não possibilitaram selecionar as participantes da pesquisa de sorte a garantir os critérios de escolha proposto por este estudo: de serem professoras atuando de 1º a 5º ano e formadas no curso de Pedagogia. Diversamente, em São Carlos, obteve-se o número de 75 participantes, na segunda edição do curso oferecido pela Diretoria de Ensino de Marília, 51 das quais atuam no Ensino Fundamental, Ciclo I. Mas a análise se fez num grupo menor de professores; abaixo, explicita-se como foi selecionado esse grupo.

Do total de 51 questionários respondidos pelas docentes, foram excluídos da pesquisa quinze questionários, por terem sido respondidos por professoras, que mesmo atuando no

⁹ Essa documentação toma grande espaço do ambiente; na sala, há ainda uma pequena biblioteca com livros referentes às questões raciais, alguns computadores e uma mesa de reunião.

¹⁰ Talvez seja possível justificar essa divergência pelo fato de muitos cursistas terem conseguido vaga após o primeiro encontro, no qual foi respondido o questionário inicial.

¹¹ Nesse nível de ensino, no Estado de São Paulo, existem professores de Educação Física e de Arte atuando, bem como muitos professores com a certificação do antigo Magistério ou de outro curso superior de Licenciatura, que não necessariamente a Pedagogia. Levando isso em consideração, fica mais fácil compreender a divergência nos números.

Ensino fundamental, Ciclo I, não possuíam Licenciatura em Pedagogia. Dessas 15 profissionais, cujos questionários foram excluídos da pesquisa, 9 indicaram possuir o Ensino Médio – Magistério. Os outros 6 questionários pertenciam a professoras atuantes de 1º a 5º ano, porém, que indicaram possuir graduações distintas da Pedagogia: 1 em Ciências, 1 em Matemática, 2 em Letras e 2 em Educação Física.

Igualmente não foram aproveitados outros 7 questionários, provindos de sete professoras que lecionavam de 1º a 5º ano, as quais não cursaram a Licenciatura em Pedagogia, atuando, ainda, em dois níveis de ensino. Dessas sete docentes que atuavam no Ensino Fundamental I e no Ensino Fundamental II, além de atuarem de 1º a 5º ano, algumas também lecionavam em outras áreas do conhecimento: 1 lecionava História, 1 lecionava Matemática, 2 lecionavam Educação Física e 3 indicaram atuar com a disciplina de Educação Artística¹².

Na rede estadual de Educação de São Paulo, são os professores com o título em Educação Física e Arte que atuam junto aos alunos de 1º a 5º ano, nessas áreas do conhecimento, porque, na grade curricular desse Estado, apenas essas duas disciplinas são ministradas por professores graduados em tais áreas (especialistas) – as demais são ministradas por um único professor, denominado *polivalente*.

Por conseguinte, do grupo das 51 profissionais que trabalhavam de 1º a 5º ano, foram selecionadas 29 docentes que possuem Graduação em Pedagogia e atuam de 1º a 5º ano para participarem da primeira parte da pesquisa. Integram esse grupo de professoras, selecionadas para a primeira parte da pesquisa, as 24 docentes que atuavam apenas de 1º a 5º ano e possuíam Graduação em Pedagogia, uma professora que atuava como Professor Coordenador Pedagógico, na época do curso, outras três professoras que também possuíam Licenciatura em Pedagogia e atuavam com alunos de 1º a 5º ano, porém, trabalhavam em “Sala de Recursos”¹³, e uma professora que trabalhava em sala de Educação Especial, destinada a atender alunos com necessidades especiais.

O primeiro contato da pesquisadora com os dados se deu através da análise dos questionários que haviam sido solicitados aos cursistas, da seguinte forma: um, no início do curso, e outro, em seu término.

¹² Atualmente, na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, essa disciplina é denominada “Arte”; no questionário, constava como Educação Artística.

¹³ Esse programa visa a fortalecer o processo de inclusão, possibilitando o atendimento educacional especializado, compreendido como não-substitutivo à escolarização e complementar à formação integral dos alunos. Vale ressaltar que esse atendimento é oferecido, no contraturno, para alunos com necessidades educacionais especiais inclusos nas classes comuns do ensino regular.

No primeiro documento¹⁴ respondido pelas participantes do curso, em outubro de 2005, é impossível identificar os sujeitos que os responderam, porém é possível detectar alguns dados referentes à formação e ao nível de atuação profissional de cada docente, o que possibilitou fazer a seleção e o primeiro recorte das participantes desta investigação.

Nesse questionário, encontrava-se um grande número de perguntas. A primeira parte versava sobre sexo, idade, cor, estado conjugal, salário bruto, renda familiar, endereço e o número pessoas com as quais residia, se possuía empregado doméstico, quantidade de banheiros, rádio, TV em cores, aparelho videocassete, geladeira, *freezer* (ou geladeira com *freezer*), máquina de lavar roupa, aspirador de pó, computador e automóvel.

Na segunda parte, as perguntas focalizavam a formação profissional docente. Abordavam o nível de escolarização, tempo de obtenção do título, tipo de instituição em que cursou o nível superior, qual o curso de maior titulação obtido.

Na sequência, o questionário dirigia as perguntas para o trabalho com o ensino. As perguntas eram compreendidas da seguinte maneira: tempo completo de profissão, inserção profissional no ensino no momento da aplicação do questionário, quantos anos trabalhados nesse nível de inserção, número de escolas onde atua, nome da escola em que passa mais tempo trabalhando, se o professor trabalhava em especial algum tema e se desenvolvia uma atividade especial, fora da sala de aula.

Na quarta parte, as questões já eram sobre como a professora usava seu tempo fora do ambiente de trabalho, se participava de algum grupo, movimento ou instituição, como voluntário, a periodicidade com que realizava atividades como ver televisão, ouvir música, ler revista, ir ao teatro, praticar esportes dentre outras aconteciam em sua vida. Também se solicitavam nomes do último filme, livro, jornal e revista usados pela professora e, numa lista de nove opções, que escolhesse três gêneros de programas que frequentemente faziam parte de sua vida.

Na quinta e última parte do questionário, as questões foram dirigidas para o tema das questões etnicorraciais. Foi dada uma lista de palavras – como cidadania, ética, democracia, preconceito, discriminação, racismo, tolerância, xenofobia, desigualdade, raça, equidade, diferenciação social, resistência e etnia – e pedido que, por associação livre, a professora

¹⁴ No segundo questionário que as docentes responderam, o qual correspondia à avaliação do curso, só existem três perguntas pessoais, que são: pertencimento sexual, idade da participante em anos completos e cor/raça. Não será usado o questionário de avaliação, porque os dados contidos neles correspondem a uma análise mais técnica do programa de formação continuada, e não é o objetivo deste estudo avaliar o programa *Educando*.

escrevesse, na frente, outra palavra ou frase que lhe viesse à mente; depois foi solicitado que, com essas associações, respondesse qual era o papel do professor.

Finalizando, perguntaram-se quais assuntos, aspectos e conteúdos a cursista gostaria de ver abordado no curso e como a sua escola trabalhava com a diversidade – de gênero, racial, cultural – e as formas e circunstâncias em que isso ocorria; caso contrário, quais eram os motivos que a levavam a não trabalhar tais temas.

Não se aproveitaram todas as informações existentes nesse documento. Primeiramente, foram selecionadas informações que ajudassem a compor o perfil socioprofissional das participantes. Após, foi feito um estudo das concepções dessas professoras, usando a questão presente na última parte dos questionários que correspondia à atividade de associação livre de palavras (ALP).

Porém, foram selecionadas as palavras *raça*, *racismo*, *discriminação* e *preconceito*, para uma análise mais aprofundada, por se entender que elas estão ligadas diretamente à temática desta pesquisa. As outras palavras que compunham a lista não foram alvo de análises, neste estudo. Os dados foram organizados através de tabelas e auxiliam no cotejamento das concepções do grupo das 29 docentes com o grupo das 6 professoras entrevistadas na pesquisa.

Salienta Duarte (2002) que

[...] é preciso ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se fosse um fio de Ariadne, que orienta a entrada no labirinto e a saída dele, constituído pelos documentos gerados no trabalho de campo. (DUARTE, 2002, p.152).

É com todo esse cuidado que se trilhou esse caminho, na pesquisa, sem esquecer essa sensibilidade, no transcorrer da análise.

Com efeito, o campo teórico utilizado coloca a pesquisadora na posição de quem ouve, sob a forma de depoimentos orais, as narrativas das participantes da pesquisa. A partir do processo de análise e discussão dos problemas levantados, foram produzidas novas narrativas que ordenam e atribuem sentido ao material trabalhado. Isso implica o entendimento de que os textos – de quem se ouve e de quem se fala – devem ser continuamente problematizados, em várias direções: em função de sua natureza, dos modos como foram produzidos e da forma como a pesquisadora procede à sua leitura, apropriação e interpretação. Coloca-se, por conseguinte, o debate sobre as inter-relações entre sujeito e texto, entre texto e linguagem, entre linguagens e representações, entre representações e práticas sociais (MOREIRA, 1999).

De acordo com Larrosa, o texto carrega uma

[...] multiplicidade e pluralidade de suas traduções e de suas encarnações dialógicas [...] o texto nos permite falar e escrever livremente [...] porque o fazemos vir até nós, porque o mesclamos com nossas próprias palavras, porque o encarnamos em nossa própria vida. (LARROSA, 2000, p.124).

Segundo Magnani (1997), é a partir da interrogação do conjunto de aspectos que constitui um determinado texto que este deve ser examinado. A esse conjunto ela dá o nome de “configuração textual”, a qual se organiza em função dos seguintes aspectos:

[...] as opções temático-conteudísticas (o quê) e as estruturas formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?) que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. (MAGNANI, apud MOREIRA, 1999, p.31).

2.3. Considerações éticas

Atendendo à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, a qual aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, a presente pesquisa foi encaminhada para avaliação e parecer, em formato de projeto, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, no primeiro semestre de 2009.

O projeto, sob processo nº 13/2009, foi aprovado. Em anexo, apresentam-se o parecer do Comitê de Ética em Pesquisas (Anexo A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, destinado à professoras (Anexo B).

CAPÍTULO III

QUEM SÃO AS PROFESSORAS?

Para compreender a formação das docentes de modo a perceber como se constituíram seus conhecimentos, posições e experiências em face da temática racial procurou-se chegar ao lugar e contexto sócio-profissional do qual fazem parte. Isso foi feito, conforme já explicitado anteriormente, através do trabalho com os dados produzidos, a partir da comparação com as respostas dadas pelas professoras no Programa *Educando* e os dados obtidos com as entrevistas.

Para isso, além de apresentar as docentes entrevistadas na parte final deste capítulo, busca-se avaliar aspectos socioculturais, econômicos e profissionais que permitam reunir, comparar e aproximar os dados coletados junto aos dois conjuntos de professoras abordados: aquele composto por 29 docentes, que será denominado G29, e o outro por 6, docentes que será identificado por G6. Nessa perspectiva comparativa da análise, foram várias as semelhanças observadas entre os dois grupos, o que indica que o grupo menor, que participou da entrevista, pode ser visto como representativo das formas de inserção social e profissional do conjunto maior de docentes que atuam na cidade de Marília.¹⁵

Os resultados expostos nos próximos itens dizem respeito a uma primeira etapa de produção de dados que propiciam aproximações do campo social do qual fazem parte as docentes. Para identificar melhor as docentes, analisaram-se dois aspectos que são interligados: a sua caracterização social e, mais especificamente, a profissional.

3.1. Caracterização socioprofissional

Através de tabelas, será efetivada a comparação entre os grupos. Nas tabelas, apresentam-se os números de professoras e, a sua frente, a porcentagem que eles representam do grupo. Esse instrumento auxilia na percepção, mesmo que breve, do campo social em que se situam as docentes. Através do cotejamento entre suas respostas visa-se a perceber semelhanças e diferenças, distanciamentos e aproximações entre suas experiências sociais e profissionais e, ao mesmo tempo, recolher mais referências para reconhecer o contexto social

¹⁵ A produção de tais dados segue as orientações de Queiroz, que afirma ser *específico das ciências sociais necessitar de dados colhidos de fontes as mais variadas, quando quer abarcar de forma mais ampla a realidade que estuda* (QUEIROZ, p.278).

ao qual esta pesquisa se refere. Para isso, servirão as tabelas abaixo, com destaque para os seguintes elementos: raça/cor, idade, estado civil e compromissos com a organização do trabalho doméstico. Os aspectos escolhidos para análise se devem ao fato de estarem em acordo com aqueles colhidos pelos organizadores do Curso *Educando*. Aliado a tais quesitos, outro elemento que as aproxima é o fator sexo/gênero: todas as docentes são mulheres e, no decorrer da pesquisa, será examinado como a identificação de gênero também compõe suas concepções, olhares e práticas em sala de aula.

Quanto ao pertencimento racial, existia no questionário do *Educando* a pergunta: *Como o/a Sr./Sra. se considera?* Abaixo, vinham as seguintes categorias, para serem assinaladas: *branco(a)*, *pardo(a)/mulato(a)*, *preto*, *amarelo* e *indígena*. Porém, na entrevista, a pergunta foi feita da seguinte maneira: *Como você se autodeclara?* Embora não apresentasse a opção de escolha para resposta como no questionário, pode-se verificar que as docentes usaram as mesmas categorias para identificar seu pertencimento racial. Dentre os dois grupos de professoras, nenhuma se considerou amarela ou indígena, e um dado verificado foi que a maioria das professoras se declarou branca, em ambos os grupos.

Tabela 2 – Cor / Raça

COR/RAÇA	G29	G6
BRANCO	25 - 86,2%	4- 66,6%
PRETO	1- 3,4%	1- 16,7%
PARDO	2- 6,8%	1- 16,7%

Para o IBGE, o grupo *negro* representa os pretos e os pardos. Utilizando esse mesmo critério, é possível dizer que 13,80% do G29 que se faz presente na pesquisa seriam de negros, ao passo que 86,20% das docentes se consideravam brancas. Para o G6, empregando esse mesmo critério, os negros representariam 33,4 das entrevistadas. Isso faz concluir que, na Diretoria de Ensino de Marília, as professoras que se identificam como brancas constituem a maioria.

Também é grande a aproximação observada entre as idades, nos dois grupos de docentes.

Tabela 3 – Idade das docentes

IDADE	G29	G6
60 – 69	1 - 3,4%	0- 0%
50 – 59	11 - 37,9%	2- 33,3%
40– 49	13- 44,8%	4- 66,7%
30 – 39	0- 0%	0- 0%
20 – 29	1- 3,4%	0- 0%

A maior parte das docentes do G29 tinha entre 40 a 59 anos, quando começou a formação continuada *São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade*; o mesmo foi notado em relação ao G6.

Tabela 4 – Estado civil das docentes

ESTADO CONJUGAL	G29	G6
VIÚVO	02- 6,8%	00 - 0%
SEPARADO	01- 3,4%	02 - 33,3%
CASADO	21- 72,4%	04 - 66,7
SOLTEIRA	05- 17,2%	00 - 0%

No que diz respeito ao estado conjugal, pode-se notar que, nos dois grupos, a maioria das docentes declarou ser casada.

Tabela 5 – Número de empregado(a) doméstico(a) na residência

EMPREGADOS	G29	G6
DIARISTA	06- 20,7%	02 – 33,3%
UMA TODOS OS DIAS	02- 6,8%	00 – 0%
DUAS OU MAIS TODOS OS DIAS	02- 6,8%	00 – 0%
NENHUMA	19- 65,5%	04- 66,7%
NÃO RESPONDEU	01- 3,4%	00 – 0%

Outro aspecto a destacar, tanto nos questionários pesquisados como nas entrevistas, refere-se ao trabalho doméstico na casa dessas profissionais; nesse sentido, os dados apontam que a grande maioria das professoras costuma ser também responsável pela organização e serviço doméstico do lar, dificilmente contando com o auxílio de uma empregada doméstica, especialmente em tempo integral. Esse aspecto foi realçado, por se entender que, na profissão docente, encontram-se profissionais que, sendo do sexo feminino, são responsáveis por outras frentes e compromissos de trabalho. Além de suas atividades profissionais e as atividades domésticas, as professoras enfrentaram no dia-a-dia de vida o compromisso com o curso de capacitação, o qual também incluía, além das atividades presenciais, tarefas para serem entregues em datas marcadas, de sorte que tudo isso revela que, durante a capacitação, as docentes viveram uma intensificação do tempo de trabalho.

Na caracterização profissional das docentes, foi verificado que, em relação ao tempo de serviço, 55% do G29 indicaram o tempo de 11 a 20 anos, o que as identifica como profissionais com significativo tempo de experiência. O mesmo acontece com o G6, onde todas disseram ter mais de 10 anos de profissão. Para Gonçalves (1995), elas se enquadrariam na etapa de serenidade, cujas características principais são a reflexão e a satisfação pessoal. Nessa fase da profissão, “[...] a satisfação pessoal de se saber ‘o que está a fazer’, acreditando-se que se está a fazer bem, confunde-se já, por vezes, com um certo ‘conservadorismo’” (GONÇALVES, p.165).

Tabela 6 – Tempo de profissão das docentes

ANOS	G29	G6
NÃO RESPONDEU	01- 3,4%	00- 0%
31 – 40	02- 6,8%	00 – 0%
21 – 30	09 – 31%	03 - 50%
11 – 20	16- 55,1%	03 – 50%
0 – 10	0- 0%	00 – 0%

Outro aspecto sobre a carreira das professoras pesquisadas foi a instituição em que realizaram o curso de Pedagogia. Na Tabela 6, constata-se que, dentre as 29 docentes, quase houve uma equiparação entre aquelas que cursaram o ensino superior em instituição pública e as que o realizaram em instituição particular. Não é possível identificar, nos questionários, se foram cursos presenciais ou semipresenciais.

Tabela 7 - Tipo de Instituição em que as docentes concluíram o Ensino Superior

INSTITUIÇÃO	G29	G6
PÚBLICA	15- 51,7%	06 – 100%
PRIVADA	13- 44,8%	00- 0%
NÃO RESPONDEU	01- 3,4%	00 – 0%

Nos dois grupos, aproximadamente 50% das docentes cursaram ou estavam cursando um curso de aperfeiçoamento e/ou especialização. Gonçalves, ao entrevistar professoras do mesmo nível de ensino, porém em Portugal, verificou que, “[...] segundo elas, só a formação contínua permitirá um ‘normal desenvolvimento da carreira’, uma ‘actualização permanente’ e uma resposta adequada à ‘necessidade de inovação’” (GONÇALVES, p.162), de modo que essa pode ser a causa da procura pelos cursos de pós-graduação. Por outro lado, o governo estadual paulista lançou um plano de carreira, em que a evolução funcional pode ser realizada pela via acadêmica. Isso também pode justificar a grande procura pelos cursos de pós-graduação por essas docentes; outro aspecto que se pode salientar é que as professoras que procuraram o curso já possuem a predisposição para participar de cursos de formação, visto que mais da metade possuem curso de pós-graduação. Apenas uma docente do G6 possui pós-graduação no nível de mestrado (*stricto sensu*), enquanto as outras 5 docentes disseram ter cursos de aperfeiçoamento (180 horas).

Tabela 8 – Número de docentes com cursos de Pós graduação

Pós-Graduação	G29	G6
Porcentagem de docentes	51,6	50

Na verdade, as participantes diretas da pesquisa são apropriadas para representar um grupo profissional que se identifica por uma experiência comum em vários âmbitos de sua vida: formação inicial e continuada, vínculo à instituições de ensino da rede pública estadual do Estado de São Paulo, exercício docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ressalta-se, ainda, o contato que todas tiveram com a temática racial, no Curso *Educando*. Também foram observados vários aspectos comuns em outras esferas e aspectos de sua vida

social: sexo/gênero, raça/cor, mesma faixa de idade, estado civil e ¹⁶responsabilidades com a esfera doméstica familiar.

Portanto, é possível inferir que o grupo de docentes com quem se trabalhou apresenta características bastante semelhantes, em termos de sexo, idade, cor/raça, estado civil e compromisso com a jornada de trabalho doméstico. Sendo do sexo feminino e casadas, elas acumulam compromissos e responsabilidades profissionais e domésticas que as sobrecarregam, visto que, às mulheres, continua cabendo a principal responsabilidade na criação e cuidados com os filhos, mesmo quando divorciadas.

Particularmente, na composição do perfil socioprofissional do grupo menor, pode-se verificar que as seis entrevistadas têm de 40 a 60 anos, são responsáveis pelos afazeres da casa, quatro se autodeclaram brancas, uma parda e uma negra; quatro são casadas e duas divorciadas. Todas cursaram o nível superior em faculdades públicas, quatro frequentaram o PEC – Universitário e duas foram alunas do curso de Pedagogia da UNESP, campus de Marília. É necessário lembrar que o PEC- Universitário¹⁷ foi oferecido pela Secretaria da Educação de São Paulo como um curso de formação em Pedagogia. Esse programa foi desenvolvido em 2001 e 2002, funcionou em parceria com a USP, a UNESP e a PUC-SP, visando a dar continuidade à formação de cerca de 6300 professores efetivos com nível médio de formação, que atuam como PEB I (Professor de Educação Básica de nível I – 1ª a 4ª série), na rede pública estadual de ensino. A participação nesse Programa de Formação Superior para o Magistério indica que as professoras entrevistadas acumularam, durante o período, as responsabilidades com o trabalho doméstico, o trabalho em sala de aula e o trabalho de formação universitária.

Assim, as docentes do G6 apresentam características semelhantes às do G29. A diferença maior existente entre os dois grupos se dá no item sobre a instituição em que as docentes concluíram o Ensino Superior. No G29, 50% das docentes efetuaram seus estudos em universidades públicas, ao passo que, no G6, todas declaram ter concluído o nível superior em instituições públicas. Dessa divergência é possível inferir que o PEC foi o responsável, visto que 4 das entrevistadas relataram ser o PEC seu curso superior. Na sequência, é feita uma breve apresentação das seis docentes entrevistadas, objetivando proporcionar maior reconhecimento e familiarização com elas e facilitar o acompanhamento das análises que terão prosseguimento.

¹⁶ As análises no campo da caracterização de gênero serão feitas em momento posterior.

¹⁷ O PEC – Programa de Educação Continuada – é desenvolvido pelo Governo do Estado de São Paulo e um de seus projetos, o PEC – Formação de Professores, teve por objetivo a formação em Pedagogia. O Programa utilizou-se de recursos tecnológicos, tanto para atividades presenciais, como para as não presenciais.

3.2. Apresentando Adriana, Neide, Eunice, Denise, Silvana e Fabiana¹⁸

Os relatos que são expostos, a seguir, destacando aspectos pessoais e profissionais da vida das professoras, foram produzidos a partir de suas respostas às entrevistas e das anotações da pesquisadora, em caderno de campo, onde registrou suas observações e impressões do contato que teve com elas, tanto no momento das entrevistas como, em algumas situações, anteriormente a essas. Essa apresentação, embora breve, tem em vista explicitar alguns aspectos de suas experiências, nos âmbitos da vida escolar e fora dela. Para isso, é oportuno também empregar as suas respostas ao que disseram pensar quando, na entrevista, foram indagadas sobre o que é “ser bom” e “ser mau” professor. As respostas a tal questão podem colaborar para uma melhor compreensão de qual é a forma como as docentes concebem e encaram a profissão docente e o ofício de ensinar.

Além disso, é importante ressaltar que esta é uma forma escolhida para melhor contextualizar o trabalho das docentes, no ensino da temática racial, isto é, apresentando como declaram entender o ofício de ensinar como um todo.

Pressupõe-se que tais dados podem imprimir elementos mais significativos para a compreensão da prática docente na referida temática, quer dizer, situando-a e analisando-a em um conjunto mais amplo e complexo das situações vividas por cada uma. Pretende ainda que as análises aqui indicadas ganhem maior relevância e densidade, quando somadas aos estudos detalhados nos próximos capítulos.

Por fim, certamente, mesmo que seja válido todo esse esforço, ainda se ficam devendo interpretações mais expressivas em face da amplitude dessa questão, visto que muitas delas não cabem nos limites desta Dissertação.

Na tabela abaixo, apresentam-se brevemente as docentes e, logo a seguir, aparecem alguns dados que auxiliam neste trabalho..

¹⁸Esses nomes são fictícios, para preservar a identidade das professoras participantes da pesquisa.

Tabela 9 – Características das docentes

Docente	Tempo de magistério	Formação	Pertencimento racial	Estado civil	Atitude na entrevista
Adriana	30 anos	Magistério e PEC – UNESP	Parda	Casada	Alegre e descontraída
Neide	20 anos	Magistério, Estudos Sociais e Pedagogia UNESP – Marília	Branca	Casada	Inicialmente insegura, depois tranqüila
Eunice	28 anos	Magistério PEC – UNESP	Branca	Divorciada	Espontânea
Silvana	28 anos	Magistério PEC – UNESP	Branca	Casada	Parecia nervosa inicialmente, depois segura
Denise	15 anos	Magistério PEC – UNESP	Branca	Divorciada	Sucinta nas respostas.
Fabiana	21 anos	Pedagogia UNESP – Marília, Mestrado PUC- São Paulo	Negra	Casada	Segura e falante.

ADRIANA:

“Um bom professor é aquele que se dedica, que ama o seu trabalho, que gosta. Trabalhar para ele não tem dia.”

A primeira entrevistada foi Adriana. Ela recebeu a entrevistadora em sua casa, estava muito alegre e descontraída; conversaram um pouco, antes de começarem a falar sobre as questões da entrevista. Contou sobre os seus problemas de saúde e os de sua mãe.

Naquele momento, ela não estava lecionando tinha um problema de coluna que lhe causava grandes incômodos, o que foi percebido na entrevista. Sentada no sofá, quando se mexia, sentia dores e às vezes precisava mudar de posição. Adriana tem nível superior, cursou o PEC, oferecido pela UNESP. Ultimamente, tem lecionando para terceira (quarto ano) e quarta (quinto ano) série.

Na entrevista, declarou-se parda – classificação que estava em sua certidão de nascimento – e que estava com 54 anos de idade. Na verdade, Adriana tem todos os traços orientais, olhos puxados, nariz fino e cabelos lisos; o que a distingue do grupo de mestiços japoneses é a cor da sua pele, que é mais escura, demonstrando a mestiçagem entre negros e asiáticos.

Diz pensar que “[...] um bom professor é aquele que se dedica, que ama o seu trabalho, que gosta, que trabalhar para ele não tem dia.. É um prazer fazer isso!” Quanto ao mau professor, ela ressalta:

O mau professor é aquele que acha que está lá cumprindo o horário, horário dele. Não está se preocupando, não está nem aí! Está trabalhando como o governo. Fala, fala, fala que está fazendo, que está acontecendo, chega lá com os livros dele, não ouve uma criança, o que conta a criança e, às vezes, as crianças vêm contando: “Ah, professora porque caiu minha televisão e quebrou”. Para ele (o professor) não é nada, mas para a criança aquilo é importante. Ele não para para ouvir. Então... isso é um mau professor.

Essa professora contou ter sofrido muito com a discriminação racial dentro de sua própria família, quando era jovem, relato que será retomado mais à frente.

NEIDE:

“Olha eu acho que ser um bom professor é se dedicar, é não achar que você sabe tudo. É você ver o lado do aluno, ver o lado dos colegas.”

Neide, a segunda entrevistada, foi igualmente entrevistada em sua casa. Estava muito tranquila e descontraída, para a entrevista; porém, ao se começar a tratar da temática, ficou insegura, porque queria responder “tudo certo”. Isso foi confirmado, por ela, no fim do encontro. Quando o gravador foi desligado, pediu desculpas à entrevistadora, por achar que não havia se saído tão bem em suas respostas. Disse que as palavras não vinham à sua mente.

Quando indagada sobre a responsabilidade de o professor investir em sua carreira profissional, através de cursos, ela não hesitou em responder: “Eu concordo plenamente, tanto que depois de velha voltei para a faculdade, fiz vestibular”.

Neide se autodeclara branca, é casada, tem 53 anos e nenhuma outra atividade profissional, além do magistério. É neta de imigrantes italianos e austríacos, com traços físicos bem marcantes dessa descendência. Trabalha há 20 anos no magistério. Nos últimos anos, tem lecionado para a 4ª série (5º ano). Fez Licenciatura em Estudos Sociais, há 30 anos, numa faculdade privada, tendo voltado para a Universidade, em 2004, para fazer o curso de Pedagogia na UNESP, habilitando-se em Administração Escolar.

Para Neide, ser bom professor “é se dedicar, não achar que você sabe tudo. É você ver o lado do aluno, ver o lado dos colegas”. Definiu o mau professor da seguinte forma:

Eu acho que o mau professor é aquele que não está nem aí, sabe? Não está nem aí com os alunos. Chega lá, dá o conteúdo dele. Se (o aluno) aprendeu, aprendeu. Não está nem aí com disciplina. Eu acho que esse é mau professor, aquele que não veste a camisa da escola, que fica só reclamando do salário. Por que reclamar do salário, nós reclamamos mesmo, mas nós estamos nessa profissão, então eu acho que se eu estou numa profissão, eu vou fazer o melhor, eu vou dar o melhor de mim, mesmo que o salário não seja o melhor. Mas, já que eu escolhi, eu estou ali! Eu acho que sempre o... a gente tem que pensar sempre é no aluno. O que o aluno precisa? O que é melhor para o aluno?

EUNICE:

“Professor é profissão, não é missão.”

A terceira participante foi a professora Eunice. É uma pessoa que gosta muito de falar: no primeiro momento, seus cabelos brancos fazem com que pareça ter mais idade, porém, sua espontaneidade e alegria revelam o contrário – sua idade é 54 anos. Quando conversa, ela passa a impressão de ser uma pessoa bem ativa e combativa. Além de lecionar, presta serviços a uma gráfica que produz material didático para um sistema de ensino particular. Segundo seu depoimento, seu trabalho nessa gráfica é dar assessoria aos livros de 1º ao 5º ano, procurando incluir os conteúdos que devem ser trabalhados nesse nível de ensino.

A entrevista aconteceu nessa gráfica; ela apresentou a pesquisadora para um dos sócios e disse do que se tratava, parecendo sentir-se honrada por participar da pesquisa e poder expor isso para seu superior. O encontro transcorreu numa varanda reservada, ao redor de uma mesa. A conversa foi bem espontânea.

Em sua opinião, ser um bom professor “não é vocação, não é missão, é comprometimento, e entender que isso é uma profissão”. Eunice começou a trabalhar em 1981, e já lecionou para todas as séries do Ensino Fundamental, Ciclo I, não tendo uma série específica em que trabalha. Disse gostar do ambiente de trabalho e da equipe de profissionais em que esta inserida. Também fez o PEC pela UNESP e a impressão que passa, ao vê-la falar, é de que lê muito.

Essa professora revelou ter sido difícil se livrar de vários preconceitos incutidos em sua vida, pela família. Afirmou que, a esse respeito, foi muito influenciada pela família e foi convivendo com negros que superou grande parte desses sentimentos. Eunice deu sua opinião sobre o que é ser bom professor:

Oh! Bom professor para mim é aquele que... tem comprometimento, que é comprometido com o que ele faz. Ele vai lá, independente do que ele ganhe, independente do lugar que ele está, ele vai lá e faz o melhor que ele pode. É ver aquelas crianças não como números, são pessoas. Ele trabalha com pessoas. Então... ele tem que ter essa visão, eu estou formando e tem que acreditar que vai fazer diferente, o bom professor tem que acreditar. Eu faço diferença na vida dessa criança, eu vou fazer diferença. Acho que tem que acreditar.

Quanto ao mau professor, ela se expressa da seguinte forma:

O mau profissional é aquele que... está ali por *status*, porque foi uma... um rio que passou em sua vida, ele entrou na profissão. Então, ele vai lá dá aula dele, ele não se

envolve com as questões sociais que tem, pessoais que tem e não se compromete. Não faz diferença, ele acha que ele não vai fazer diferença e ele não faz questão de fazer diferença. Eu acho que esse é o mau profissional.

SILVANA:

“O professor bom consegue com que seus alunos cheguem no ponto certo no mesmo ano.”

A quarta entrevista aconteceu com a professora Silvana, de 48 anos, branca, de olhos claros. Silvana trabalha numa escola de periferia, leciona há 28 anos, quase sempre com classe de alfabetização; cursou igualmente o PEC.

O encontro aconteceu numa sala de aula da escola em que trabalha, porque eram férias de janeiro e poucas pessoas estavam na escola. O ambiente estava agradável e o ventilador ligado, mas a professora transpirava muito. Parecia estar nervosa, por causa da entrevista, de maneira que a entrevistadora procurou tranquilizá-la, observando que iriam conversar um pouco. Contudo, ela retrucou que já havia participado de outro processo de pesquisa e conhecia como tudo acontecia. Respondeu às perguntas sempre olhando nos olhos da pesquisadora. No decorrer da entrevista, ela parou de transpirar e pareceu mais calma.

Silvana definiu o bom e mau professor da seguinte maneira:

Consegue com que seus alunos cheguem no ponto certo no mesmo ano. Esse ano, eu tenho o 3º ano, que esse 3º ano siga certinho, acho que seria um bom professor. Mas, não dá, assim, para dizer um... Mau professor, acho que o professor que está dentro da sala de aula, ele não tem tempo de parar para dizer: *eu não vou trabalhar!* Não existe, pelo menos com a gente não dá para fazer isso. Então, eu acho que não tem esse mau professor. Então, é a clientela que ajuda, é o aluno que... tem uns que estão mais forte, disposto a aprender, tem outros que não. Então, eu acho que o professor ajuda muito, mas a criança tem que estar ali no centro.

Silvana disse que percebe o preconceito racial na escola, mas acha que a diferenciação acontece mais pela *classe social*.

DENISE:

“Ser bom professor, em primeiro lugar é você gostar da sua profissão, fazer com competência e com dedicação e, para ter dedicação, você precisa estar sempre se capacitando para estar melhor.”

A quinta entrevistada foi a professora Denise. Ela tem 43 anos e se autodeclara branca, parece muito jovem. Trabalha os dois períodos: de manhã, numa escola estadual, enquanto, no período da tarde, leciona numa escola particular. Foi a entrevista mais rápida. Ela era sucinta nas respostas. O encontro com ela aconteceu na escola, numa sala de aula.

Denise está no magistério estadual paulista há 15 anos. Coursou o PEC pela UNESP. Já trabalhou com todas as séries do Ensino Fundamental, Ciclo I, estando atualmente com o 1º ano, que, segundo suas palavras, equivale ao antigo pré-três. Ao ser indagada se presenciou, em sua vida, práticas de preconceito e discriminação etnicorracial, Denise se expressou da seguinte forma: “O pai do meu segundo filho, ele é de família afrodescendente e, assim, a gente já vivenciou muitas situações em que nós víamos ou ouvíamos algo que demonstrava o preconceito, discriminação”.

Sua opinião acerca do bom e o mau professor:

Em primeiro lugar é você gostar da sua profissão, fazer com competência e com dedicação e pra ter dedicação você precisa estar sempre se capacitando, para você estar melhor. O mau professor é aquele que não gosta do que faz se acomoda, porque ele já tem o diploma para dar aula, ele já é um efetivo e ele acha que não precisa de mais nada, que ele vai se aposentar e não precisa de mais nada. Então, acho que ele se torna um mau professor.

FABIANA:

“[ser bom professor]... é conseguir chegar a todos os seus alunos que têm uma diferença e conseguir ensinar para eles questões de cidadania, de diversidades e autonomia, principalmente. Cada aluno seu tem autonomia para aprender, tem autonomia para se defender dos conflitos [...] é conseguir atingir o coraçãozinho de todos eles (alunos), mas ao mesmo tempo de uma maneira profissional, porque a gente não pode esquecer-se da questão intelectual. Ele (o professor) deve atacar aí, nas duas questões: abordagem intelectual e na abordagem social.”

Fabiana foi a última entrevistada. Ela é negra, tem 43 anos, é militante do movimento negro. Tem Mestrado na área da Educação, pesquisou a Lei 10639/03, na visão do professor coordenador pedagógico. Fez sua Graduação em uma instituição pública, a UNESP, e seu Mestrado pela PUC – São Paulo. Essa professora fez questão de declarar que, antes de iniciar a conversa, queria se identificar. Essa foi a entrevista mais longa, de sorte que foi preciso marcar mais um encontro, para concluir o roteiro de questões. O encontro aconteceu na biblioteca da escola. Ela é professora há 21 anos, na rede estadual, tendo lecionado para todas as séries do Ensino Fundamental, Ciclo I. Entretanto, revelou seu gosto por trabalhar nas séries de alfabetização, porque, de acordo com ela, “[...] a gente vê muito mais o resultado do nosso trabalho”; disse também gostar de trabalhar com o 5º ano, pois, nessa série, “[...] a discussão em termos de identidade, as discussões teóricas são mais proveitosas, então, a gente deslança mais quando a gente trabalha esse tipo de debate”.

Quando questionada sobre o que é ser um bom professor, ela respondeu:

São tantas características que tem que ter um bom professor, mas, eu acho que é conseguir chegar a todos os seus alunos que tem uma diferença e conseguir ensinar para eles questões de cidadania, de diversidades e autonomia, principalmente. Cada aluno seu tem autonomia para aprender, tem autonomia para se defender dos conflitos. Eu acho que isso é ser um bom professor, conseguir atingir o coraçãozinho de todos eles, mas ao mesmo tempo de uma maneira profissional, porque a gente não pode esquecer-se da questão intelectual. Então, ele deve atacar aí, nas duas questões: abordagem intelectual e abordagem social. O que nós precisamos é socialização humana. E para socializar é preciso ter o respaldo teórico, respaldo intelectual e aí entra também a questão teórica. Precisa ter uma boa teoria para conseguir passar tudo isso para a criança. Precisa ter a teoria e, por outro lado, para atingir o social ele precisa da prática. Então, ele tem que ser bom em todos os aspectos tanto teoricamente, como socialmente. Perceber, ter muita percepção sobre o que cada criança precisa naquele momento. E, ao mesmo tempo, ter, assim, um bom relacionamento com sua equipe, porque não adianta fazer o melhor só dentro de quatro paredes. A gente tem que multiplicar com os amigos, tem que conversar com os amigos tem que levar as coisas até a direção. Então, tem que ter um jogo de cintura muito grande.

Em relação ao mau professor, Fabiana declarou:

O mau professor?! O mau é aquele que está no lugar errado, que não gosta do que faz, que não consegue dialogar com seus alunos de igual para igual. É aquele que não consegue passar nem a parte intelectual, nem a social. Isso implica muito, porque eu acho que vai agravando, porque as crianças têm reações, assim, diversas em relação ao mau professor que, às vezes, pode ser da indisciplina, a apatia. Isso vai gerar seqüelas muito grande tanto emocionalmente, quanto intelectualmente dentro de cada aluno.

Fabiana relatou um pouco sua história de estudante, nos primeiros anos escolares, explicando que era muito tímida e, por isso, não tinha quase amigas. Contou ser no ensino superior que se libertara de querer ser igual aos outros e foi ser ela mesma. Veja-se seu relato:

Oh, quando eu estava, assim, na primeira infância, segunda infância eu era... Sempre fui uma criança muito tímida, tímida até demais...! Eu me sentia meio que, assim... Excluída dos grupos, da classe e por conta disso eu achava que o problema estava comigo, eu tinha que fazer mais e melhor e nem sempre eu conseguia fazer mais e melhor. Eu vim de uma família, assim, muito simples, muito humilde e minha mãe me apoiou, né! Até quando ela viveu, porque ela morreu muito cedo. Me apoiavam muito, meus pais me apoiavam muito, me incentivavam muito e percebia que eu tinha uma facilidade, assim, de aprendizagem cognitiva e um interesse muito... pela escola, mas, quando eu chegava na escola, muitas vezes, eu não... Minhas colocações não eram muito percebidas. Primeiro que eu me colocava muito timidamente e segundo, eu acho que... Não sei... Tinha pessoas que se destacavam mais do que eu. Então... Eu sempre tive um pouco de dificuldade para ter amigos sabe! Para ir à casa da coleguinha isso, era muito difícil até... Até quase a faculdade isso foi muito difícil. Depois quando eu mudei para o ensino médio, eu acho que as coisas foram melhorando um pouco porque eu fui me soltando. Na universidade que eu fui acho que... Me comportar realmente como aluna, como pertencente ao grupo, né! Foi muito melhor. Aí eu acho que eu já me identificava melhor, já me entendia melhor. Porque antes, a minha preocupação em ser igual aos outros era tão grande que eu acho que acabava não sendo eu mesma, entendeu!?

Visando a obter maior clareza no entendimento das concepções e atitudes de cada professora frente ao trabalho e identidade docente, será demonstrado, em forma de tabelas, o resumo do que disseram as seis entrevistadas acerca do bom e mau professor. Ao analisar as tabelas, será possível perceber o quanto são semelhantes suas posições em relação ao que as entrevistadas pensam sobre este assunto. Na perspectiva da linha de estudo deste trabalho, o conceito de ser bom ou mau professor é entendido como valorativo, com referência ao tempo e lugar em que esta pesquisa se insere (CUNHA, 2005, p.155).

Assume-se a tarefa de discutir o que elas falaram que é um “bom professor”. E, para isso, utilizamos a lógica explicitada por Tomaz Tadeu da Silva (2003), quando afirma que a própria linguagem contém e produz os significados para sublinhar diferenças identitárias, de modo que a “[...] identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência”. O mesmo autor elucidada:

A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder esta relação. Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma [...] Entretanto, eu só preciso fazer esta afirmação quando existem outros seres humanos que *não* são brasileiros.(74-5, grifos do autor).

Silva completa essa explicação com exemplos sobre como a expressão “sou brasileiro” traz implícitas várias “expressões negativas sobre a identidade”, pois a ideia

afirmativa de “sou brasileiro” está relacionada a uma “extensa cadeia de *negações*”. Por trás da afirmação “[...] ‘sou brasileiro’, deve-se ler: ‘não sou argentino’, ‘não sou chinês’, ‘não sou japonês’ e assim por diante, numa cadeia quase interminável”(p. 75, grifos do autor). Em síntese, o autor explica que

Da mesma forma, as afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (idem).¹⁹

Essas considerações sobre os significados da identidade, e sobre como elas estão contidas e produzidas na linguagem, permitem refletir sobre como as docentes “identificam”, de forma assertiva, **aquilo que é** o “bom professor. Ao mesmo tempo, isso também é feito quando suas expressões são negativas, isto é, quando anunciam **aquilo que não é** um bom professor, ou seja, aquilo que aparece como o seu oposto, o “mau professor”. Observem-se algumas expressões que foram colocadas em evidência, nas tabelas abaixo.

Tabela 10: Bom professor

AQUELE QUE SE DEDICA E GOSTA DO QUE FAZ	AQUELE QUE CONSIDERA OS INTERESSES, AS DIFERENÇAS E AS NECESSIDADES DOS ALUNOS	AQUELE QUE SE PREOCUPA COM SUA FORMAÇÃO E PREPARO PARA ENSINAR
“Dedicação” (3 vezes)	“pensa no lado dos alunos” “A deficiência está no aluno que não está disposto a aprender”	“Atacar na abordagem intelectual e social; ensinar questão de cidadania, de diversidade e autonomia”
“gostar do que faz” “tem compromisso”	“Acredita que faz a diferença na vida dos alunos”	“Busca capacitar-se”
“compromisso”	“Consegue com que seus alunos cheguem no ponto certo no mesmo ano.”	“Inovar-se”
[não existe] “o professor que está dentro da sala de aula, ele não tem tempo de parar para dizer: <i>eu não vou trabalhar</i> ”	“Conseguir chegar em todos os alunos diferentes”	“Fazer com competência”

¹⁹ Essa discussão teórica será retomada mais adiante.

Tabela 11 : Mau professor

AQUELE QUE NÃO SE DEDICA E GOSTA DO QUE FAZ	AQUELE QUE NÃO CONSIDERA OS INTERESSES, AS DIFERENÇAS E AS NECESSIDADES DOS ALUNOS	AQUELE QUE NÃO SE PREOCUPA COM SUA FORMAÇÃO E PREPARO PARA ENSINAR
“aquele que está no lugar errado”	“o mau professor é aquele que não se envolve com as questões sociais dos alunos”.	“aquele que não consegue passar nem a parte intelectual, nem a social.”
“não veste a camisa”	“aquele que não consegue dialogar com seus alunos de igual para igual.”	“porque ele já tem o diploma para dar aula, ele já é um efetivo e ele acha que não precisa de mais nada, que ele vai se aposentar e não precisa de mais nada”
“Apenas cumpre o horário”	“é aquele que não está nem aí, sabe? Não está nem aí com os alunos. Chega lá, dá o conteúdo dele. Se (o aluno) aprendeu, aprendeu.”	
"não gosta do que faz e se acomoda”	“não ouve uma criança, o que conta a criança [...] Ele não para para ouvir.”	
“não tem comprometimento”		

Destacam-se, na tabela, as expressões que apareceram com maior frequência e que parecem ser mais compartilhadas em relação “ao que é” um “bom professor”, mesmo quando ocorrem em frases compostas na forma negativa. Elas estão sintetizadas acima e foram agrupadas, através de análise que as cruzou e comparou repetidas vezes. O resultado foi o destaque de três principais enunciados assertivos, afirmativos: **1) Aquele que se dedica e gosta do que faz; 2) Aquele que considera os interesses, as diferenças e as necessidades dos alunos; 3) Aquele que se preocupa com sua formação e preparo para ensinar.**

A principal característica afirmativa (bom professor) mencionada pelo grupo foi a que o considera aquele que se dedica e ama o que faz. Essa afirmação também aparece através da rejeição (negação) de atitudes contrárias ao “professor dedicado”. Em oposição, o “mau professor” é aquele que “não veste a camisa”, “não tem comprometimento”, não gosta do que faz e se acomoda”, “apenas cumpre o horário”, “só reclama” etc.

Quanto ao segundo aspecto afirmativo daquilo que “é um bom professor”, conforme a tabela, há as manifestações afirmativas indicando que se trata daquele que considera os interesses, as diferenças e necessidades dos alunos, tal como se observa em “consegue chegar

no ponto certo com os alunos”, “consegue chegar em todos os alunos diferentes”, “pensa no lado dos alunos”, “acredita que faz a diferença na vida dos alunos”. Tal identificação também comparece em pronunciamentos que usam o recurso da negação, como em “o mau professor é aquele que não se envolve com as questões sociais dos alunos”.

Em relação ao terceiro caso apresentado, qual seja, que afirma que “o bom professor é aquele que se preocupa com sua formação e preparo para ensinar”, arrolam-se as seguintes declarações: o bom professor é aquele que “ataca na abordagem intelectual e social”; “ensina questão de cidadania, de diversidade e autonomia”; “busca capacitar-se”, “busca inovar-se”. Naturalmente, a reafirmação disso, através de formas contestatórias, também pode ser buscada nas negações já indicadas no primeiro caso, em que foram agrupados os enunciados, como “aquele que não consegue passar nem a parte intelectual, nem a social”.

Se forem aliados esses três dados (gosto e dedicação ao trabalho, conhecer o aluno, suas diferenças, necessidades e interesses, além de se preparar para ensinar), pode-se inferir que elas aludem às competências e requisitos teóricos e práticos exigidos no exercício da profissão, de modo a atingir os seus objetivos de ensino e formação dos alunos. Isso implica, conforme se sabe, a necessidade de domínio de um conjunto de conhecimentos e posições políticas adiante da seleção de conteúdos, escolhas metodológicas e finalidades do ensino. Comparecem, portanto, alguns dos elementos que correspondem aos fundamentos do ato de ensinar: o que, como, onde, quando, para que, por que e para quem ensinar.

Isso leva a pensar que, mesmo com exceções, as docentes, em geral, apresentam dificuldades para se expressar de forma mais elaborada e formal sobre sua identidade e prática profissional, porém, tais saberes estão delineados, ao menos no campo da idealização, em seus pronunciamentos quanto ao significado do trabalho que realizam.

Suas falas se entrecruzam em pontos comuns e se aproximam, em termos, dos discursos acadêmico-educacionais. Certamente, são referidos a estudos com os quais interagiram desde a sua formação inicial até o presente. No transcorrer da carreira, os professores, em geral, continuam a ter contatos pontuais com o discurso acadêmico-científico, seja em reuniões pedagógicas da escola, seja na participação em cursos de curta duração, no contato com revistas voltadas para o público escolar, programas de TV, orientações para os critérios de avaliação do aproveitamento escolar colocadas em prática pelas atuais políticas públicas da educação etc.

Cabe ser ressaltada a importância atribuída, pelas docentes, à necessidade de carinho e cuidado com as crianças. Para estas, as relações pedagógicas são constituídas por dedicação, estudo e preparo para o trabalho, mas, principalmente, pela sensibilidade e preocupação com

as necessidades e interesses das crianças. Tal fato é aliado aos aspectos afetivos que envolvem as relações entre professores e alunos, visto que “ser bom professor” [...] “é conseguir atingir o coraçãozinho de todos eles” (Fabiana).

É sabido que a prática do cuidado e de manifestações de afeto no trabalho com os alunos é realizada, essencialmente, entre os professores que atuam na educação de crianças, quer em escolas de educação infantil, quer nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse fato é ressaltado por Marília Pinto de Carvalho (1999) a qual considera que o cuidado deve ser tomado como categoria básica de análise em estudos que tratem da cultura produzida na e pela escola, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde tal prática é configurada por características particulares e distintas.

Segundo afirma a autora, existe uma matriz cultural comum que articula “cuidado infantil” e “feminilidade”, embora esta seja apropriada de maneiras diversas, nos contextos escolares e domésticos. Não se trata, conforme explica, de remeter as práticas de cuidado no âmbito do trabalho docente às mulheres, ou seja, confundir “[...] características do trabalho docente com sexo do professor ou professora”. Carvalho lembra que é necessário “[...] distinguir teoricamente o plano das prescrições do plano das identidades individuais de gênero”. Defende que, no caso das posturas de cuidado observadas entre professores das séries iniciais, estas podem ser verificadas tanto em professoras como em professores.

Nessa perspectiva, o “cuidado” é compreendido em sua dimensão relacional e ética, como algo inerente às relações entre adultos e crianças, em nossa realidade sócio-histórica. Suas várias formas de manifestação e seus vínculos com as dimensões de gênero, raça-etnia e classe social, levam à formas diversas de expressão. O modo como é caracterizado, portanto, deve ser remetido ao exame de cada situação particular, o que acarreta a necessidade de observação e atenção para as especificidades contidas das relações vivenciadas nos contextos escolares.

Enfim, a autora remete à necessidade de reflexão acerca do conceito “ético de cuidado” e de seus diversos desdobramentos na educação escolar, percebidos tanto do ponto de vista das relações de gênero, como das práticas de formação moral ali realizadas. Segundo a autora, as várias faces do “cuidado” deveriam ser analisadas em estudos sistemáticos nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Para isso, o “cuidado” deveria ser tomado como objeto legítimo de reflexão e crítica acerca de seu sentido no envolvimento afetivo e emocional entre professores e alunos.

Entende-se, portanto, que, ao destacar os aspectos não cognitivos do desenvolvimento das crianças e incorporar o cuidado como categoria de análise das relações

educativas e pedagógicas, pode-se ter uma visão mais ampla e complexa dos processos educativos escolares.

A relevância dessa questão ganha destaque em estudos que visam a analisar como se produzem sujeitos, identidades, diferenças, poderes, práticas de inclusão e exclusão, no ambiente escolar. Convém, ainda, considerar a dimensão sócio-histórica de cada situação particular estudada, tanto nos modos como se manifestam os atos de cuidar, como nos modos como o gênero é experimentado na docência.

Na perspectiva de Carvalho, na escola em que realizou sua pesquisa, “[...] as posturas de cuidado não pareciam ser, a priori, incompatíveis com as práticas de exclusão e com avaliações preconceituosas e punitivas de crianças”; por outro lado, tais práticas pareciam

[...] contribuir para uma maior permanência das crianças na escola e para a qualidade de ensino, por concorrer para a solução de problemas que poderiam levar a fracassos; por criar ambientes mais acolhedores e menos hostis; por dar acesso ao professor e professora a um conjunto de informações sobre o aluno que podiam ser usadas no sentido de facilitar seu desempenho escolar; e por potencializar o compromisso e empenho dos professores com o processo. (p.233).

Embora se tenham encontrado, entre as docentes, várias expressões que indicam ideias comunalmente partilhadas, é também evidente aquelas que demonstram o caráter particular com que cada uma vive suas experiências, indicando para aspectos individuais e subjetivos, nos modos de pensar e significar o trabalho que realizam. Tendo isso em vista, é importante destacar, dentre elas, o caso de duas docentes – Silvana e Fabiana – que apresentam formas bastante opostas de explicar e compreender o trabalho docente.

Fabiana ressalta que o bom professor é aquele que se preocupa em realizar com os alunos um trabalho intelectual, que observe e trate das questões sociais e que não se esqueça dos aspectos afetivos envolvidos nas relações entre professores e crianças. Além disso, ela afirma que a finalidade principal do professor é formar para a prática da cidadania, da autonomia, levando em consideração o trabalho com as diferenças e a diversidade. Suas explicações sobre “o que não é” o bom professor são exatamente o oposto daquilo que ela definiu como “o que é o bom professor”. Fabiana, ao nosso ver, revela um pensamento mais organizado e coerente, ao explicar e demarcar quais seriam tais diferenças. O mau professor, para ela, é aquele que “não gosta do que faz, que não consegue dialogar com seus alunos de igual para igual”, “que não consegue passar nem a parte intelectual, nem a social”. Além disso, ela declara que o interesse e participação dos alunos é resultado da conduta do professor, porque é esta que pode gerar a apatia ou a indisciplina entre eles.

Exatamente o contrário disso enfatiza a professora Silvana, que, além de afirmar que o bom professor é aquele que “consegue com que seus alunos cheguem no ponto certo no mesmo ano”, logo explica que, para ela, não existe mau professor e sim alunos “fortes” ou “fracos”. Diz ela: “Então, eu acho que não tem esse mau professor. Então, é a clientela que ajuda, é o aluno que... tem uns que estão mais forte, disposto a aprender, tem outros que não”. Silvana compreende que, na sala de aula, é impossível o professor não trabalhar ou permanecer apático. A ebulição da sala exige um professor ativo. E, para ela, o desafio é o de, em face da presença de alunos mais “fracos” e de mais “fortes”, conseguir que todos cheguem a um mesmo bom termo final. O que seria esse “bom termo” não é explicado pela professora.

Trata-se, na verdade, de comparar duas professoras com diferentes trajetórias de vida e de formação, conforme também se notará em análises propostas mais adiante. Ambas são comunicativas, embora Fabiana seja mais “falante”. Além disso, a princípio, Silvana se mostrou um pouco insegura. As duas docentes contam com mais de 20 anos de experiência no magistério e são formadas em Pedagogia pela UNESP. Porém, Silvana cursou o PEC – Formação Universitária há poucos anos atrás, enquanto Fabiana cursou Pedagogia em curso regular de quatro anos, além de realizar Mestrado na PUC – Pontifícia Universidade de São Paulo – na temática racial e aplicação da Lei 10.639/2003. Aliando tais dados às trajetórias pessoais de cada uma, especialmente, no âmbito de suas relações familiares, evidenciam-se os fatores que as levam a mostrar concepções, atitudes, idealizações, práticas e posições políticas distintas.

Com tais análises, pode-se reiterar que investigar a “docência” e o “ato de ensinar” isto ou aquilo implica estar ciente de que se fala sobre um campo nada estável, claro ou homogêneo. Porém, aquilo que é atípico ou singular faz parte da totalidade social e deve ser levado em consideração, nas análises das práticas sociais constitutivas de cada tempo e lugar.

É imperioso concordar com o historiador Carlo Ginzburg, quando salienta que, ao buscarmos os aspectos coletivamente partilhados da cultura, não podemos desconsiderar que os casos atípicos fazem também parte dela e ajudam a explicá-la. Frisa o autor:

Assim como a língua, a cultura oferece aos indivíduos um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um. (GINZBURG, 1991, p. 27).

Esse autor é elucidativo, em relação às intersecções entre trajetórias pessoais e coletivas. Afirma que, por mais particular que seja dada uma experiência, ela deve ser vista

como “constituente de” e “constituída em” um tempo que se pretende explicar, uma vez que “[...] da cultura do próprio tempo e da própria classe não se sai a não ser para entrar no delírio e na ausência de comunicação” (idem). Seus estudos permitem compreender que as identidades profissionais se constituem em contextos particulares onde os sujeitos se encontram em situação, sempre provisórias, de confronto, conflito e negociação. As identidades, por conseguinte, não são fixas, permanentes nem homogêneas; elas são instáveis, provisórias e diversas.

3.3 – Interfaces entre trajetórias pessoais e sociais, formação e prática docente

Em nossa sociedade, a família ainda é um dos lugares fundamentais em que a identidade social do indivíduo é forjada. Independentemente de sua origem, privilegiada ou não, a família transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso. Portanto, mais do que os volumes de cada um desses recursos, cada família é responsável por uma maneira singular de vivenciar esse patrimônio (LAHIRE, 1997, 1998, apud SETTON, 2002).

Dessa forma, as representações raciais e as práticas racistas de discriminação também são transmitidas às gerações seguintes pelos membros da família e colaboram fundamentalmente para o modo como a sociedade significa e representa as pessoas, suas ações e as relações sociais.

A presença dos sentimentos de preconceito e os seus prolongamentos, em práticas de discriminação racial, devem ser observados em seus processos de constituição, de sorte a se perceber quais são as possibilidades, limites e desafios que a formação para a docência comporta, contribuindo para encontrar pistas que cooperem para desconstruir os mitos que sustentam as divisões, hierarquias e desigualdades entre os indivíduos.

Para compreender como as professoras que participaram da investigação vivenciaram, no âmbito de suas famílias, determinadas práticas de preconceito e discriminação etnicorracial, a respeito dos afrodescendentes, focalizam-se suas respostas, com vistas a cotejar os relatos de suas experiências familiares com aquilo que declararam ser, atualmente, seus principais problemas e dificuldades para lidar com o ensino da temática racial.

As perguntas sobre o assunto selecionadas foram: “Você poderia fazer um relato sobre sua experiência pessoal em relação a práticas de preconceito e discriminação etnicorracial? Na sua família, lembra-se de situações de preconceito e/ou acolhimento? E, como estudante, lembra-se de algum episódio que queira contar?”

É importante notar que todas as professoras sempre se lembraram de algum episódio familiar concernente a tal problemática. Aliás, foi essa a pergunta em cuja resposta mais se demoraram, pois ficaram pensativas e interessadas, demonstrando, no decorrer da conversa, que estavam gostando de poder pensar e falar nesse assunto. A professora Adriana, por exemplo, assim se expressa:

Comigo, pessoalmente, não nem com meus irmãos. Nunca tive e nem vi. Mas minha mãe é negra e o meu pai é japonês, então você imagina, naquela época em que eles casaram, o que é... E então, eu sei da história da minha mãe e do meu pai. Meu pai teve que sair de lá, da casa. Assumi que queria o casamento porque a mãe era negra, além de ser de família branca, japonesa; então, ele teve que assumir tudo. Saiu, foi deserdado da família, na época, porque não podia de jeito nenhum...

Essa experiência tão dolorosa, que faz parte da história de seus familiares, foi recuperada e revista em um trabalho educativo que realizou, na escola em que trabalha. Hoje, Adriana parece falar com orgulho de sua descendência, tanto que também levou fotos da vida pessoal para expor o seu próprio “livro de família”. O livro foi apresentado e dado a ver não apenas para os seus alunos, mas para “toda a escola”.

Atualmente, no Brasil, vivemos um momento histórico de valorização da diversidade étnica e da cultura africana, incluindo ações governamentais, políticas educativas e ações midiáticas. Provavelmente, o ato da professora não tivesse ocorrido, em um tempo em que tal fato implicasse “ocultamento” ou “vergonha”, o que corrobora o princípio teórico de que as memórias do passado são ressignificadas nas e pelas experiências do presente.

Essa volta ao passado, pelas participantes, proporcionada pela entrevista, ajuda a entender o que existe de individual e único numa pessoa, ao mesmo tempo em que auxilia a compreender o social, pois, segundo Queiroz (1987),

[...] o que existe de individual e único em uma pessoa é excedido, em todos os seus aspectos, por uma infinidade de influências que nela se cruzam e às quais não pode por nenhum meio escapar, de ações que sobre ela se exercem e que lhe são inteiramente exteriores. Tudo isto constitui o meio em que vive e pelo qual é moldada; finalmente sua personalidade, aparentemente tão peculiar, é o resultado da interação entre suas especificidades, todo o seu ambiente, todas as coletividades em que se insere. Não é novidade alguma afirmar que o indivíduo cresce num meio sócio-cultural e está fundamente marcado por ele. (p.283).

Halbwachs, nos anos 1920-30, já havia sublinhado que a memória deve ser concebida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. Vários autores alertam que, no trabalho com a memória, é importante analisar a

posição social de quem lembra, bem como as variadas ações do tempo na reelaboração da memória, as quais tanto determinam o que é lembrado, como aquilo que é silenciado e esquecido.

As práticas que constituem as lembranças e os esquecimentos são resultado de disputas entre grupos e classes sociais pelo controle da memória coletiva e do imaginário social. Isso ocorre, em geral, através das ações realizadas em instituições educativas de toda ordem, incluindo-se as instituições escolares e os meios de comunicação controlados pelas elites dominantes.

Ainda é relevante indicar, no tratamento de tais questões, aquilo que enfatiza Hall (1992, p. 157), isto é, que "[...] as entrevistas da história oral mostram menos a experiência direta dos informantes do que o resultado do trabalho que a memória faz com essa experiência". Isso significa que ela está "longe de ser uma história espontânea" ou em "estado puro", de modo que o pesquisador deve empregar um trabalho crítico e atento na análise dos relatos colhidos em pesquisas que envolvem a história oral.

As memórias individuais devem ser cotejadas entre si e compreendidas a partir de sua inserção em processos sociais, em que o nível simbólico e cultural opera como lugar e objeto de conflitos sociais e relações de poder. Essa perspectiva de análise se expressa no conceito de "imaginário social", proposto por Baczko. Para o autor, os imaginários sociais

[...] constituem outros tantos pontos de referência no vasto sistema simbólico que qualquer coletividade produz e através do qual, como disse Mauss, ela se percebe, divide e elabora os seus próprios objetivos. (BACZKO, p. 403).

Nesse sentido, seria através de seus imaginários que cada coletividade se autorrepresenta, explica e legitima as suas divisões, hierarquias e papéis sociais, assim como constrói os seus modelos de comportamento e de crenças comuns.

Levando em conta que as atitudes sociais são resultantes de decisões relacionadas às expectativas, saberes e valores de seus agentes, o domínio do imaginário pode ser concebido como um lugar estratégico para o exercício do poder, o que leva a uma luta pelo seu controle e difusão. Sobre esse fato, Le Goff (1979, apud VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1989, p 29) assim se expressa:

Faz parte do exercício do poder ocultar a diferença, a contradição, decidindo o que deve ser lembrado, como deve ser lembrado e, em contrapartida, o que deve ser esquecido.

Por conseguinte, não se pode esquecer que, devido à sua dimensão coletiva, a memória ultrapassa a simples lembrança. Bosi afirma que a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva, ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e permanente, oculta e invasora (BOSI, 1998, p. 46-47).

Para Chauí (2005), a memória tem duas dimensões. A primeira é pessoal, é a introspecção pela qual cada pessoa se recorda ou é levada a recordar. A outra é coletiva e social, de sorte que “[...] é preciso mencionar a sua dimensão coletiva ou social, isto é, a memória objetiva gravada nos monumentos, documentos e relatos da história de uma sociedade” (p. 138). Na verdade, as duas faces do conceito nunca estão separadas, pois os relatos colhidos demonstraram que, dependendo de cada fase de vida pessoal e social experimentada, as docentes recontaram e ressignificaram seus olhares sobre suas práticas e inserção profissional e política.

Pode-se perceber isso, quando Adriana ressalta:

Inclusive, fizemos na escola um trabalho de exposição sobre isso. Tem livro da família sobre isso, da mãe e do pai sobre isso, do casamento dos dois, porque na época não existia, não podia.

Mesmo após os pais terem se casado, no decorrer do tempo, sua família continuou a conviver com os problemas de rejeição etnicorracial, embora a maior fonte de oposição proviesse dos familiares do pai. É bastante reconhecido, no Brasil, que as pessoas originárias da cultura japonesa, em sua maioria, costumavam se recusar a aceitar casamentos com pessoas que não fossem da mesma procedência étnica. Assim, a professora ainda narra um novo episódio vivido em família:

Meu primo, há pouco tempo casou, Pouco tempo não, dez anos. Ele foi atrás do meu pai, porque ele ia casar com uma italiana e a família ainda não queria. Foi atrás do meu pai, foi lá pedir: “Tio, vamos lá ajudar, porque não querem deixar eu casar”. Meu pai teve que ir lá brigar para deixar casar com a italiana. Engenheiro, formado, tudo. Dono do nariz dele. Mas, assim mesmo, teve que ir lá, foi brigar.

Apesar de manifestar claras lembranças dos problemas vividos em família, Adriana não se inclui entre as pessoas que experimentaram diretamente sofrimentos com discriminação, pois, segundo declara, “ela e seus irmãos” nunca tiveram tais problemas. Para ela, apenas se tivesse acontecido com ela – ou com os irmãos – isso seria reconhecido como

fato marcador de sua existência pessoal. Esse fato é indicador de que as pessoas, muitas vezes, transferem para processos inconscientes e/ou reconstruem as significações do vivido, para não problematizarem os processos de diferenciação e discriminação dos quais fazem parte, mesmo quando se encontram na condição daqueles que estão em situação de desvantagem e desqualificação social. Outros fatos se somam às vivências relatadas:

Assim, porque a gente sabe que existe [preconceito]. Eu posso não ter sentido na pele, mas a gente sabe que existe, como é o caso do meu primo: ele foi barrado no Pinheiros e não pôde participar do jogo porque era negro. Então, a gente sabe que existe. Na escola, às vezes, você vê, ouve alguma coisa, você sabe que existe...

Transparece nesse depoimento o quanto, no presente, as práticas de exclusão racial continuam permeando suas vivências. O fato de negar que isso faz parte de sua vida pode decorrer da vontade de evitar sofrimentos indesejáveis, tal como reconhecer ou admitir as formas de violência impingidas a pessoas que compartilham experiências tão próximas, como é o caso das relações em família.

Essa professora também diz reconhecer que, na escola, está presente o preconceito: “[...] às vezes, você vê, ouve alguma coisa, você sabe que existe...” Assim, sentimentos distintos, e aparentemente incoerentes, de negação, aceitação e valorização da própria história – seja no passado, seja no presente – convivem entre si e são parte constitutiva dos elementos que marcam e instituem as formas particulares de pensar o mundo e os processos de subjetivação e identificação social.

O longo trajeto de assimilação e de aceitação, por parte dos opositores ao casamento do pai de Adriana, é assim sintetizado:

Então esse problema na minha família teve. Agora, eu e meus irmãos não... Nunca vivi... Nunca tive e nunca vi, assim, mas minha família já veio de... Ele é japonês mesmo, então ele já veio... Teve uma confusão mesmo, ele teve que assumir tudo, teimou, casou e só depois que nasceu o primeiro filho que foi melhorando um pouco. Porque já era brasileiro, a avó começou vir, aí começaram a aparecer, porque já era o neto, aí começaram, mudando...

Percebe-se que essa professora acompanhou, de forma próxima, várias situações de extremo conflito em função das origens culturais etnicorraciais diferenciadas de sua família, de modo que, em seu percurso de vida, ouviu e presenciou várias histórias de dificuldades e conflitos vividos por seus familiares, em virtude do preconceito e da discriminação etnicorracial.

Um aspecto que chama a atenção são as mudanças que acontecem nos vínculos familiares, a partir do nascimento de uma criança que, não sendo de origem africana ou

japonesa, nem negra, nem branca, passa a receber uma identificação indistinta e difusa, embora, para Adriana, ela passasse a ser identificada como “brasileira”. Isso parece levar ao início da quebra das tensões familiares, porém, é o acontecer dos estímulos afetivos suscitados pelo nascimento dos netos, que são filhos do casal composto por uma mulher negra e um homem japonês. Nesse sentido, os estudos históricos e sociológicos dos sentimentos precisariam ser mais explorados pelos pesquisadores envolvidos com as questões da memória e das identidades, visto que estas são também tecidas por redes da organização social e da cultura que dizem respeito a outros níveis de determinação das práticas sociais.

Hoje, como professora da rede ensino estadual que é, ao ser interpelada para se dedicar aos estudos que valorizam a cultura africana, a professora se refere a seu trabalho com a temática racial com base nos estudos que realizou no Curso *Educando*. Ela ressalta que só agora percebe o quanto este país “é preconceituoso” e que “a gente precisa tomar cuidado para não virar um... sabe?” Observa-se que, apesar de ter vivido situações familiares de preconceito e discriminação etnicorracial, a docente sustenta que apenas agora percebe o quanto de preconceito racial existe, no Brasil. No Curso, ela não discutiu nem retomou as suas próprias experiências, para refletir e analisar o quanto tais situações são consideradas “normais” e não são problematizadas, nem trazidas para a nossa consciência.

Por conseguinte, um dos caminhos para a realização de uma formação profissional docente, tanto em cursos de formação inicial, quanto em projetos de formação continuada, mais qualificada e com maior comprometimento político, social e ético com as questões etnicorraciais, poderia ser o de aliar discussões teóricas a discussões de nossas próprias experiências e trajetórias sociais. A professora enfatizou o quanto o curso a ajudou a ampliar os seus conhecimentos, ao oferecer leituras sobre questões que desconhecia: “[...] porque falar a gente falava, trabalhava os mapas. Os costumes a gente lê, fazer pesquisa a gente faz, mas os livros, eu não sabia. Isso para mim foi bom” (ADRIANA).

Na entrevista com a professora Neide, há novos elementos para pensar as situações familiares marcadas pelo preconceito e pela discriminação etnicorracial, agora motivadas pelos seus próprios relacionamentos afetivos com pessoas negras. A docente Neide ressalta, de forma incisiva, os problemas que enfrentou:

[...] quando eu namorei um rapaz negro, a primeira vez que ele foi à minha casa meu pai não sentou à mesa para comer com ele. Eu era jovem, tinha uns 18 anos [...] Teve preconceito por parte do meu pai. Sempre tinha as piadinhas, tios... Porque minha família é de italianos: tinha uma avó austríaca, o resto italianos. Sempre tinha piadinhas, sim, preconceito mesmo.

Embora tenha acabado por se casar com uma pessoa branca, essa professora enfatiza que não obedeceu às regras impostas por sua família:

Então eu já namorei (rapazes negros), na verdade eu namorei dois. Depois desse, eu namorei outro. Eu me casei com branco, é que não deram certo os relacionamentos [...]

Pode-se, contudo, questionar até que ponto as pressões e práticas de punições e premiações sofridas na família não foram responsáveis pela sua escolha de uma pessoa branca para se casar. Nesse caso, são bastante pertinentes as ideias do sociólogo William Goode, quando sustenta que

[...] as pressões sociais são tão penetrantes e repetidas, e de tal modo entrelaçadas com as punições e recompensas diretas e indiretas, que quase todos se conformam ou fazem por se conformar às exigências da família. (p.17).

Atualmente, a professora Neide revela uma franca convicção de que o preconceito racial é uma realidade constante, em nosso país, e que o mesmo se manifesta expressamente, no contexto escolar. Ela diz que nunca se conformou com o que sofreu e, mesmo podendo ter sucumbido às pressões familiares, demonstra uma grande determinação em denunciar a existência de preconceito racial, na escola.

Dessa maneira, suas experiências podem tê-la tornado mais sensível para as práticas de discriminação racial que permeiam as relações sociais. Ela revela que, no curso *Educando*, “ficou pasma” e inconformada com a atitude de vários outros colegas cursistas, que diziam não identificar práticas de racismo e preconceito, em suas escolas.

[...] o que marcou mais quando eu fiz o curso [“Educando”] eram as professoras não admitirem que tinha preconceito na escola... Gente, isso foi marcante, e todo mundo falava: na minha escola não tem preconceito... E eu: mas como? Até na minha escola mesmo as professoras falavam: mas aqui não precisa trabalhar isso, porque aqui não tem preconceito, não tem discriminação...

Para ela, mesmo tendo feito o curso *Educando*, ainda são muitas as dúvidas e lacunas na formação e preparo do professor, para trabalhar com a temática racial. O seu interesse e desejo de se preparar devidamente para isso é claro e, por isso, ela comenta:

Na verdade, quando eu fiz o curso eu esperava mais: que ia ter mais exemplos, mais coisas... Como eu te falei, a gente foi tendo conhecimento da lei e de algumas coisas que tínhamos dúvidas e outras ficaram [...] As meninas que trabalharam mostraram boa vontade de mostrar, pesquisaram tudo, mas não sei, acho que faltou alguma complementação, pelo menos para mim que não tenho muita formação para isso. E então, eu achei que ficou faltando alguma coisa...

Certamente, o número de horas oferecido pelo curso e a necessidade de tratar com muitos docentes que nem sequer reconhecem a presença das práticas de violência, nas relações etnicorraciais, não possibilitariam que ali fossem esgotadas todas as questões de saberes teóricos e pedagógicos que professoras como Neide gostariam de portar. Isso, porém, já é um indicador do problema da não continuidade da maioria dos projetos iniciados, tanto para a rede de ensino como um todo, quanto nas escolas onde as professoras trabalham.

O relato da professora Eunice não difere muito do apresentado pelas outras professoras. Ela nos diz que, pessoalmente, não sofreu preconceito e discriminação, mas pontua o quanto sua família era preconceituosa, como podemos observar em suas palavras:

Eu fui criada numa família, sim, bastante, bastante racista, onde a gente ouvia muito é? Assim, assim... Coisas assim bem... Que diminuía mesmo a situação do negro... Aquelas histórias que a gente ouve. Mas eu fui criada numa família que tinha isso, esse tipo de posicionamento e de ideia [...] Eu cresci ouvindo, sim, essas frases e colocações bem... Que denigrem o negro na sociedade.

Essa professora foi a única nesse grupo a afirmar que sabe que foi muito influenciada por sua família, admitindo que, igualmente na adolescência, mesmo convivendo com colegas negras, no curso de magistério, não conseguiu se libertar das ideias preconceituosas transmitidas por sua família. Ressalta que somente superou isso em sua fase mais adulta, quando, ao mudar-se para Campinas, conheceu e passou a conviver com vários negros, que a fizeram ter uma visão que se opunha a certas ideias que ainda conservava:

[...] aí, conforme você vai amadurecendo, e convivendo, e aprendendo a conhecer a capacidade das pessoas, aí você começa a perceber que é igual, né? Produz igual, pensa igual, sente igual... E aí aquilo vai diluindo, né? E conforme a gente vai convivendo, vai melhorando. Quando eu morei em Campinas, eu fui trabalhar em Campinas. Campinas é uma cidade que tem muito negro, a grande maioria, e eles são muito fortes, assim, são muito unidos e tem muitos negros numa situação social-econômica muito boa. Então você vê uma outra, você tem uma outra visão dessa comunidade [...] Quando eu comecei a conviver com pessoas que têm um nível intelectual, uma formação, eu fiquei feliz de encontrar e eu fiquei muito feliz, lá em Campinas, de ver a quantidade de negros.

Para ela, a formação continuada no Curso *Educando* foi importantíssima, uma vez ela que se tornou mais crítica, inclusive com as brincadeiras que antes não a incomodavam:

Ah! Eu acho assim: o que ficou forte para mim foi a tensão. Me despertou mesmo para a questão, sabe? Então é outro olhar para essa situação, um outro olhar... Eu fiquei mais... Pessoalmente, eu fiquei mais assim... Passei a aceitar menos, assim, não gosto mais daquelas brincadeiras, de comentários, sabe? Eu sempre... Aquilo bate diferente em mim. Então não é uma coisa, o que era indiferente agora me incomoda. Então, pessoalmente, eu melhorei [...] eu aprendi a observar e me observar, o que eu estou sentindo, o que eu estou pensando, e ter muito cuidado. Tenho um cuidado maior...

As experiências guardadas nas lembranças de Eunice, enquanto crescia e vivia em família, se somaram a outras histórias que viveu, quando foi morar em Campinas e conheceu outras pessoas negras, com quem se identificou de forma positiva. A isso se acrescentou ainda a formação recebida no curso *Educando*, de sorte que é possível observar que, ao longo de sua história pessoal e profissional, teve oportunidades para ressignificar o sentido da dimensão etnicorracial de suas experiências sociais.

O conhecimento, embora parcial, das trajetórias de formação de cada uma das docentes, revela a existência de racismo, preconceito e discriminação no interior de suas famílias e na formação profissional, assim como as marcas em suas formas de pensar e agir diante de tal problemática, no exercício atual da docência.

Verifica-se, no caso dessas docentes participantes da pesquisa, que as suas experiências com preconceitos e discriminação raciais em família, desde a infância, são singulares e diferenciadas. Isso ajuda a explicar os distintos resultados e implicações na vida futura de cada uma delas. Também se pode inferir que as situações vividas estão presentes em seus processos de subjetivação e em suas identidades sociais.

De acordo com Crochik (1997, p. 11),

[...] o que nos leva a desenvolver preconceitos, ou não, é a possibilidade de ter experiências e refletir sobre si mesmo e sobre os outros nas relações sociais, facilitadas ou dificultadas pelas diversas instâncias sociais, presentes no processo de socialização. A qualidade da ação destas instâncias – família, escola, meios de comunicação de massa – se refere a como elas tratam com os tateios infantis e as fantasias a eles associadas no conhecimento do mundo. (1997, p. 16).

Portanto, este estudo evidencia que a retomada das histórias de racismo e preconceito etnicorracial, vividas no interior da família das docentes, abre novos caminhos para qualificar a sua formação e exercício profissional. Por conseguinte, para enfrentar a insensibilidade à dor e à indiferença, diante dos preconceitos e da discriminação racial, entre vários outros aspectos, é preciso que sejam recuperados, revistos e discutidos, por cada um, e o modo como se inscreveram em suas mentes e sentimentos as marcas do preconceito, da rejeição e da indiferença, em face dos problemas raciais com os quais nos deparamos. Nessa perspectiva, concordamos com Silva e Libório, quando sublinham que

[...] uma das maneiras de se lidar com o preconceito, é falando sobre ele, pois o trabalho da memória é fundamental, neste caso. Daí a importância de se rememorar a maneira como outrora os nossos pais e demais adultos se referiam àqueles contra os quais alimentamos, de forma sutil ou não, o preconceito. (2005, p. 131).

CAPÍTULO IV

DIFERENÇAS E DESIGUALDADES ETNICORRACIAIS: EM BUSCA DAS CONCEPÇÕES DAS DOCENTES

4.1- Debates teóricos na temática

Sobre a classificação da sociedade em grupos raciais, sabe-se que não se trata de algo fundamentado pela ordem da natureza. Isso quer dizer que tal classificação é construída socialmente, em diferentes temporalidades históricas. Ela é gerada e composta por relações de poder que perpassam toda ordem social. Tais relações se expressam em lutas e disputas entre indivíduos, grupos e sociedades, em função de apresentarem interesses, valores e necessidades antagônicos.

De fato, identificar os indivíduos em brancos, amarelos, negros, indígenas, asiáticos não é entendido como um problema, visto que diferenciar é uma das operações que constituem os modos como atribuímos sentido ao mundo. A situação se complica, quando essa identificação se transforma em classificação que serve para fundamentar critérios de superioridade e inferioridade entre os indivíduos que compõem a vida social, levando a processos de exclusão e violência de uns sobre outros.

Quando a exclusão de alguém se manifesta em comportamentos ou atitudes de algum grupo e está associada a sua origem etnicorracial, recebe o nome de discriminação racial. Essas atitudes de discriminar aparecem em situações de racismo, que, segundo Seyferth (2002, p.28), dizem respeito “[...] às práticas que usam a ideia de raça com o propósito de desqualificar socialmente e subordinar indivíduos ou grupos, influenciando as relações sociais”.

Conforme conceito estabelecido pelas Nações Unidas, *discriminação racial* significa

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, os direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública. (ONU, 1996).

Conclui-se que a discriminação racial é a violação dos direitos das pessoas ou grupos étnicos. De acordo com Teixeira (1992), a discriminação racial pode ser originada de

processos sociais, políticos e psicológicos que vão além do preconceito desenvolvido por um indivíduo, podendo ser provocada para a conquista de privilégios “[...] independente do fato de ser intencional ou apoiado em preconceito” (TEIXEIRA, 1992, p.22).

Os estudos vêm demonstrando dois tipos de discriminação racial: a direta e a indireta. A direta seria aquela em que a pessoa é excluída por sua cor, enquanto a indireta é

[...] aquela que redundando em uma desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório. (JACCOUD; BEGIN, 2002, apud GOMES, 2005, p.56).

Para Guimarães (1999), o acesso e o aproveitamento diferencial dos negros, no sistema escolar, servem de base para essa estrutura hierárquica rígida, legitimada pela noção de mérito individual; em acréscimo, o autor ressalta a existência de uma ordem estamental, que “[...] ainda orienta a interação entre brancos e negros, moldando o sentido e as expectativas da ação social” (GUIMARÃES, 1999, p.67).

Pesquisas revelam que, na escola, diversas formas de discriminações, muitas vezes, aparecem sob a forma de agressões através de xingamentos, em que a cor da pessoa é usada de forma depreciativa; também acontecem, quando não há inclusão de alunos negros em grupos de alunos brancos e quando existe distribuição desigual de afeto, por parte dos professores (CAVALLEIRO, 2000). Gomes (2005) destaca que essas práticas racistas se manifestam nos livros didáticos, tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas, quanto na ausência da história positiva do povo negro, no Brasil.

Segundo Banton (1994), podem ser observados três momentos distintos, na definição do conceito de *raça*. No início do século XVI, o conceito de *raça* designava um grupo de pessoas conectadas por uma origem comum (BANTON, 1994, p. 264). Num segundo momento, no século XIX, esse termo apareceu com uma conotação biológica, de maneira que “[...] *raça* passou a ser usada no sentido de tipo, designando espécies de seres humanos distintas tanto fisicamente quanto em termos de capacidade mental” (idem, p. 264).

Como repulsa aos horrores da Segunda Guerra Mundial, bem como pelas inquietações, levantadas pela ciência, quanto à inexistência de pontos significativos nas diferenças de características fenotípicas entre grupos humanos, o termo *raça* passa por significativas mudanças, deixando a conotação biologizada. Conforme Guimarães (1999), isso significa dizer que

[...] as diferenças fenotípicas entre indivíduos e grupos humanos, assim como diferenças intelectuais, morais e culturais não podem ser atribuídas, diretamente, a diferenças biológicas, mas devem ser creditadas a construções socioculturais e a condicionantes ambientais. (GUIMARÃES, 1999, p. 22).

Esse mesmo autor salienta que o “[...] conceito de raça não faz sentido senão no âmbito de uma ideologia ou teoria taxonômica”, que ele denomina “racionalismo”. Contudo, enfatiza a importância do emprego do conceito científico para raça, uma vez que

[...] não se trata de conceito que explique fenômenos ou fatos sociais de ordem institucional, mas de conceito que ajude o pesquisador a compreender certas ações subjetivas intencionadas, ou o sentido subjetivo que orienta certas ações sociais. (GUIMARÃES, 1999, p. 29).

Assim, seguindo as orientações teóricas desse autor, o conceito utilizado neste trabalho é de caráter sociológico, não se referindo em nenhum momento a uma realidade biológica. Outro conceito importante e extremamente complexo é o de racismo. Silvério (2003, p. 66) sustenta que, “[...] do ponto de vista cultural ou simbólico, um aspecto fundamental de nossa sociedade tem sido o racismo que, como tudo indica, origina-se do eurocentrismo”. Santos (2007) ajuda a compreender esse conceito, definindo o *racismo* como a

[...] justificativa teórica criada para dar fundamento à ação política de discriminação, segregação, exclusão e eliminação baseada na ideia de que existem raças humanas com características determinadas e imutáveis, atribuídas a todos os indivíduos pertencentes a certos grupos e transmitidas hereditariamente. A cada raça biológica corresponderiam também traços de cultura, valores, ciência, de modo que as “raças” mais evoluídas deveriam dominar e comandar as “raças” menos evoluídas, para o bem da própria humanidade. O racismo é uma ideologia ou uma forma de dominação que explica e justifica que essas supostas raças superiores dominem ou eliminem as consideradas inferiores. (SANTOS, 2007, p.22).

Desenvolvendo essa concepção, a autora explica que o racismo é a crença pela qual um grupo social ou indivíduo, com seus traços culturais, linguísticos, religiosos, diferenças fenotípicas, considera inferior intelectualmente e moralmente um outro grupo ou um outro indivíduo, impondo uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. Para Munanga (2004, p. 24), o racismo pode ser concebido como “[...] uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural”.

Quanto à concepção de diferença etnicorracial, é preciso explicá-la em seus dois aspectos. Em primeiro lugar, reportando-se ao termo *etnia*, que aparece no contexto acadêmico como uma forma de explicar as diferenças dos vários grupos e sociedades, com

base em suas características culturais e não mais pelas suas características biológicas, como se agia com o termo *raça*. Nessa linha, Ubiali (2005, p. 20) enfatiza no conceito de etnia a análise dos determinantes sociais, culturais e políticos na constituição das identidades sociais.

Na maioria das vezes, a polêmica entre os conceitos de *raça* e de *etnia* fica em torno de que *raça* deveria ser apenas um conceito biológico, enquanto *etnia* deveria ser um conceito cultural, porém, esses termos, dentro do processo histórico brasileiro, nem sempre foram utilizados com essas conotações distintas.

Muitos autores que usam o termo *etnia* reconhecem que a expressão *raça* deve ser também ressaltada, visto que a cor tem forte papel no modo como as manifestações racistas permeiam as relações e o convívio social. Bakhtin (1990) adverte que existe uma polissemia no signo, em função de sua natureza, que é integrada aos conflitos sociais e, assim, uma mesma palavra, dependendo de seus usos em diferentes contextos, recebe significados distintos.

Munanga (2003) também caminha nesse sentido, ao destacar que se corre o risco de mudar apenas o termo de *raça* para *etnia* e continuar se mantendo a existência da hierarquização entre culturas, porém, mascarando a presença da ideia de “*raça*” que pode estar contida nele. Nesse caso, o termo *etnia* passaria a ser tão discriminador quanto foi e é o de *raça*.

Alguns fogem do conceito de *raça* e o substituem pelo conceito de *etnia* considerado como um lexical mais cômodo que o de *raça*, em termos de “fala politicamente correta”. Essa substituição não muda nada à realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de *raça* ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de *etnia*, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as *raças* de ontem são as *etnias* de hoje. (MUNANGA, 2003, p.12).

Nesse sentido, nesta Dissertação, optou-se pelo uso do termo *eticorracial*, para identificar as relações sociais, no Brasil, por se entender que ele marca as relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, bem como a raiz cultural plantada na ancestralidade africana (BRASIL, 2004).

Para completar esta breve explanação, retoma-se igualmente o conceito de *diferença* aqui empregado. Para Woodward (2000, p.67), a *diferença* é um elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos. Santos (2007, p. 18) explica que “[...] diferenciar é essencial para a formação da identidade humana. O que faz

toda diferença é quando associamos diferenciações a valores e hierarquias que são pontos de partida para o exercício do poder e da dominação”.

Em outras palavras, essa classificação da sociedade em grupos raciais não é algo natural, próprio da natureza. Pelo contrário, trata-se de uma construção social e culturalmente produzida pelos seres humanos, em diferentes temporalidades históricas. Essa classificação é gerada e composta por relações de poder que perpassam toda ordem social. Tais relações se expressam em lutas e disputas entre indivíduos, grupos e sociedades, em função de apresentarem interesses, valores e necessidades antagônicos.

Retomando o que já referimos quanto às explicações de Silva (2003), tem-se que, para esse autor, a Pedagogia e o currículo devem estar centrados nos estudos sobre a "diferença", isto é, na análise sobre quais são os dispositivos e práticas discursivas em que tal ideia se sustenta. O foco na educação para a prática da tolerância e o respeito à diversidade é visto como algo que inspira cuidado, pois, na perspectiva da diversidade e do multiculturalismo, em geral, não se questiona a posição de onde se fala em relação ao que se diz respeitar e tolerar. Ou seja, quem fala sempre se identifica enquanto lugar inquestionável de centro, de norma e de superioridade (SILVA, 2003, p.82). Isso implica a não problematização das relações de poder articuladas nas lógicas estabelecidas para explicar as diferenças. Tende-se a entendê-las de forma naturalizada, essencialista e fixa. De acordo com Silva (2003), quando uma identidade vira norma, encontram-se as relações de poder determinando o que é legítimo e o que *não é*. O que é norma se torna tão intrínseco ao processo que, com o passar do tempo, nem é necessário afirmá-lo. Passa-se apenas a enfatizar o seu contrário, ou seja, aquilo que seria "anormal". Definir o que é norma (aceitável, desejável, natural) se torna dependente da definição do anormal. Para o autor, dividir o mundo entre "nós" e "eles" significa não apenas diferenciar, mas também classificar e estabelecer hierarquias. Sendo assim, o poder de controle sobre os significados para as identidades são disputados. É nesse processo de classificação que se divide e se ordena o mundo em classes, gêneros, raças e etnias, investindo-os ou não de importância, de modo a favorecer e valorizar determinados grupos em detrimento de outros. Essa classificação se dá de maneira binária (masculino/feminino, branco/negro etc.).

Avtar Brah (2006, p.274), por sua vez, considera que a diferença “[...] se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados”. Porém, chama a atenção para o fato de que nem sempre estes implicam em um marcador de hierarquia e opressão. Para a autora, a diferença deve ser

contextualizada, para se saber se ela está resultando em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política.

Esses estudos, procedentes de variadas direções, auxiliaram nos esforços de categorização e análise do material levantado em entrevistas e questionários respondidos pelas professoras participantes desta investigação. Em primeiro lugar, partiu-se do princípio segundo o qual as nossas categorias temáticas de análise emergem do contínuo debate entre as teorias, hipóteses e os dados que se vão organizando e construindo, no decorrer dos estudos. Trata-se de um constante ir e vir entre o quadro teórico e bibliográfico que serve de apoio à pesquisa e os registros levantados, por considerá-los potencialmente significativos para responder às questões propostas (ARAÚJO et al.; 1991, MOREIRA, 2006). Também se buscaram orientações nos estudos de Laurence Bardin (1977) sobre a “análise de conteúdo” visto que servem para ajudar na verificação da existência e relevância de determinados conceitos e tematizações em um conjunto de textos. O autor apresenta técnicas específicas, entre as quais se podem citar a análise temática ou categorial, a análise do discurso e a análise da enunciação. Foi com esse olhar que, após sucessivas leituras e cruzamentos entre os diversos enunciados colhidos entre as professoras, foi possível chegar a algumas categorizações temáticas pertinentes aos propósitos da pesquisa.

Portanto, mesmo que não caiba realizar um estudo mais aprofundado na temática, deve-se frisar o sentido ético da práxis humana mencionado por Chauí (2000), porque esta é fundamentada em juízos de valor que se expressam nos modos de ser, sentir, pensar e agir dos indivíduos. Os princípios éticos e os valores morais têm correspondência direta com aquilo que, em cada sociedade e cultura, se considera como *bem* ou como *mal*, *virtude* ou *vício*, isto é, como aquilo que corresponde ao caminho que levaria a uma vida social mais justa e digna ou ao seu contrário. Dessa forma, através da associação de palavras, realizou-se uma primeira aproximação dos juízos de valor das docentes, indicando-se algumas das possíveis correspondências com suas formas de pensar, agir e sentir.

Na opinião de Chauí, o senso moral e consciência moral

[...] referem-se a valores (justiça, honradez, espírito de sacrifício, integridade, generosidade), a sentimentos provocados pelos valores (admiração, vergonha, culpa, remorso, contentamento, cólera, amor, dúvida, medo) e a decisões que conduzem a ações com conseqüências para nós e para os outros. Embora os conteúdos dos valores variem, podemos notar que estão referidos a um valor mais profundo, mesmo que apenas subentendido: o bom ou o bem. Os sentimentos e as ações, nascidos de uma opção entre o bom e o mau ou entre o bem e o mal, também estão referidos a algo mais profundo e subentendido: nosso desejo de afastar a dor e o sofrimento e de alcançar a felicidade, seja por ficarmos contentes conosco mesmos, seja por recebermos a aprovação dos outros. O senso e a consciência moral dizem

respeito a valores, sentimentos, intenções, decisões e ações referidos ao bem e ao mal e ao desejo de felicidade. Dizem respeito às relações que mantemos com os outros e, portanto, nascem e existem como parte de nossa vida intersubjetiva. (CHAUI, 2000, p.431).

Nesse sentido, os juízos de valor enunciam normas que determinam o dever ser de nossos sentimentos, nossos atos, nossos comportamentos, além de indicar que sentimentos, intenções, atos e comportamentos devemos ter ou realizar para alcançarmos o bem e a felicidade.

Para refletir sobre como os diversos conceitos e ideias envolvidas com a temática racial se fazem presentes, nas expressões das professoras, focaliza-se aquilo que se encontrou em uma das questões incluídas no questionário respondido pelas docentes que se faziam presentes no início do curso, em seu primeiro dia. Na realização de entrevistas com as seis docentes e considerando que já se passaram mais de seis anos após a conclusão do curso, foi novamente proposta a mesma atividade ao G6, isto é, que fizessem uma livre associação com as mesmas palavras. Todavia, selecionaram-se para as análises, nesta pesquisa, apenas as respostas dadas, pelos dois grupos, para os seguintes termos: “raça”, “racismo”, “discriminação” e “preconceito”. Ao justapor os resultados apresentados pelos dois grupos e realizar uma análise conjunta, visou-se a ampliar o escopo da análise possibilitada por tal instrumento.

4.2- Diferenças e desigualdades: intersecções com raça, racismo, preconceito e discriminação racial

4.2.1. Raça

Com os termos associados à palavra “raça”, foi possível perceber o estabelecimento de inter-relações com questões que interessavam à pesquisa, isto é, com aquilo que permitia analisar as ligações estabelecidas, pelas participantes, entre os significados e sentidos das diferenças e desigualdades etnicorraciais. As expressões apresentadas pelas professoras apontaram indícios quanto aos seus modos de compreender o que seriam as diferenças etnicorraciais e o modo como as julgam. Nesse contexto, utilizaram palavras que remetiam às ideias de “desigualdade” etnicorracial, contrapondo-as àquilo que seria o seu oposto, quer dizer, a “igualdade”. Certamente, aí também se expressam juízos de valor, sentimentos e ações.

No G29 e no G6, a análise no tema **raça** levou a uma seleção de palavras situadas em termos das seguintes problematizações: 1) *O que é?; como se explica?*; 2) *O que se critica? Como se julga?*; 3) *Quais são os sentimentos/ações associados?*

Nota-se que, em relação à primeira questão, “O que é; como se explica?”, foram encontradas palavras relacionadas às ideias referidas às “diferenças”; na segunda, “O que se critica?”, as palavras destacadas são aquelas que se mostraram coerentes em um agrupamento compatível com críticas investidas de oposição às desigualdades, isto é, afirmavam a condição de igualdade entre todos os seres humanos, além disso, na expressão “algo pejorativo” evidencia-se a rejeição à ideia de raça expressa na palavra “algo pejorativo”. Na terceira questão, foram reunidas as palavras alusivas aos sentimentos positivos que são esperados/desejados, tanto daqueles que sofrem exclusões e discriminações (autoestima), quanto daqueles que são preconceituosos ou discriminadores (amor, respeito, aceitação).

Tabela 12- Raça G29

O QUE É? COMO SE EXPLICA? Ideia de diferença	O QUE SE CRITICA? Ideia de igualdade	QUAIS SÃO OS SENTIMENTOS/AÇÕES ASSOCIADOS? Ideias de autoestima, respeito e aceitação
Divisão biológica	Humana (2) ²⁰	Amor próprio
Garra, cultura	Algo desnecessário. Somos todos iguais perante Deus	Trabalho e respeito
Divisão histórica	Somos todos	Deve respeitado
Diferenças	Todas	Amor
Origem	Todos são iguais	Aceitação
Diferença de culturas	Algo pejorativo	Cada um deve valorizar a sua
Uma identidade		
Cada um deve valorizar a sua		
Todas as diversidades		
Cor (2)		
Tipos, diversidades		
Identificação de um povo		

²⁰ Esse número representa a quantidade de professoras que utilizou essa palavra, em suas respostas.

Cultura (2)		
Coisa comum a cada povo		

Tabela 13: Raça G6

O que é? Como se explica? Ideia de diferença	O que se critica? Ideia de igualdade	Quais são os sentimentos/ações associados? Ideias de autoestima, respeito e aceitação
Diversidade	Raça humana	
Pessoas com os mesmos aspectos sociais e culturais	Uma palavra	
Povo		
Até os animais são separados por raça		

No caso do raciocínio que opõe igualdade/desigualdade e diferença etnicorraciais, 14 docentes reportaram a palavra “raça” à ideia de “diferença”, tanto em termos biológicos, como culturais (*divisão biológica ou cultural; garra/cultura; diferença histórica e biológica; diferenças; origem, pertencimento; diferenças de cultura; uma identidade*) e, finalmente, 2 docentes usaram a palavra *cor* que, como se sabe, remete a explicação das diferenças a um aspecto biológico, fortemente identificado em explicações para as diferenças etnicorraciais .

As 2 docentes, que responderam *raça humana* e *uma palavra*, fazem pensar que a ideia de “raça” não deveria ser empregada como critério de diferenciação dos seres humanos – e mesmo a referência a “uma palavra” pode significar que tal conceito não teria nenhuma referência direta com aquilo que acontece na vida social, quer dizer, que não existiriam “raças”. Outras três docentes, por sua vez, já usam as palavras *diversidades, pessoas com os mesmos aspectos sociais e culturais* e *povo*. Isto é, indicam para a existência de diferenças etnicorraciais e que o sentido delas aparece na diversidade de povos e em suas formas de organização social e cultural. Nessa mesma acepção, aparece a expressão “cada um deve valorizar a sua”. Contudo, este caso revela, de forma mais clara, as posições que não remetem ao aspecto relacional das práticas sociais e de seus significados.

O aspecto relacional implica pensar que não existe “a sua” sem a comparação com a “dos outros”. Como sempre, a prática social aparece sob sua forma contraditória: precisamos

valorizar a nossa, mas o que é que pensamos sobre a “nossa”? O que nos ensinaram a valorizar? E como vemos a “dos outros”?

No caso de alusões a “o que é” ou “o que significa”, *raça* foi associada a conceitos que se referem às ideias de “diferença”. Um dos motivos de se relacionar “raça” com palavras que remetem a significados alusivos à “diferença” pode ser explicado, inclusive pelas atuais políticas de orientação curricular que, em 1997, incluíram o tema da “multiculturalidade” enquanto eixo transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Por outro lado, ocorreu uma forte ênfase nas políticas inclusivas de alunos com necessidades educacionais especiais, as quais colocaram a necessidade de esse *aluno diferente* ser incluído em uma sala comum e não mais em salas especiais. Essa palavra foi muito usada no contexto pós-2001, que introduziu uma legislação específica do governo federal, mas, nos últimos anos, houve uma ênfase da mídia maior e isso contribui, certamente, para os modos como as docentes atribuem sentido para as questões que remetem à ideia de “diferença”.

Chama a atenção, porém, a resposta de uma professora: “*Até os animais são separados por raça*”. Isso pode ser visto como uma referência direta a um tipo de compreensão que reporta, ainda, o sentido das diferenças para critérios biológicos e essencialistas, os quais ainda permanecem arraigados no imaginário e nas representações que permeiam as relações sociais.

Por outro lado, a maior parte das associações foi relacionada às diferenças e diversidades históricas, culturais e sociais dos povos ou sociedades; às diferentes origens ou pertencas étnicas, às diferenças de “tipos”, de “cor”, de “origem social”, “identidades”. As respostas evidenciam um reconhecimento de que a ideia de “raça” contribui para a desigualdade social e por isso é julgada como sendo algo errado. A explicação usada pelas docentes, para se contrapor à desigualdade, é a de que *somos todos humanos e iguais*. Uma das docentes acentua que *somos todos iguais perante Deus*.

As respostas demonstram que elas ligaram o termo *raça* às concepções sobre igualdade, afirmando a não existência da “diferença” pelo viés de que “somos todos iguais”. Segundo Silva (2001), trata-se de uma visão humanista que oculta a discussão das diferenças. O autor considera que é em nome dessa humanidade comum que se apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Nesse caso, ele questiona a perspectiva pela qual “[...] deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob aparente diferença há uma mesma humanidade”, lembrando que o problema dessa visão é que as diferenças culturais são vistas apenas como **dados** ou **fatos sociais**, de modo a não se questionar as relações de poder aí entrelaçadas (idem, p. 86). Para o autor, as ideias de

tolerância e respeito estão relacionadas também com o sentimento de uma certa superioridade por parte de quem afirma “tolerar e respeitar”. Além disso, “[...] implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas respeitá-la” (SILVA, 1999 , p.88).

Ao se observar o modo como os sentidos de “diferença” e “igualdade” são referidos, nas respostas das professoras, verifica-se o caráter ambíguo e lacunar que ainda permeia suas noções e conhecimentos, nas associações entre as ideias de diferença e igualdade/desigualdade. E, nesse caso, cabe lembrar a importância em associar o reconhecimento da diferença com o da legitimidade na participação dos direitos de redistribuição das oportunidades de acesso aos bens materiais e culturais da sociedade. Santos entende ser nesse caminho que se pode pensar a realização da igualdade, o combate à desigualdade e o direito à diferença:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p.56).

Todavia, não foi possível avançar muito nas análises pretendidas, por um lado, pelos limites dados pelo próprio instrumento utilizados. Por outro lado, porque não é mesmo fácil refletir sobre a forma como certas ideias ou fatos são sentidos e experimentados pelas pessoas. Nesse aspecto, Moreira (1999) considera apropriado lembrar o conceito de “estruturas de sentimento”, cunhado por Raymond Williams (apud MOREIRA, p.156). Ele propõe que o “sentimento” seja compreendido como

[...] significados e valores tais como são vividos e sentidos ativamente, sendo que as relações entre eles e as crenças formais ou sistemáticas são, na prática, variáveis em relação a vários aspectos, que vão desde o assentimento formal com o dissentimento privado até a interação mais nuançada entre as crenças interpretadas e selecionadas e experiências vividas e justificadas.

4.2.2 -Racismo

Buscando os conceitos de racismo desenvolvidos por alguns estudiosos do tema, percebe-se que algumas associações das docentes têm grande coerência com aquilo que se encontra em resultados de teorizações e pesquisas atuais. Para Gomes, o racismo é

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto

de idéias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p.52).

Por outro lado, Guimarães alerta para os significados do *racismo*, afirmando que

[...] o preconceito e a discriminação pressupõem ou se referem à ideia de “raça” de maneira central. Nestes, as demais diferenças são imagens figuradas de “raça”. São casos em que a hierarquia social não poderia manter um padrão discriminatório sem as diferenças raciais. Apenas aí podemos falar de racismo, ou racismos, de modo preciso. (GUIMARÃES, 1999, p.34).

Portanto, é imperioso entender que “[...] a diferenciação entre tipos de racismo só pode ser estabelecido através da análise do modo específico como a classe social, a etnicidade, a nacionalidade e o gênero”, pois se tornam metáforas para raça ou vice versa (GUIMARÃES, 2009, p.35).

Com fundamento nesses conceitos, as associações feitas pelas docentes foram divididas, como mostram as tabelas abaixo. Elas associaram racismo a palavras que podem ser classificadas em: 1) O que é racismo; 2) Como ele é julgado/criticado? 3) Quais são os sentimentos e ações que lhes são associados? Também seriam nexos explicativos?

Para a palavra *racismo*, dentre as 29 professoras, uma docente deixou essa resposta em branco, ao passo que as outras 28 arrolaram uma diversidade de palavras, assim repartidas: 12 palavras ou frases remetem ao significado do que é o racismo e a como ele é explicado; 7 respostas associaram a palavra racismo ao que se entendeu como um *juízo/critica dessa ideia*; outras 7 associações lembraram sentimentos e ações que estão ligados a esse problema social ou a nexos explicativos. Tanto no G29 como no G6, a maioria das docentes apresentou para racismo palavras e expressões referentes à ideia de raças superiores e inferiores, em função da origem étnica ou cor do outro. Aproximam-se, dessa maneira, da ideia de racismo associada à produção de distinções, hierarquias e diferenciações entre as pessoas, com base na crença da existência de culturas superiores e inferiores e por critérios fenotípicos. Apesar disso, no decorrer das análises do conjunto dos depoimentos colhidos, observa-se que, em sua maioria, as docentes não demonstram proximidade com estudos de natureza mais científica, quer sociológicos, quer históricos, de sorte a elaborarem concepções e posicionamentos, mais consistentes ou mais bem fundamentados, dessa questão social.

TABELA 14 - RACISMO G29

(O que é?) O que significa? Como se explica?	O que se critica? Como é julgada esta ideia?	Quais são os sentimentos/ações associados a este problema social?
Desvalorização da cultura	Deve ser abolido	Ignorância
Continua existindo (2)	Um mal de todo país	Pobreza de espírito
Classificar	Algumas pessoas	Pobreza interior
Preconceito (5)	Não tenho	Mente pobre
Crença efetiva em diferentes grupos	Inaceitável	Falta de respeito
Inferioridade	Todo país	Falta de respeito ao espaço do outro
Cor	Falta de cidadania	Ser dono da verdade

TABELA 15: RACISMO G6

O que é?) O que significa? Como se explica?	O que se critica? Como é julgada esta ideia?	Quais são os sentimentos/ações associados a este problema social?
Não aceitação da origem do outro	Todo país	Intolerância
Não aceitação em relação a um grupo étnico		Falta de esclarecimento, de discernimento, e ignorância
Se achar superior pela cor da pele		

Em relação a “o que é o Racismo”, o que primeiro chama a atenção é o predomínio de assertivas indicativas de que ele existe e de que faz parte das crenças e compreensões das pessoas acerca das divisões sociais. Em seguida, destacam-se as explicações referidas às práticas de diferenciação (pela cor da pele, pela origem étnica e social, pelas crenças), de classificação e de inferiorização social (“se achar superior em relação ao outro, à outra etnia, às pessoas de outras origens”). Também se ressalta que ele existe devido à “crença efetiva na existência de diferentes grupos”, à “desvalorização da cultura [do outro]”, à “não aceitação da origem e etnia de outro grupo”, além da lembrança da palavra “cor”. Neste caso, frisa-se a ideia de que estão cientes de que o racismo de que falam tem “cor”. Aparece com mais ênfase (cinco vezes) a explicação que se baseia na ideia de “preconceito”. Resta entender o que as

professoras entendem por “preconceito”. Isso poderá ser mais bem observado na continuidade das análises propiciadas pelas associações de palavras e pelas entrevistas.

Em relação a “como o racismo é julgado/criticado”, mesmo que também compareçam as ideias de que se trata de algo de ordem pessoal (“eu não tenho”) ou pouco significativo (algumas pessoas), evidencia-se a compreensão de que ele é um mal, algo ruim, inaceitável, um problema sério, que existe em todo o país e que deve ser abolido, Além disso, é mencionada a “falta de cidadania”.

Quanto aos sentimentos e ações associados, que podem ser igualmente compreendidos como nexos explicativos (ou causais), apareceram: preconceito, ignorância, intolerância, pobreza de espírito, pobreza interior, mente pobre e “não tenho”. Tais enunciações podem significar explicações relacionadas a problemas de personalidade ou de cada indivíduo. Evidenciam-se seus aspectos mentais, espirituais e morais.

Para Silva (2003), essa é uma estratégia pedagógica e curricular que ele denomina de *terapêutica*, isto é, quando se trata da diferença de modo a entender a *diversidade* como natural e boa, atribuindo-se a rejeição da diferença a distúrbios psicológicos, a um desvio de conduta. De acordo com esse autor, nessa perspectiva, “[...] a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são fundamentalmente errôneas”(SILVA, 2003, p.98).

Nota-se que, apesar de a maioria das docentes demonstrar estar um tanto distante do (re)conhecimento do discurso e das perspectivas teóricas e críticas das ciências que estudam o tema, as questões de ordem social, cultural e política foram mencionadas, o que já pode ser considerado um diferencial em relação ao distanciamento havido, até momentos bem recentes de nossa história, no âmbito da formação e da prática docente, para atuar com tal problemática social.

Segundo Moreira, o historiador Raymond Willians destaca três dimensões da cultura que se fazem presentes em cada sociedade. São elas: a tradicional, a residual e a emergente:

O grande desafio do pesquisador, na análise histórica de suas fontes, é o de perceber a manifestação das diversas temporalidades que ali se entrecruzam. Além da necessidade de estar atento para os vários aspectos da cultura referentes ao que é “do passado”, o que permanece como resíduo de uma cultura anterior e o que é “novo”, ou seja, “emergente”, conforme define Raymond Willians, é preciso perceber como esses diferentes aspectos se entrecruzam e convivem num dado momento histórico. (MOREIRA, 1999, p. 375).

4.2.3 – Preconceito

O número de referências à palavra “preconceito”, quando as docentes fizeram associações ao termo “racismo”, reflete a pertinência em tratar com mais atenção o modo como tais conceitos são significados e representados.

Conforme Crochik (1997, p.11), o preconceito é a expressão de atitudes hostis contra minorias e um produto das relações entre as necessidades psíquicas e a ideologia. Trata-se de uma concepção associada à desqualificação prévia e negativa de pessoas ou grupos considerados como “diferentes”. Apesar do destaque ao caráter *psíquico* do preconceito, a perspectiva desse autor se enquadra em estudos da Psicologia social que enfatizam o caráter sócio-histórico e cultural dos fenômenos sociais. Refletindo sobre o conceito proposto pelo autor, é possível realçar o aspecto de que este é constitutivo do processo de socialização em que os indivíduos se formam e se transformam. Dessa maneira, a escola pode ser vista como um dos lugares que promovem a formação de sujeitos preconceituosos ou que se comprometem com um trabalho em sua contramão.

Theodor Adorno contribui para se tratar dessa formação do sujeito. Quando se refere à educação após Auschwitz, coloca-nos duas ênfases a serem dadas à questão que envolve preconceitos e discriminações raciais. Uma delas é a de que nos preocupemos com a educação infantil. A outra é a de que nos ocupemos com o “[...] esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social” que possa levar a todos uma educação que permita refletir sobre tudo aquilo que parece natural, buscando a autonomia de pensamentos (1995, p.123).

Com as respostas, foi possível fazer uma análise utilizando as mesmas categorias empregadas em “racismo”: 12 associações remeteram ao significado de *preconceito*, 9 palavras ou expressões indicaram para ideias que remetem a críticas/juizados a respeito da palavra e outras 6 relacionadas a sentimentos/ações ou que podem ser consideradas sob o ponto de vista de “explicações” para tal fato, enquanto 2 não responderam a esse item.

Tabela 16: Preconceito G29

O que é? O que significa?	O que se critica? Como é julgada esta ideia?	Quais são os sentimentos/ações associados a este problema social?
Barreira	Absurdo	Rever conceitos
Próprio do ser humano	Injustiça (2)	Sufrimento
Sempre existiu (2)	Banido da sociedade	Ignorância
Racismo (2)	Não tenho	Falta de informação
Discriminação (4)	Coisa feia	Não acolhimento
Povo	Ultrapassada	Não aceitar o outro como ele é
Fixação	Não deve existir	
	Um crime	

As docentes associaram mais de uma palavra para o termo *preconceito*. Por isso, foi necessário dividir suas respostas de acordo com as categorias propostas. Isso justifica mais de 6 respostas, na tabela abaixo. Para as palavras/expressões das docentes entrevistadas, foi possível separar da seguinte maneira: 3 respostas entraram na coluna de como o preconceito é significado ou explicado, 2 palavras remetem à ideia de julgamento e crítica, ao passo que 3 a sentimentos/ações. Dessa maneira, a tabela foi composta, quanto ao G6, com os seguintes resultados:

Tabela 17: Preconceito G6

O que é? O que significa? Como se explica?	O que se critica? Como é julgada esta ideia?	Quais são os sentimentos/ações associados a este problema social?
Rejeição	Feio	Idiotice, burrice
Uma ideia pré-concebida	Injustiça	Baixo auto-estima
Uma ideia		Não aceitar as diferenças

Todas concordam no julgamento de que “preconceito” não é algo bom: “é feio”, “um crime”, “absurdo” e que “não deveria existir”. Avaliam que se trata de uma “injustiça” e causa de “sofrimento”. Uma das respondentes afirma “não tenho” e outra “não deve existir”. Mas, o que explicaria esse mal, que deve ser “abolido da sociedade”? A explicação com referência às

divisões sociais estabelecidas no racismo é evocada em “barreira”, “fixação”, e “rejeição”. Além disso, as professoras entrevistadas sublinharam que tal fenômeno diz respeito ao campo das representações e da dimensão simbólica da vida social, visto que também se expressaram da seguinte forma: “uma ideia” e “uma ideia pré-concebida”.

Em relação aos sentimentos e ações associadas ao preconceito, além de “sofrimento” e “baixo auto-estima” que têm a ver com sentimentos que a literatura tem remetido às situações daqueles que sofrem o preconceito, outras palavras se apresentam como indicativas da identificação do preconceituoso: “não aceitar as diferenças”, “ignorância”, “falta de esclarecimento”, “falta de informação”, “idiotice”, “burrice”. Isso possibilita perceber a coexistência de duas disposições e atitudes no que tange ao preconceito. Uma, que é baseada no caráter pessoal e responsabilização individual dos sujeitos cujos sentimentos e atitudes são compreendidos como desvio de caráter e, em concomitância, a valorização das potencialidades do conhecimento e do esclarecimento, no enfrentamento e combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação.

A afirmação “não tenho”, usada para “preconceito” e em associação à palavra “discriminação”, comumente corresponde ao fato de o preconceito e a discriminação serem alvo de intensas críticas, na sociedade atual. Porém, frente a isso, é preciso lembrar o que enfatiza Thales de Azevedo (1975), isto é, que no Brasil ocorre “[...] o preconceito de ter preconceito” (TEIXEIRA, 2006, p.261).

Outro fator que se evidencia como forte obstáculo ao avanço para outros níveis de compreensão do problema é o entendimento, de base essencialista, segundo o qual as práticas do preconceito racial seriam resultado de algo que é parte da natureza humana, uma vez que “sempre existiu” e que “é próprio do ser humano”, do “povo”.

Trata-se de expressões utilizadas no campo da “pedagogia liberal”, definida por Tomaz Tadeu da Silva (2003) como aquela em que se empregam estratégias de estímulo e cultivo de bons sentimentos e de boa vontade com a diferença. O risco da utilização pedagógica dessa abordagem é que as relações de poder e o processo de diferenciação não são questionados, podendo ter como resultados dicotomias, como “[...] a do dominante tolerante e a do dominado tolerado ou da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna mas respeitada” (SILVA, 2003, p.98).

As dificuldades dos professores em face dos saberes necessários ao trabalho escolar com tal problemática continuam indefinidas e abertas à discussão. Que conhecimentos devem ser buscados e priorizados? Quais princípios, saberes e objetivos deveriam estar envolvidos, na formação e exercício da docência? Que tipo de virtudes e quais sentimentos precisariam

ser colocados nas pautas de discussão? Na verdade, tais questões devem ser destinadas a todos os profissionais envolvidos em pesquisas sobre a formação de professores e/ou comprometidos com a prática docente.

As palavras “racismo”, “preconceito” e “discriminação” aparecem interligadas, e seus sentidos se confundem nas formas com que as participantes se referiram a cada uma delas. No próximo item, serão examinadas as associações para *discriminação*.

4.2.4 – Discriminação

No caso das associações feitas à palavra “discriminação”, afora uma docente que escreveu “pior ainda”, são evidentes as semelhanças ao que foi relacionado à palavra “preconceito”. Segundo Bento (1998), de fato, as duas palavras partem de ideias, sentimentos e atitudes negativas de um grupo contra outro. Porém, a diferença é que a discriminação pressupõe uma ação de materialização do preconceito. Salienta Gomes (2005, p.55):

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

Além disso, é relevante lembrar que o ato de discriminar pode estar ligado à desaprovação,

[...] tanto por caráter étnico e caráter social, como a de gênero, orientação sexual, etapas de vida, regiões geográficas de origem, características físicas e relacionadas à aparência, grupos culturais específicos (os funkeiros, os nerds, etc. (MOREIRA; CANDAU, 2003,p.163).

No caso, seis docentes escreveram a palavra “exclusão” a qual, notadamente, ocorre no contexto de ações, mesmo naquelas que não são entendidas como discriminatórias. Uma das professoras foi clara em relação a isso, escrevendo: “ato vinculado ao preconceito” (grifos nossos).

Da mesma forma que em relação ao preconceito e racismo, todas as docentes do G29 e do G6 julgaram que “discriminação” consiste em algo “muito ruim”, “negativo”, “horrível”, “um crime”, “inaceitável”, “injustiça”.

Essa desaprovação do ato de discriminar, assim como aconteceu com a palavra *preconceito*, reflete uma tensão importante na compreensão dos significados atribuídos às

práticas de exclusão, preconceito e discriminação racial. Até que ponto tais concepções são percebidas apenas em relação a elementos de caráter estritamente individual? E qual seria o alcance de sua dimensão social e política? É oportuno lembrar que o ato de discriminar, além de ser um problema individual, acontece em processos sociais, políticos e psicológicos que, segundo Teixeira (1992), provocam a continuidade e a conquista de privilégios de determinado grupo sobre o outro.

As associações feitas pelas 29 docentes para *discriminação* foram assim classificadas: 10 remeteram ao significado e como se explica essa atitude; outros 10 termos ligaram-se à crítica e ao julgamento dessa ideia; enquanto 9 se atrelaram a sentimentos e ações ligados a esse problema social ou que podem ser vistos como nexos explicativos. Para o G6, a tabela demonstra que as respostas se dividiram de maneira equilibrada, ficando 2 palavras/expressões em cada coluna.

Tabela 18 - G 29 - DISCRIMINAÇÃO

O que é?) O que significa? Como se explica?	O que se critica? Como é julgada esta ideia?	Quais são os sentimentos/ações associados a este problema social?
Ato vinculado ao preconceito	Muito ruim	Pessoa sem ética
Exclusão (6)	Julgamento	Desrespeito (2)
Povo	Negativa	Ignorância (2)
Diferente de igualdade	Horrível	Não aceitação
Racial	Um crime	Falta de amor
	Pior ainda	Continua existindo (2)
	Inaceitável	
	Não tenho (2)	
	Injustiça	

Tabela 19: G6 – DISCRIMINAÇÃO

O que é?) O que significa? Como se explica?	O que se critica? Como é julgada esta ideia?	Quais são os sentimentos/ações associados a este problema social?
Uma diferença demandando hierarquia	Ainda tem	Machucado
Excluir algo diferente	Burrice	Desrespeito aos diferentes

Nos dois grupos analisados, observou-se a concordância de várias docentes na existência e permanência do racismo, da discriminação e do preconceito, na sociedade atual brasileira: “ainda tem”, “continua existindo” e “em todo país”.

Outro fato interessante de se notar é que algumas das docentes empregaram o termo “diferença”, em vários contextos de suas falas, evidenciando que relacionam as formas de hierarquização e desigualdade social aos “processos de diferenciação social”. Dessas docentes, chama a atenção a resposta “uma diferença demandando hierarquia”, pois, nesse caso, a discriminação está diretamente ligada com a hierarquia produzida pela diferença, na qual as relações de poder e a produção da diferenciação são questionadas. No caso das docentes, é perceptível que reconhecem que estamos imersos numa cultura da discriminação, na qual a demarcação entre “nós” e “os outros” é uma prática social permanente, que se manifesta pelo reconhecimento de características biológicas e/ou culturais dos “diferentes”, em termos de inferioridade ou subordinação em determinada escala social.

Nesse sentido, são boas para a reflexão as análises propostas por Silva (2004, p. 96-97), que coloca em questão diversas visões e abordagens pedagógicas utilizadas nos currículos escolares. Já foram mencionadas a “estratégia pedagógica liberal” e a “estratégia pedagógica terapêutica”. Em relação à primeira, o autor desaprova o não questionamento das relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a identidade e a diferença.

Rejeita igualmente a “estratégia pedagógica terapêutica”, em que se atribui a rejeição da diferença e do outro a distúrbios psicológicos, que levariam à “[...] incapacidade de conviver com a diferença e que é fruto de “sentimentos de discriminação, preconceito, crenças distorcidas”. Segundo indica, nesse caso se preconiza um currículo que proporcione “[...] atividades, exercícios e processos de conscientização” que possam ajudar os estudantes a mudar os “desvios de conduta”.

Outra estratégia na rotina pedagógica, também rejeitada pelo autor, é a chamada “intermediária”, a qual apresenta aos estudantes uma visão superficial e distante das diferentes culturas. Enfatiza-se o exotismo e a curiosidade, e não se discutem os processos sócio-históricos que vinculam diferença, hierarquias e desigualdades.

O autor defende uma estratégia em que “[...] descreva e explique o processo de produção da identidade e diferença. De modo que pedagogia e o currículo envolvidos politicamente com a questão da diferença proponham questões tais como: ‘como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação?’” Enfim, o autor propõe uma

[...] política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. (p.99).

CAPÍTULO V

POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

5.1- Política educacional no Brasil e o Negro

Nesse item, o propósito é discorrer sobre estudos de alguns autores a respeito das políticas educacionais referentes às relações raciais e seu ensino que se fizeram presentes, nas instituições escolares, no final do regime escravocrata e pós-abolição. O entendimento de como aconteceu a aproximação da população negra com a escola ajuda a compreender os aspectos sociais e culturais que configuram as práticas docentes e o ensino da temática etnicorracial, que é atualmente realizado nas instituições escolares. Ainda importa lembrar que é olhando para nossa história que se poderá pensar num futuro mais humano, no qual as diferenças sejam formas de crescimento e valorização do outro e não de desvalorização e dominação de um grupo.

No âmbito dos processos educacionais, a escolarização dos negros é também devida ao Estado brasileiro, porque muitos mecanismos foram criados para a não participação das camadas negras, no processo de escolarização oficial. Quando o negro ainda era escravo, não era visto pela sociedade colonial como cidadão dotado de direitos, o que podia justificar, para aquela sociedade, o tratamento desigual a ele relegado, convivendo-se com o racismo e a discriminação racial, sem que isso fosse um problema.

Com efeito, diversos mecanismos foram acionados para dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros na escola, mesmo após o fim da escravidão. Isso não quer dizer que esses alunos não estiveram presentes, no sistema escolar nesse período. É necessário lembrar que a historiografia vem mudando, demonstrando que não se trata de analisar os resultados exclusivamente dos vencidos como sendo imposição “do alto”, mas é necessário abrir os ouvidos para escutar as aspirações da comunidade negra com a educação escolar.

Serão tomadas com referenciais algumas regiões do Brasil, para tentar reproduzir o contexto educacional, a partir do início do século XIX, porque ainda são ínfimos os estudos referentes à educação nessa época, em determinadas regiões do país. É preciso um aprofundamento nos estudos dessas fontes, pois, embora se saiba que são poucos os documentos, eles são importantes para o estudo da história do sistema escolar brasileiro.

São alguns poucos estudos, desenvolvidos em determinadas regiões do Brasil, que apresentam uma gestão problemática e discriminatória no sistema escolar brasileiro, desde o

Brasil-Colônia. Um desses exemplos é indicado por Siss (2001), ao tratar de uma legislação do Presidente da Província do Rio de Janeiro, que abrigava a capital do Império, sobre o acesso às escolas públicas dessa Província. A Lei n.1, de 4 de janeiro de 1837, no seu artigo 3º, determinava o seguinte:

Art.3º São proibidos de freqüentar as escolas públicas:
 1º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas.
 2º Os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos. (p.02).

Entretanto, isso não quer dizer que os negros ficaram fora da escola. Pode-se inferir que, para tal legislação ter existido, deve ser muito possível que os negros já reivindicavam a necessidade de usufruir da cidadania, por intermédio da educação formal.

Cruz (2005) cita alguns trabalhos que levantaram informações sobre a incidência da educação escolar para negros. Um deles é o de Moraes (1995), que trata sobre alunos negros que frequentaram o sistema escolar antes da abolição, destacando as aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão. Cruz se refere igualmente ao trabalho de Cunha (1999), que registra a existência de uma escola criada para o ensino da leitura e escrita para os *escravos aquilombados*, que se deu na fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Estado do Maranhão, entre 1838 e 1841. Segundo a autora, o tempo limitado de dois anos de existência desse quilombo deixou precárias fontes, que se encontram no Arquivo Público do Estado do Maranhão.

Para a autora, a documentação existente nos autos do processo, no período, contra o líder da Guerra dos Balaios, no Maranhão “[...] permite que possamos inferir que mesmo durante o Império já era comum a preocupação dos negros em apropriarem-se dos saberes na forma escolar” (CRUZ, p.28).

Outras evidências são indicadas em trabalhos que levantaram informações sobre o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e outro após a abolição, em 1902, o Colégio São Benedito, também criado em Campinas, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999, apud CRUZ, 2005, p.28).

Outro registro importante daquela época, em São Paulo, consta num relatório de 1877, redigido por um professor da cidade de São Paulo e enviado ao Inspetor Francisco Aurélio de Souza Carvalho:

[...] o professor Rhormens acrescenta aos dados solicitados uma longa descrição da situação vivida em sua escola, onde “da-se um facto que mais reverte prejuízo dos

bons que proveito dos maus”. Ali se encontraria uma situação desagradável para ele e para a maioria de seus alunos: certos “negrinhos que ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não freqüentam a escola com assiduidade”, que não sendo interessados em instrui-se, só freqüentariam a escola para deixar “nella os vícios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abomináveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem. (BARROS, 2005, p.84).

Barros (2005) pesquisou os relatórios referentes à educação pública, em 1885, no Estado de São Paulo, tendo descoberto que, num desses relatórios, o Inspetor Geral da Instrução Pública escreve:

[...] suscitou-se dúvida se serão admittidos à matriculas os escravos, ou indivíduos, sobre cuja liberdade não havia certeza. Visto que as famílias repugnarão mandar às escholas públicas seus filhos si essa qualidade de alumnos fosse aceita, e atendendo aos perigos de derramar a instrucção pela classe escrava, ordenei que não fossem recebidos nos estabelecimentos de instrucção publica senão os meninos, que os professores reconhecessem como livres, ou que provassem essa qualidade. (Relatório do Inspetor geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1855, p.36, apud BARROS, 2005, p.83).

Assim, podemos perceber que existia uma demanda, antes da abolição, de alunos negros para frequentar a escola pública em São Paulo. Os escravos, porém, enfrentavam obstáculos para se sentar nos bancos escolares, ainda que todos aqueles alunos que fossem livres tivessem esse direito. Pelo depoimento acima, pode-se concluir que, mesmo a presença de alunos negros na escola não sendo desejável, ela acontecia. É sabido que provar que eram livres, durante a vigência da escravidão, para frequentar os bancos escolares era um mecanismo de grande poder para dificultar o ingresso desses alunos na escola.

Os registros dessas escolas são poucos e ainda as pesquisas nessas áreas devem ser aprofundadas; no entanto, tais exemplos ajudam a pensar que, embora havendo uma legislação contra a educação formal dos negros, ela se dava, ainda que não fosse de forma passiva. Ela ocorria também quando os negros criavam suas próprias escolas, quando recebiam instrução de pessoas escolarizadas ou adentravam a rede pública, como são os casos dos que frequentaram os asilos de órfãos e as escolas particulares.

Contudo, esses fatos apresentados da presença do negro nas escolas brasileiras não encaminham para a constatação de um caráter democrático, nem para a ausência de preconceito, nos espaços escolares da sociedade do século XIX – nem, tão pouco, ao fato de que apenas os negros tiveram dificuldades para se manter no sistema. Essas dificuldades havia, igualmente, para os segmentos da população mais pobres que, preocupados com a sobrevivência mais imediata, tinham dificuldades em adquirir o material escolar, a merenda, a vestimenta exigida para frequentar esses ambientes.

Com o fim do sistema da escravidão, o negro liberto não era aceito pelos políticos e pela elite da recém-república que se tornara o Brasil. Assim, de força de trabalho pesado, amargo e sem remuneração nos engenhos, o negro passa a ser excluído e colocado às margens de nossa sociedade, sendo substituído pela mão-de-obra de imigrantes de origem europeia, que, aparentemente, aparecia para suprir as necessidades técnicas da produção do café.

A partir dessa situação, o racismo ganha novos rumos, pois a nova condição do negro, recém-liberto, era carregada pelas marcas da escravidão e, segundo Skidmore (1991, p.7), “[...] para lidar com essa realidade, a elite brasileira desenvolveu uma ideologia assimilacionista para racionalizar de facto a sociedade multi-racial”. Acreditando na superioridade racial do branco, esperava-se alcançar o branqueamento da população brasileira, através da miscigenação, realidade que já era encontrada no Brasil.

Nesse cenário político e social em que se achava o país, no período pós-abolição, podem-se observar os processos de exclusão política e social dos negros, dos quais fazem parte as sucessivas leis destinadas à educação.

Os negros sem instrução, ainda que libertos, estavam submetidos a várias restrições, pois “[...] não podiam ser eleitores [...] e era-lhes interdito também exercer qualquer cargo de eleição popular, para qual a condição essencial era ser eleitor” (COSTA, 1989, apud SILVA; ARAÚJO, 2005, p.65).

Segundo Silva e Araújo (2005, p.65), a elite continuava a organizar a instrução escolar, no Brasil, perpetuando-se a camada senhorial nos postos burocráticos do Estado, nos cargos políticos e nas melhores posições sociais e econômicas.

O ensino escolar, na sociedade brasileira, juntamente com as políticas públicas, continuava fornecendo elementos para a elitização do ensino. Todavia, ainda são poucas as informações que temos a respeito da escolarização do segmento negro, no período pós-abolição:

Na primeira República, para o trabalhador branco nacional ou estrangeiro, além de escolas públicas oficiais, havia as instituições particulares e as escolas dos trabalhadores. E para os ex-escravos? Temos ainda poucas informações sobre eles. (HILSDORF, 2003 apud SILVA; ARAÚJO, p.66).

Vários historiadores indicam uma ausência de fontes da História da Educação, no final do século XIX e início do século XX, momento em que são preservados apenas os registros da história oficial. Silva e Araújo (2005) ainda citam Costa (1988), por entender que a ausência de fontes das camadas subalternas surge, porque só foram preservados os registros que privilegiam o conhecimento das “forças históricas impessoais: as transformações das

estruturas econômicas, políticas e ideológicas, as classes sociais e não os indivíduos e suas percepções” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p.66).

Fonseca (2000) tem esse mesmo entendimento, sustentando que as novas formas de abordagem histórica têm desmistificado a história oficial, recuperando as ações do segmento negro e ampliando a compreensão acerca das suas formas de resistência, atitudes que até então não eram vistas dessa maneira.

No período posterior à abolição da escravatura (1888), são feitas várias tentativas para regulamentar o ensino público, realizadas pelos ministros educacionais Benjamin Constant, em 1890, Eptácio Pessoa, em 1901, Rivadávia Corrêa, em 1911, Carlos Maximiliano, em 1915, e João Luís Alves, em 1925²¹. Nenhuma delas, porém, inclui a população negra, de modo que Silva e Araújo (2005), após fazerem uma breve análise das reformas, concluem que

[...] a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional, seja universal ou específico. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p.71).

Na década de 30, de acordo com Skidmore (1991), os estudos de Gilberto Freyre disseminaram a ideia de uma convivência harmoniosa entre descendentes da África, índios e europeus, e, embora tenham percorrido o mundo como exemplo de uma sociedade de convivência pacífica, mascararam as relações de poder desiguais que se davam no interior da sociedade brasileira, possibilitando pouca atenção, entre políticos e acadêmicos, à raça enquanto variável dos problemas brasileiros, de sorte a fazer instalar-se, dessa maneira, o mito da Democracia Racial.

Esse mito disfarçou e dissimulou uma “[...] discriminação racial, uma divisão que não era racial ou cultural, mas sobretudo econômica” (SCHWARCZ, 1996, p.165). Com intenções políticas evidentes, a miscigenação no Estado Novo passa ser o símbolo de identidade da jovem nação e exemplo para o resto do mundo, momento em que a “democracia racial” é louvada. Todavia, é possível perceber ainda um sistema educacional excludente, dificultando a permanência de parte da população brasileira no sistema escolar. Isso continua sendo verificado na Constituição Federal de 1937, em seu artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos

²¹ Para saber mais, consultar o artigo de Geraldo da Silva e Márcia Araújo: Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas.

estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1986).

Apesar do protesto de algumas correntes educacionais, o sistema brasileiro continuava excluindo os estudantes pobres, oferecendo a estes a formação para o trabalho, enquanto destinava à elite a formação clássica e científica.

A aproximação de militantes negros do Brasil, no final dos anos 40, de outros movimentos antirracistas na África, nos Estados Unidos e na América Central, estimulou o grupo afrodescendente brasileiro a buscar vínculos com outros militantes, em congressos no exterior, bem como a melhor se organizarem para a tomada de posição diante dos problemas sociais que enfrentavam, em um país que tinha o maior número de descendentes africanos, em suas terras.

Isso resultou num ideal que foi transformado em lutas de representações de raça, no interior da sociedade brasileira, com o objetivo de modificar as relações sociais, culturais e institucionais, possibilitando aos negros identificar a importância da luta por uma educação que favorecesse ao povo negro se reconhecer de forma positiva. Para Gonçalves e Silva (2000, p. 86), não se pretendia apenas projetar positivamente a cultura negra, no nível de superestrutura, mas ajudar o afrodescendente a se libertar do complexo de inferioridade em relação aos brancos, conhecer e orgulhar-se de suas origens africanas.

Desde esse tempo, a população negra continua articulando-se para ter direitos iguais no sistema educacional brasileiro. Gonçalves e Silva (2000) relatam que os militantes negros se organizam e formam a Convenção Nacional do Negro Brasileiro (CNNB), que tinha como objetivo principal resgatar a cidadania e interferir na reforma constitucional de 1946. Os esforços dessa organização se concentram em dois aspectos:

[...] o preconceito e a discriminação racial passariam a ser declarados como ofensas criminais e a instituição de um programa especial de bolsas para estudantes negros nos cursos de 2º grau, universidades e escolas técnicas. (ANDREWS, 1998, p. 247).

Embora não se tenham concretizado essas previsões, o movimento passou a atuar no sentido de recuperar, evidenciar e conservar a cultura negra e as tradições africanas, bem como, “[...] ajudar os afrodescendentes a se liberarem de seu complexo de inferioridade em relação aos brancos” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.86).

Em 1950, de um congresso organizado pela UNESCO, com o objetivo principal de investigar as realidades que se entendiam por democracia racial, foi patrocinado um estudo no Brasil para conhecer nosso modelo de convivência social, resultando num estudo que traz o

questionamento do mito da Democracia Racial, de modo que Florestan Fernandes, juntamente com Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso, conhecidos como membros da “escola de São Paulo”, partiam do “[...] princípio que o preconceito de cor existia no Brasil. No entanto, a maior parte das pesquisas foi histórica, concentrando-se na escravidão ou na década seguinte à abolição” (SKIDMORE, 1991, p.10). Mesmo assim, tornou-se a “[...] voz mais autorizada a argumentar que a raça era uma variável significativa na determinação das oportunidades de vida dos brasileiros” (ibidem). Porém, nenhum pesquisador da escola de São Paulo chegou a conduzir pesquisa empírica que documentasse tal fato.

Foi depois desses estudos que a crença de que no Brasil não haveria nenhum problema racial começa a ruir. Contudo, desconstruir um mito que germinou por grande espaço de tempo não é fácil, principalmente quando envolve relações de poder e, ainda mais, quando o país passa por um golpe em 1964 e se instala uma ditadura militar, como aconteceu com o Brasil. Durante a repressão imposta pelos militares, após 1968, tornou-se muito difícil a pesquisa sobre as relações raciais, permanecendo até os dias de hoje, entre muitos brasileiros, a ideia da existência de uma democracia racial no país. Observa-se, portanto, a dificuldade dos movimentos antirraciais em lutar contra um princípio que, mesmo veladamente, continua a existir para uma parcela da população.

Nesse contexto, a educação passa a configurar-se como uma maneira de conquistar o reconhecimento e a valorização da história dos descendentes de africanos e a considerar a diversidade, possibilitando a importância em construir uma identidade negra positiva.

No final dos anos 70, novos trabalhos avançam no sentido de retomar os estudos sobre as relações raciais, no Brasil. Uma nova geração de afrobrasileiros se organiza contra as diversas violências que sofrem, sendo muitas vezes nomeados por “antibrasileiros”, pois muitos alegavam que estavam querendo separar em grupos nossa sociedade.

Essas organizações negras, segundo Gonçalves e Silva, se articulavam e reivindicavam

[...] mudanças nos padrões de classificação social, ou seja, direitos iguais, possibilidade de receber o mesmo tratamento que a sociedade brasileira concedia aos imigrantes europeus, com a adoção de uma imagem mais positiva dos negros. (2000, p.75).

Nesse momento, dados de pesquisas realizadas especificamente sobre a situação educacional da população negra indicam que, mesmo quando se controla o valor do rendimento familiar per capita, “[...] a taxa de escolarização de negros é inferior à dos brancos; os brancos apresentam uma porcentagem maior de crianças sem atraso escolar; e

maior proporção de alunos negros freqüenta escolas que oferecem cursos com menor número de horas de aula" (ROSEMBERG, 1986; HASENBALG; SILVA, 1990).

Os impactos desses estudos e a articulação da população negra resultaram na elaboração dos artigos da Constituição Federal de 1988, transcritos a seguir:

Art.21, §1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Art. 242, § 1º O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Além disso, resultou num artigo na mesma Constituição, para o qual a “[...] prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão nos termos da lei” (art.5º, XLI).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394, orienta as políticas educacionais, refletindo a ação e o protagonismo do movimento negro, como se pode verificar abaixo.

Art.26, 4º O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Em 1997, o Ministério da Educação elabora os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Fundamental, cuja finalidade é servir de referencial para a formulação das orientações curriculares de Estados e municípios. Nos temas transversais que são propostos pelos PCNs, a temática etnicorracial é abordada de forma mais enfática. A justificativa para a formulação desses temas é que as áreas convencionais ministradas pela escola, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, não são suficientes para alcançar uma educação comprometida com a cidadania, que contemple temas como violência, saúde, uso dos recursos naturais, preconceito, propiciando ao aluno sua inserção mais ampla no mundo, mediante participação social.

A diversidade etnicorracial é focalizada com objetivos que perpassam os Temas Transversais, mais especificamente os temas Ética e Pluralidade Cultural. O trabalho a ser desenvolvido em torno da Ética propõe conteúdos que tematizem as diferenças de sexo, cultura, etnia, valores, opiniões ou religiões; o respeito a todo ser humano, independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura, bem como as manifestações culturais, étnicas e religiosas; o respeito mútuo, como condição necessária para o convívio

social democrático: respeito ao outro e exigência de igual respeito para si; as formas legais de luta contra o preconceito; a utilização das normas da escola como forma de lutar contra o preconceito (BRASIL, 1997a, p.71).

Com o tema Pluralidade Cultural, espera-se contribuir para a construção da cidadania em uma sociedade pluriétnica e pluricultural e, nesse sentido, propõe-se o desenvolvimento de capacidades como o conhecimento e o respeito pela diversidade do patrimônio etnicocultural brasileiro, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia; a valorização das diversas culturas, presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira; o reconhecimento das qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente e enriquecendo a vivência de cidadania; o desenvolvimento de uma atitude de empatia e de solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação; o repúdio a toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; a exigência de respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos da criança e do cidadão; a valorização do convívio pacífico e criativo com os diferentes componentes da diversidade cultural; a compreensão da desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças (BRASIL, 1997c, apud PINTO, p. 205-206). Porém, a formação do(a) professor(a) para essa nova exigência se deu, em sua grande maioria, apenas pela distribuição dos PCNs aos docentes, existindo apenas espaços de formação não formais, ligados ao Movimento Negro, que abordavam o tema. Uma das experiências pioneiras de formação institucionalizada partiu do CEAFFRO, oferecida em parceria com a Secretaria da Educação de Salvador, no ano 2000²².

Desde 2003, segundo Gomes (2009), o compromisso assumido em 2001, em Durban, África do Sul, na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, convocada pela ONU, desdobra-se em políticas mais concretas. É num contexto de acordos internacionais e pressões internas do movimento negro, pela adoção de políticas públicas de ação afirmativa e de combate ao racismo, que, em 9 de janeiro de 2003, é sancionada a Lei 10.639/2003, alterando a Lei 9394/96, que passa a vigorar, acrescida dos arts. 26-A, 79-A e 79-B, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática

²² Silva (2003) critica está pedagogia liberal apontada pelos PCNs, pois embora reconheçam a legitimidade das questões do multiculturalismo e da diferença, trata o tema de forma marginal, bem como não problematiza uma teoria da identidade e diferença.

“História e Cultura Afro-Brasileira” e dando outras providências, cuja nova redação será descrita abaixo:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Santos (2005, p.48) esclarece que, mesmo antes da aprovação da Lei 10.639/03, várias legislações específicas de teor semelhante foram aprovadas, em diferentes regiões do país, o que não representa dizer que essas leis foram, nem que se reverteram em políticas públicas.

Embora a escola ainda não consiga contemplar devidamente as diferenças etnicorraciais, passou a ser definida pelos negros, como para toda sociedade brasileira, como um veículo de ascensão social, em concordância com a pesquisa realizada pelo sociólogo Florestan Fernandes, em 1951 (1978, p. 09, 275-276, apud SANTOS, 2005, p.22). Santos ajuda a entender melhor qual foi o papel da educação, nesse processo:

Embora existam estudos que demonstrem a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais, como, por exemplo, Bourdieu (1998), não há dúvidas de que para os negros a busca da instrução (educação formal) como fator de integração sócio-econômica e competição com os brancos, logo após a abolição da escravidão, foi um passo correto; porém, não suficiente para a sua ascensão social. Os negros compreenderam que sem educação formal dificilmente poderiam ascender socialmente, ou seja, obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade em pleno processo de modernização. (ibidem).

Ao concluir esta breve exposição, deve-se enfatizar que, desde o início do século XIX, mesmo sendo engendradas estratégias de exclusão da população negra do sistema escolar, a escola foi eleita por negros e brancos como veículo de ascensão social. Ainda que algumas legislações tenham sido redigidas, a partir de 1988, com a finalidade de reverter o quadro de exclusão dos negros nos bancos escolares, não se olhou para a formação dos docentes para o ensino das relações raciais, como um dos elementos-chave desse processo. A responsabilidade de formação profissional esteve sempre atribuída aos professores, não se considerando, nas reformas educativas, que a formação geral dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores.

5.2- A Lei 10639/03 e suas implicações na educação e na prática docente

Conforme já se frisou, a Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, introduziu novos artigos na Lei 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre os quais o artigo 26A, ficando assim fixada a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura e Afrobrasileira e Africana, na Educação Básica. Mais recentemente, a Lei 11.465/08 incluiu novas mudanças no currículo oficial da rede de ensino brasileira, instituindo, além da obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afrobrasileira", também a indígena²³.

Diante de tais mudanças, emergem muitas questões de ordem política, estrutural, educacional e social, que devem ser avaliadas e consideradas em investigações educacionais. Gomes (2009) remete à mudança na base curricular das escolas brasileiras, proporcionada pela Lei 10639/03 e suas respectivas formas de regulamentação (resolução CNE/CP 01/2004 e parecer CNE/CP 03/2004), para as políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra. Essa legislação chega ao Estado Brasileiro, após a Conferência de Durban²⁴, onde o Brasil e demais países participantes são signatários da Declaração e Programa de Ação, que explicitam o acordo e o compromisso do Estado em combater o racismo, a xenofobia e formas correlatas de discriminação.

Por conseguinte, a Lei 10639/03 e suas diretrizes curriculares nacionais surgem, nesse cenário, para contemplar de forma mais efetiva a população negra e suas reivindicações, fazendo parte das políticas de ações afirmativas de reparações e de política curricular.

No dia 10 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 03/04, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana. O parecer apresenta uma série de conteúdos que devem ser trabalhados para garantir a implementação da Lei 10639/03, além de valorizar pedagogias de combate ao racismo e as discriminações. Além disso, de acordo com esse parecer, visa-se a

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de [...] ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de política curricular, fundada em dimensões históricas,

²³ A Lei Nº 11465/2008 voltou a alterar a Lei Nº 9394/1996, ao introduzir modificação no Art. 26a, determinando, além da obrigatoriedade do ensino de história e cultura e afrobrasileira e africana, na Educação Básica, o ensino da história e cultura de populações indígenas. Esta nota tem o objetivo de alertar que a Lei Nº 11465/2008 não substitui a Lei Nº 10639/2003, uma vez que sobre ela não incide, mas incide sobre a lei maior, a das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/1996.

²⁴ Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Essa conferência foi convocada pela ONU e realizada em Durban, África do Sul, em 2001.

sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004, p.9).

A historiadora Junia Sales Pereira (2006) afirma que um dos interesses fundamentais dessa legislação são as prováveis formas de sua recepção pelos professores da Educação Básica, destacando que o principal desafio dessa Lei é promover um ensino-aprendizagem da história, em que a

[...] história africana e européia não sejam dicotomizadas, nem idealizadas, nem tão pouco contrapostas, mas antes, que sejam compreendidas em sua dinâmica e circularidade, com as violências e embates do passado e do presente, mas com as perspectivas relacionais requeridas em qualquer abordagem histórica mais substantiva. (p.7).

Ao serem indagadas sobre o que achavam sobre essa legislação, as professoras apresentaram diversas avaliações. A professora Neide declara explicitamente se incomodar com o que entende como “a imposição da Lei 10639/03”. Embora ela afirme que considera importante uma legislação desse tipo, reclama mais tempo para que se pudessem propiciar condições efetivas de preparo dos docentes para o trabalho com tais conteúdos de ensino. Ela usa a palavra “imposição” para explicar o porquê da “não efetivação completa da lei”.

Bom, eu acho que uma lei impondo as coisas assim, nem sempre funciona, agora para...Teria que ser, assim, como que eu diria...Teria que ir incluindo isso aos poucos, teria que se tornar um hábito, as pessoas aderirem... trabalhando, agora impor uma lei que obriga, por que mesmo tendo a lei, eu sei que as escolas não trabalham, principalmente de primeira a quarta, não trabalha muito isso não. Então, eu acho a lei importante porque não trabalhavam nada antes, mas, não acho que a lei em si, assim, não... não... Efetuoouou estudo, eu acho. (NEIDE)

Outra professora, embora esteja a par do ensino previsto pela lei, apresenta outros tipos de ressalvas e questionamentos. Adriana fica indignada por ser necessário ter uma lei, no Brasil, para estudar a África e as questões indígenas, alegando que o povo brasileiro é formado também por negros e mestiços:

Eu acho que nem deveria ter tido por Lei, isso daí já deveria estar acontecendo normalmente, como você aprende o inglês... o inglês não está aí, todo mundo falando *book, look, bullying?*... Então, da mesma maneira deveria ter vindo naturalmente para a população, não precisava de uma lei para estudar a África, o futuro da África, sobre o negro... Não é?... Então, o nosso povo aqui é formado por negro, índio e portugueses, não por ingleses, para ficar tudo... *Book, look, bullying*, não é?! Isso aí nem deveria ter, isso é uma confirmação, uma prova que o racismo esta aí, existe preconceito, precisa de lei para você fazer uma coisa que é tão natural, uma terra de negros, mestiços tem que ter uma lei na escola... Para índio, negro, por quê? Não sei... (ADRIANA)

Percebe-se que a professora levanta várias palavras incluídas em nosso vocabulário, as quais provêm de países que não tiveram o mesmo tipo de expressão dos povos de origem africana na formação do povo brasileiro. Entretanto, demonstra indignação pela discussão sobre a questão racial não se constituir em um dos eixos da reflexão educacional e também por não conseguirmos oportunizar os mesmos direitos a todos os brasileiros, sejam brancos, sejam negros ou indígenas. E, assim, concorda que a existência da lei se deve ao racismo que reconhece existir no Brasil.

A professora Eunice parece se expressar de modo mais condizente com a finalidade das políticas atuais de ações afirmativas, em nosso país, bem como com o discurso estratégico dos organismos internacionais, visto que declara acreditar na transitoriedade da lei:

Eu acho que, assim... a partir do momento que a gente vive numa sociedade onde não se consegue a igualdade pela... naturalmente, onde as pessoas deveriam se tratar naturalmente, é necessário que haja, nesse momento, uma legislação que obrigue as pessoas a pensarem sobre o assunto e tratem isso de outra maneira. Eu acho que é importante, nesse momento existe, até que a sociedade veja isso de outra forma. Eu acho isso importante. (EUNICE)

Contudo, a implementação da Lei sofre alguns problemas. Para o sociólogo Sales Augusto dos Santos (2005), a legislação federal é bem genérica e não se ocupa da implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira. Ele se refere a alguns aspectos que dificultam a efetivação da Lei 10639/03. Por exemplo, ela não aponta a necessidade de qualificar os professores que já estão em sala de aula, nem de as universidades reformularem os seus programas de ensino dos cursos de Graduação, especialmente os de Licenciatura, visando a obter as condições adequadas para efetivá-la. Entende que isso deixa transparecer que a responsabilidade dessa formação fica apenas ao professor.

Essa preocupação, no entanto, é perceptível nas diretrizes curriculares indicadas para o exercício da legislação que é proposta, pois nelas se explicita a questão da formação inicial do professor, reconhecendo-a como de fundamental importância para o exercício docente comprometido com o combate e a superação do racismo. Todavia, as diretrizes não esclarecem quanto à necessidade de promover práticas de formação para os professores que já estão em sala de aula:

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 1996, p. 49).

Sabe-se o quanto é importante a formação inicial para o exercício profissional competente, em todas as áreas, e a formação que capacite o(a) professor(a) a entender as questões relacionadas à diversidade etnicorracial. Contudo, cada vez mais, os estudiosos da questão afirmam a necessidade de que essas políticas também atinjam os docentes que já atuam em sala de aula. Essa preocupação foi claramente levantada pelas professoras entrevistadas.

Outro problema mencionado por esse mesmo autor, para a efetivação da Lei 10639/03, é a delimitação que se impõe ao ensino da História e Cultura Afrobrasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. Santos esclarece:

[...] as principais críticas às nossas relações raciais têm sido elaboradas principalmente no campo das Ciências Sociais e mais recentemente na área de Educação. A não consideração de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser ministradas especialmente nas áreas de Ciências Sociais e de Educação, parece-nos um grande equívoco, pois, ao que tudo indica, são estas áreas que estão à frente da discussão das relações raciais brasileiras. (2005, p.34).

O fato é que, desde sua aprovação, a lei tem encontrado muitos obstáculos à sua efetivação, e as causas aventadas são variadas. Para Jaccoud (2008), o número reduzido de especialistas em histórias e cultura africana, existentes no Brasil, influencia e limita sua viabilidade. O autor faz a seguinte indagação: como formar professores, se não existe número suficiente de professores especialistas em História da África e cultura africana?

Sabemos que houve iniciativas do MEC e da SEPPIR, que procuraram desenvolver ações voltadas para formar professores em cursos na modalidade *extensão universitária à distância*, mas, segundo alguns sociólogos, como Jaccoud, a eficácia foi baixa. Um dos problemas enfrentados por esses órgãos foi o pequeno número de professores que foram capacitados: do total de 25 mil inscritos, apenas 6.800 conseguiram terminar o curso.

Segundo Jaccoud (2008, p.157), isso aconteceu devido a problemas tais como a dificuldade, enfrentada pelos professores, ao acesso e uso dos instrumentos de informática requeridos, a escassez de recursos físicos e humanos nas escolas e as dificuldades operacionais dos cursos.

Duas das professoras entrevistadas citam o não cumprimento da legislação pelas escolas. Uma delas justifica essa situação exatamente pela falta de conhecimento e formação do professor para trabalhar com a temática racial. Mesmo participando da capacitação profissional, não se sente apta a trabalhar com o tema. Observem-se as colocações da professora Silvana:

Eu acho, assim, ficou... É uma lei, mas, ficou só na lei por enquanto, né! É difícil a gente passar, como eu digo... Teve o curso, mas, a base ainda é muito pouco. Precisa mais fundamentos pra gente, porque você não sabe muita coisa. Eu acho que a gente tem muito pouco ainda, precisaria mais curso para se atualizar mais ainda para que a lei pudesse entrar em vigor e sair do papel. Ela está só no papel por enquanto.

A outra professora, que tem a mesma opinião de Silvana, quanto à efetivação da Lei 10639/03, é a docente Fabiana, militante do movimento negro, que emite igualmente suas restrições à legislação:

A lei é... Foi uma lei, assim, simples, né!? Curta, muito... É... Teve alguns artigos que foram vetados, têm muitas coisas que faltam, que ela precisaria ter e não tem. É uma lei que, na realidade... ela não pegou, muitos profissionais, ela não pegou, em muitas prefeituras também não, em muitas Secretarias de Educação. Mas, é uma lei que, pelo menos, nós temos agora um respaldo legal, né? A gente tem como reclamar, tem um respaldo legal. Ela não resolveu os problemas, mas foi um ganho, foi um avanço, porque, é um avanço, porque a gente tem aquilo registrado, a gente está ali, quem quiser pode se recorrer a lei, pode se recorrer, não só a lei, mas, principalmente, aos pareceres que são bem mais explicativos que tem algumas lacunas. Está faltando alguma coisa, mas, pelo menos é um instrumento que a gente pode estar trabalhando. Então, ninguém pode alegar que não tem nada, tem sim! Têm as leis, têm os pareceres, tem a resolução e tem muito material chegando. O que precisa, também, além das condições da lei, da condição de estar efetivamente colocando em prática, é do governo, junto com a Diretoria de Ensino, Secretaria de Educação e dos Planos Nacionais da Educação abordar essa temática, fazer essa temática virar realidade... é, precisamos disso, dessas condições objetivas. Mas, nós precisamos, também, das condições subjetivas e isso demanda o que está dentro de cada profissional que trabalha não só com a educação, mas, de todos os outros profissionais.

Fabiana se refere a alguns impedimentos feitos à lei, porque, ao sancioná-la, o Presidente da República vetou parte do Projeto de Lei aprovado pelo Congresso Nacional. Um dos vetos foi quanto à determinação da carga horária para se trabalhar os conteúdos da História e Cultura da África e dos Afro-Brasileiros, enquanto outro veto tem a ver com a formação dos professores para lidar com essa temática. O primeiro veto foi ao Parágrafo Terceiro do Artigo 26-A, e o outro, ao Artigo 79-A:

Parágrafo terceiro do Art. 26A – As disciplinas 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.

Artigo 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.

Para justificar o veto ao Art. 26- A ao Senado Federal, o Presidente explicou que esse artigo rompia com o caminho traçado pela Constituição Federal de 1988 e com a LDB 9394, de 1996, no que diz respeito às características regionais do país e à preocupação com uma

base curricular nacional mínima. Quanto ao segundo veto, justificou da seguinte forma: “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.” Assim, o Artigo 79A estaria rompendo com a unidade de conteúdo da LDB, visto que a mesma, em nenhuma parte, disciplina os cursos de capacitação de professores.

Segundo Rocha (2006), as possíveis razões para os vetos se devem a outras preocupações, que não somente o cumprimento da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394, de 1996:

No primeiro veto, a mensagem apresenta uma preocupação legítima, ou seja, não será a instituição de um percentual da carga horária de determinadas disciplinas que garantirá o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. No entanto, a argumentação é problemática, visto que associa a implementação da Lei 10.639/03 a composições e conjecturas regionais. Ora, se um dos principais argumentos de sustentação da Lei é o da necessidade do avanço em direção a uma compreensão mais verdadeira da História do Brasil e da sociedade brasileira, a mesma não pode ficar à mercê de especificidades regionais. Esses conteúdos são importantes para a constituição de uma base comum sólida do conhecimento nacional. Quanto ao segundo veto, a impressão é de que as possíveis razões não estejam explicitadas na mensagem, haja vista que o Governo Federal utiliza um argumento eminentemente técnico. Com certeza, outras razões devem ter determinado o veto ao Artigo 79A da Lei. Uma hipótese seria o receio do envolvimento do movimento negro no debate de execução da política educacional do governo. (ROCHA, 2006, p.86-87).

Entende-se que a efetivação da Lei 10639/03 depende de um diálogo com toda a sociedade civil. De acordo com Gomes (2009), essa lei faz parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC, sendo uma das políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras. Consequentemente, carrega consigo a tarefa de reeducar o próprio Estado, os sistemas de ensino, as universidades, as escolas e os sujeitos da educação, na sua relação com a diversidade etnicorracial.

Em 13 de maio de 2009, a Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas da SEPPIR (SubAA), em parceria com o Ministério da Educação, lançou o Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Com isso, objetivava-se garantir a efetivação da Lei 10639/03, visto que era bem pequeno o percentual de escolas de Ensino Fundamental e Médio do país adaptado à nova grade curricular proposta. Com ele, foram estabelecidas metas e estratégias para a ampla adoção da Lei nº 10.639. O Plano prevê e enfatiza as diferentes responsabilidades dos poderes executivos, dos legislativos e dos conselhos de educação municipais, estaduais e federal, no processo em andamento.

Nesse sentido, foi indicada a perspectiva de três ações principais: formação dos professores, produção de material didático e sensibilização dos gestores da educação.

Conforme esse mesmo documento, a elaboração aconteceu após seis encontros regionais, com a finalidade de assegurar de forma democrática a visão das diferentes regiões brasileiras, em que foram discutidas as dificuldades e necessidades existentes no processo de institucionalização das Diretrizes. Os principais problemas detectados nesses encontros residiram igualmente na formação de professores e na conscientização a respeito da nova temática.

O Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais tem como base estruturante seis eixos estratégicos:

- 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais.
- (BRASIL, 2009, p.23).

Nesse sentido, dois eixos são fundamentais na discussão que está proposta neste trabalho: a política de formação para gestores e profissionais de educação e a política de material didático e paradidático. O Plano explicita:

Os eixos 2 - Política de formação inicial e continuada e 3 - Política de materiais didáticos e paradidáticos constituem as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação. Tal revisão deve assumir como um dos seus pilares as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Todo o esforço de elaboração do Plano foi no sentido de que o MEC possa estimular e induzir a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 por meio da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, instituída pelo Decreto 6755/2009, e de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). A formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações Etnicorraciais (Parecer CNE/CP n.03/2004). Os princípios e critérios estabelecidos no PNLD definem que, quanto à construção de uma sociedade democrática, os livros didáticos deverão promover positivamente a imagem de afro-descendentes e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos. Para tanto, os livros destinados a professores(as) e alunos(as) devem abordar a temática das relações Etnicorraciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária (Edital do PNLD, 2010). (BRASIL, 2009, p.23).

Tais eixos contemplam diretamente o que as professoras entrevistadas dizem ser um impasse para o trabalho efetivo com o tema. Isso reforça a evidência da relevância de tal abordagem em pesquisas que, como esta, pretendem contribuir para elucidar os empecilhos, dificuldades e possibilidades de contribuição da educação escolar, no enfrentamento das questões raciais presentes na sociedade brasileira.

Nas entrevistas realizadas com as professoras, foi-lhes perguntado se elas tinham conhecimento da alteração da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/1996, incluindo a história e cultura das populações indígenas: apenas uma afirmou não saber dessa mudança. As demais garantiram ter conhecimento, sendo que uma delas se queixou por igualmente não ter recebido informações necessárias para trabalhar com a história e cultura indígena.

Os relatos sobre a Lei 10639/03 são fontes de informação sobre os aspectos que impulsionam ou dificultam as práticas de ensino das professoras. Essas falas dão indicativos interessantes para o entendimento das questões que esta investigação se propôs responder. As professoras entendem que a legislação é importante para o combate ao racismo, e admitem que ele está presente em nossa sociedade. Porém, replicam que a Lei 10639/03 ainda está distante da realidade do ensino escolar, o que coloca a premissa de que as inovações na área educacional não se fazem a partir de decretos oficiais, mas através de seu debate e do diálogo entre todos os envolvidos. As docentes sublinham dificuldades semelhantes elucidadas por pesquisadores do tema, como: falta de formação sólida do professor e de *condições subjetivas* do docente ligadas à construção de sua identidade social em um país onde as questões raciais, historicamente, sempre foram ocultadas ou negadas.

Problematizar a formação do(a) professor(a) para o exercício do trabalho com as questões etnicorraciais é necessário e urgente, principalmente se se considerar que ele é “[...] o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino”. Conforme analisa Pombo, (1999, p.11):

[...] se é certo que o discurso do professor, enquanto meio de comunicação, não detém a velocidade da luz que caracteriza a tecnologia cibernética, é igualmente um facto que a sua voz e a instantaneidade da sua audibilidade na clareira comunicativa que é o espaço da aula, a poliformia das diversas linguagens de que se serve, a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, a entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino.

5.2. A formação acadêmica e continuada das docentes na temática etnicorracial

O processo de formação permanente e contínuo não se trata de uma mera “reciclagem”. Para Rodrigues & Esteves, formação contínua é “[...] aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição de certificação profissional inicial” (1993, p.44).

Nesse caso, a formação contínua é pensada como a sequência da formação inicial, requerendo um “[...] trabalho de reflexão crítica sobre as práticas” e uma “permanente (re)construção da identidade docente” (MIZUKAMI, 2002).

Na perspectiva de Formosinho, a formação contínua também se faz após a inicial, e a diferença entre as duas está em função dos destinatários, pois

[...] é oferecida a pessoas em condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial, oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino. (FORMOSINHO, 1991, p. 237).

Por ocasião da entrevista com as docentes, uma das perguntas que constavam no roteiro da entrevista era: *Por que você se candidatou a frequentar o curso “São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade?”*

As seis participantes responderam que procuraram o curso, porque buscavam formação para poder trabalhar de forma adequada a temática racial, em sala de aula. Interessante notar que todas as pedagogas utilizaram argumentos semelhantes. Com os dados dessa pesquisa, torna-se difícil avaliar se foi apenas uma coincidência, se existe algum aspecto ligado à formação inicial e as experiências de vida que as levou a procurar mais informações sobre o tema.

Do grupo de entrevistadas, duas professoras disseram ter recebido formação nessa área, na Universidade, mas alegaram que esta não foi suficiente para dar base para o trabalho com a diversidade racial. Uma professora declarou que não se lembrava se recebera esse conteúdo, em sua formação inicial, ao passo que três delas evidenciaram que tinham esse déficit em sua formação – e essa foi uma das razões que as levaram a procurar o curso. Observe-se a resposta de Neide:

Porque na minha formação, assim, tinha essa falha, a gente não sabe como trabalhar exatamente, né!? É... Quais materiais você pode ter? É pouco material que você tem na escola, você não tem curso, outras capacitações sobre isso. Então, eu queria ter

essa, saber trabalhar com os alunos mesmo e enriquecer meu currículo mesmo, para melhorar como profissional. (NEIDE).

Outra docente, Eunice, completa sua resposta, sublinhando a importância de poder melhorar como pessoa para, depois, melhorar profissionalmente.

Eu acho que até para poder lidar com um... preconceito que a gente traz arraigado, né!? Porque, por mais que a gente trabalhe isso, tome cuidado... Porque a gente lida com criança e... a gente ainda trás arraigado. Então, a gente precisa lidar com essas coisas para melhorar. Eu fui assim... com essa intenção! Eu quero saber o que eles têm para me falar, pra eu melhorar como profissional e como pessoa, né? Primeiro, como pessoa, que eu queria melhorar e, depois, conseqüentemente, como profissional. (EUNICE).

Eunice percebe, como Nóvoa, que o *eu profissional* e o *eu pessoal* são inseparáveis, e isso é perceptível em sua fala, que indica a percepção de que sua identidade está em constante (re)construção. Chama a atenção, também, como ela percebe que o preconceito é construído social e culturalmente, individual e coletivamente. Outra marca observada, na fala da docente, é a importância de trabalhar com a temática racial, de maneira a proporcionar concepções menos preconceituosas para as crianças. Nessa etapa da pesquisa, evidenciou-se que as docentes não receberam informações sobre o tema, no curso de Pedagogia, e as duas que alegaram ter recebido declararam não ter sido suficiente para influenciá-las em suas práticas pedagógicas.

No item a seguir, o foco deteve-se nas falas das professoras sobre o programa de formação *Educando*. Apresentam-se suas expectativas e avaliações sobre alguns aspectos relacionados à estrutura do curso.

5.3. O Curso *Educando pela diferença para a igualdade*: expectativas e avaliações das professoras

Segundo seus idealizadores, o programa teve como objetivo sensibilizar os professores para a temática racial, partindo de atividades pedagógicas presenciais que lhes propiciassem o reconhecimento e acolhimento das diferenças e diversidades propostas em textos teóricos, *sites* e livros que tratam da temática proposta pelo projeto²⁵.

De modo geral, todas as professoras revelaram ter gostado do curso e do material impresso nele oferecido. As seis docentes aprovaram as apostilas e disseram que recorrem a

²⁵ A sua estrutura didática e pedagógica, bem como os conteúdos trabalhados, encontram-se no *Apêndice*.

elas, quando sentem necessidade de informações sobre o tema. Porém, algumas ressalvas e restrições foram levantadas, como declara Fabiana:

As apostilas impressas... teve uma parte muito positiva, que é a lei na íntegra. Muita gente não conhecia, eu conhecia, mas eu percebi que para os meus amigos a lei, na íntegra, foi importante. O parecer estava ali, a resolução estava ali! Eu achei isso muito importante... essa parte. Só que eu... Como, assim, posso dizer?... Não é que é negativo, mas, precisa melhorar. Precisaria... assim, completar... Seria, assim, a questão de atividades de conhecimento, porque as atividades ali, como era um curso para todas as modalidades do ensino, então, tinha atividades desde primeiro ano, desde a primeira série até o Ensino Médio. Então, talvez seria interessante fazer a apostila de conteúdo teórico para todo mundo, com a legislação para todo mundo, mas, aí, cada um ter uma apostila para o seu nível de ensino; pelo menos uma para ser de primeira a segunda série, uma para a terceira e quarta, uma para quinta e oitava e a outra para Ensino Médio. Porque eu achei que foi muito pouca atividade... atividade, assim, muito abrangente, né!? Para todo mundo!

Fabiana sentiu falta de atividades mais voltadas para a educação básica. Não era objetivo do *Educando* apresentar atividades prontas: cada professor deveria em sua sala de aula organizar essas atividades e apresentá-las, ao final do programa, organizadas em um portfólio, que foi o trabalho de conclusão de curso. O que se nota, na fala da docente, é que, mesmo tendo um conhecimento prévio, por frequentar grupos ligados aos Movimentos Negros, sentiu dificuldade em adaptar os conteúdos aprendidos no programa de formação em suas aulas, a reflexão **na** prática e **da** prática não foram suficientes para ajudar a docente organizar atividades como gostaria. Isso leva à mesma opinião de Pimenta, quando enfatiza que a responsabilidade não deve ficar somente na mão do professor, que requer acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação; mais à frente, quando se focalizarem as dificuldades em se trabalhar com o tema, vai-se perceber que as professoras também têm consciência disso.

As videoconferências eram ministradas por professores universitários e autores dos textos das apostilas, os quais abordavam os temas trabalhados e aprofundavam os assuntos, com a apresentação e análise de pesquisas sobre “discriminação racial” e o que chamavam de “africanidades²⁶”. Sobre essas videoconferências, as professoras reclamaram por não conseguirem interagir, visto que o número grande de Diretorias de Ensino participantes não possibilitou que todas pudessem enviar suas perguntas, sugestões e dúvidas. Em 2005, quando o curso aconteceu, esses recursos midiáticos eram poucos utilizados em Marília: havia apenas uma sala para essa finalidade, localizada em uma escola estadual, de sorte que os encontros

²⁶ Para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, africanidades brasileiras é uma expressão que se refere, de um lado, às raízes da cultura brasileira que têm origem africana, como modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia (2005, p.155).

que empregavam essa tecnologia não aconteciam na Diretoria de Ensino e igualmente não contavam com a presença das formadoras do curso, pois o tempo todo os participantes ficavam envolvidos com as videoconferências. Nesses encontros, quem orientava as sessões eram as duas PCOPs (Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas) responsáveis pelo curso em Marília, agentes à frente do desenvolvimento do projeto na Diretoria de Ensino. Veja-se a fala de Eunice sobre esses encontros:

As videoconferências, eu acho que poderiam, assim, ser mais...Videoconferência sempre falta, né? Não sei se a gente não interage, eu não sei o quê, mas, a videoconferência não me seduz demais, não é uma coisa que me convence.

Já a professora Neide se ressentiu em não ter conseguido mostrar os trabalhos que havia feito com seus alunos, mas, ao mesmo tempo, gostou de ver o que tinha sido realizado em outras Diretorias de Ensino.

Eu mesma não participei diretamente. Aquela videoconferência, o pessoal mostrando trabalho, né? Porque você via trabalho de outras partes, pessoal bem engajado, assim; por essa parte foi, assim, interessante!

Quanto aos formadores ou professores que trabalharam no curso, eram chamados de monitores, conduziam o trabalho nos encontros presenciais e foram escolhidos, segundo Silva (2010), por pesquisar relações raciais. “Havia estudantes, graduados e pós-graduandos de universidades como USP, UNESP, UNICAMP, PUC-SP e da própria UFSCar” (SILVA, 2010, p.116). Em Marília, duas formadoras²⁷ atuaram no *Educando*, uma para o primeiro módulo e outra para o segundo. Quanto às monitoras, a professora Eunice avalia da seguinte maneira:

Acho que a gente teve bons momentos e maus momentos. Nós tivemos pessoas que foram, assim, bem completas e bacanas, e fizeram um trabalho muito bom com a gente, questionando e fazendo a gente pensar mesmo no assunto; e tiveram momentos, assim, muitos... que não acrescentaram! Foram, assim, para preencher um tempo, o tempo que a gente tinha que estar lá. Poderia ter sido muito melhor, muito melhor, mais intenso, muito mais completo.

Denise, por sua vez, tem uma avaliação positiva da mesma situação. Ao se referir ao trabalho dos formadores do curso, salienta:

²⁷ Utilizaremos os termos *monitoras* e *formadoras* para as profissionais responsáveis por presidirem os encontros do programa *São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade*.

Eu acho que são pessoas, assim, muito bem qualificadas, muita segurança no que eles estavam falando.

Para a docente Neide, um dos principais problemas apontados não dizia respeito ao trabalho das monitoras, mas sim das coordenadoras do curso na Diretoria de Marília, as PCOPs. Vejam-se suas críticas:

Então, principalmente o pessoal daqui da diretoria, que estava coordenando, eles não eram muito simpáticos, né? Então, essa parte aí, acho que já deixou um pouquinho a gente com pezinho atrás. Foi uma coisa que não foi, assim, tão prazerosa por essa parte.

Silvana esclarece que muita coisa nova foi aprendida e que o resultado do curso foi positivo, mas não especifica o que mais gostou do material, fazendo uma análise mais geral:

Eu gostei sim. Tem muita coisa ali que a gente não conhecia, então tudo ali era novo para gente. Então, eu gostei do material sim.

Conforme observado, portanto, em relação ao material produzido para o curso, as participantes apontaram pontos positivos e negativos. Um dos fatos ressaltados como positivo foi o contato com o tema que esse material lhes proporcionou. Como era um conteúdo pouco presente nas formações iniciais das professoras, pôde significar uma introdução aos conceitos necessários para a abordagem do tema, em suas aulas. Por outro lado, elas também questionaram por não lhes ter sido apresentada uma parte de atividades voltadas mais diretamente para o trabalho com os alunos de 1º a 5º ano; afirmaram igualmente que haveria necessidade de maiores estudos e informações teóricas, para propiciar maior segurança para o trabalho em sala de aula. Sobre a metodologia de ensino usada no curso, também fizeram algumas avaliações positivas e outras não, como é o caso referente às videoconferências.

Após essa breve explanação sobre a formação das docentes no *Educando*, procurar-se-á apresentar o que as professoras falam de suas práticas pedagógicas. Observá-las auxilia a compreender alguns dos prolongamentos de sua formação, escolar e não escolar, a respeito de seus conhecimentos para o ensino das relações etnicorraciais.

CAPÍTULO VI

PRÁTICAS ESCOLARES: OUVINDO AS PROFESSORAS

6.1 - A prática docente no ensino da temática racial

A busca por uma sociedade mais justa e menos excludente passa por uma democratização da escola. Para Gomes (2005, p.17), um, entre muitos outros papéis da escola, nos tempos de hoje, é “[...] renovar, alterar, propor novas práticas curriculares que contemplem a diversidade cultural”.

Essa mesma autora ressalta que, dentro da realidade da desigualdade social em que vivemos, “[...] não é de se estranhar que os docentes se sintam muito mais seduzidos pelo discurso de uma Educação igual para todos do que pela Pedagogia da diversidade” (2005, p.13).

A diversidade enfatizada “[...] não é o outro ser diferente de mim tal como eu sou”, todavia, é “[...] deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu”, como afirma Pardo (1996, apud SILVA, 2003, p. 101); essa diferença, “[...] que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade” (idem, p.101). De acordo com Abramowicz e Oliveira (2005, p.26), é impossível usar o “discurso da igualdade”, quando os agentes pedagógicos

[...] acionam mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar não por aquilo que é dito, mas por aquilo que silencia.

As autoras concluem que “[...] é necessário repensar o sistema educacional a partir das diferenças e das diversidades, libertando-nos da ideia de que aceitar e produzir diferenças significa produzir desigualdades”.

Na perspectiva de Romão (2001, p.162), o educador que não foi preparado para trabalhar com a diversidade tende a padronizar o comportamento de seus alunos. Tende a adotar uma postura etnocêntrica e singular, não compreendendo que os alunos são indivíduos pertencentes a culturas coletivas, contribuindo, assim, para a construção de estigmas, cuja configuração “[...] naturaliza a baixa-estima da criança negra e remete para a ideia de que nos negros a baixa auto-estima é inerente à sua personalidade”.

Conforme Munanga (2005, p.15), a falta de preparo ou a presença de preconceitos entre os professores não os deixam “[...] lançar mão de situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade cultural”.

De acordo com Gomes (2001, p. 89), a Lei 10 639/03, por mais avançada que possa ser, “[...] é, na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não”. Desse modo, é essencial o papel dos professores nesse processo, tanto para não padronizar comportamentos, quanto para impedir que a diferenciação se torne um processo de discriminação e segregação no espaço escolar. Assim, à medida que a escola se transforma, colabora para a mudança de toda a comunidade escolar.

Sobre o assunto, Santos (2007, p.43) salienta a importância de o professor oferecer “[...] novos modelos e valores com os quais crianças negras e brancas possam se identificar e que promovam, entre elas, a aproximação em vez do estranhamento.” Em decorrência, os professores estarão no caminho da “educação anti-racista”, proposta por Joyce Elaine King, relacionando “conhecimento e ressignificação [...] da história do povo negro na diáspora” (apud SILVA; COSTA; MINDAL, 2007, p.12).

Ao serem indagadas se o programa de formação interferiu na maneira de trabalhar as questões raciais na escola, apenas a docente Denise foi categórica em destacar que, “[...] apesar de ser um curso bom, com conteúdos excelentes, [eu acho que] não”. Duas docentes afirmaram que houve mudanças em suas formas de abordagem do tema:

Bastante, né? Interferiu sim, mas acho que **ainda faltam mais** coisas para serem trabalhadas, é pouco ainda. Mas, a gente percebe mais, consegue pensar mais no assunto, né? **Tenta colocar alguma coisa dentro da sala de aula, mas acho que ainda é muito pouco.** (SILVANA, grifos nossos).

Eu acho que, assim: **que contribuiu bastante.** A gente fez bastante discussões tanto teóricas como de atividades e, de certa forma, **na minha atitude, assim, individual na sala de aula, interferiu.** Eu já trabalhava essa questão, mas, acho que completou, esclareceu alguns pontos. (FABIANA, grifos nossos).

Não se pode afirmar, necessariamente, que ocorreram grandes transformações no planejamento e execução de suas aulas e, sim, conforme elas admitem, aconteceu uma “interferência” na “forma de enxergar”, isto é, na percepção das evidências de atitudes preconceituosas e práticas de discriminação presentes na escola e em suas salas de aula. As mudanças indicadas pelas docentes revelam alterações de postura frente à problemática da

diversidade étnica em sala de aula. Elas deixam transparecer que tiveram uma modificação do olhar para essa questão. Isso também é percebido na fala da professora Eunice, embora ela prefira usar a palavra *melhorou* no lugar da palavra *interferiu*:

Ah, **melhorou**, melhorou muito! Eu **fiquei mais atenta, mais preocupada** com a questão é... **O teu olhar muda, né?** Sobre as situações que você tem que lidar em salas de aula. Então, eu acho que eu melhorei muito com isso. Fiquei muito mais atenta para tratar realmente da forma que tem que ser tratado, para mim foi bom! (EUNICE, grifos nossos).

No dicionário *Mini-Aurélio* (2003), interferir tem o significado de “[...] ter participação ou poder de decisão, ou meios para alterar, modificar; já o sinônimo de melhorar, nesse mesmo dicionário, é tornar-se melhor ou superior”; portanto, Eunice melhorou, mas não delega ao programa *Educando* alteração, ou poder de alterar o seu modo de trabalhar.

As docentes Neide e Adriana também são mais cautelosas ao falar em interferência na forma de se trabalhar as questões raciais na escola, mesmo que admitam que o curso “acrescentou” conhecimentos:

Olha, eu não vou falar que foi uma coisa, assim, radical, que interferiu muito [no trabalho docente]. Mas, mudou alguma coisa sim, porque acrescentou bastante coisa que eu não tinha como trabalhar.[...]Já influenciou sim. (NEIDE, grifos nossos).

Interferir não. Mas acrescentou, ajudou sobre os livros, sobre a leitura, que eu não sabia daqueles títulos dos livros; se bem que muitos a gente não conseguiu encontrar, e tal história... falar é uma coisa... na hora de fazer é outra, mas... **serviu, serviu...** porque tinha outros livros e outros meios da gente trabalhar. (ADRIANA, grifos nossos).

Como foi explicitado no *Apêndice*, além de promover o encontro direto com o estudo de alguns dos autores com experiência em pesquisa na temática racial, o curso também proporcionou algumas atividades que supunham um trabalho que comportasse a utilização de teoria, prática e reflexão.

Ghedin (2006) relata que Schön defende o “[...] argumento de que as escolas profissionais deveriam reimplantar tanto a epistemologia da prática como supostos pedagógicos sobre os quais assistem seus planos de estudo, para favorecer mudanças em suas instituições de modo que deem espaço para um prático reflexivo”. Esse mesmo autor cita Vásquez, para aludir à importância da teoria e prática, na formação do professor.

Para Vásquez (1977), a atividade reflexiva como interpretação ou como instrumento teórico de sua transformação é sempre uma atividade intelectual teórica e, enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico, não se passa à práxis e esta é

negada. Para produzir mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente. **Não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm que se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato.** Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Porém, esta transformação da consciência das coisas é pré-suposto necessário para se operar, no plano teórico, um processo prático. (GHEDIN, 2006, p. 133, grifos nossos).

O que é perceptível nas falas das professoras é que elas reconhecem não serem mais alheias à importância do tratamento da temática na escola. Embora o *Educando* tenha proporcionado a reflexão na prática, as docentes apontam que esse processo não foi suficiente para uma *transformação ideal*. Observemos seus relatos:

Precisaria ter mais curso, para gente se aprofundar um pouquinho mais, **para aprender um pouquinho mais.** (SILVANA, grifos nossos).

[...] **aquilo foi início, foi introdução**, muito bom, mas só introdução. Porque e o resto?(ADRIANA, grifos nossos).

[...] então eu achei que **ficou faltando alguma coisa.** (NEIDE, grifos nossos).

[...] o que o curso pecou **foi em relação ao tempo.** (DENISE, grifos nossos).

As professoras reclamam maiores conhecimentos e informações, ou seja, afirmam que apenas o *Educando* não foi suficiente para garantir a realização de um trabalho reflexivo adequado e satisfatório com a temática. Apontam que necessitam de um *aprofundamento*, pois as informações que receberam foram *só introdução* ao tema e que ficou faltando *alguma coisa*. Portanto, suas respostas nos indicam também que os saberes e o tempo necessário para o trabalho de reflexão associado à prática não foram suficientes para ocasionar mudanças, isto é, para que acontecesse uma transformação suficientemente satisfatória no trabalho com o tema, em sala de aula.

6.2- A sala de aula: o que ensino? Como? Por quê? Para quê?

É importante ressaltar que, ao analisar as práticas dessas professoras, deve-se atentar para o modo como a organização escolar também influencia as interações que acontecem nesse ambiente. Classes com grande número de alunos, falta de material apropriado, tempo para “vencer” o planejamento e outras condições para o trabalho devem compor as análises. Outro elemento é o contexto da sala de aula e os vários conflitos e dilemas ligados ao

relacionamento humano, que levam o professor, muitas vezes, a uma carga mental excessiva e que, sem dúvida, pode interferir em suas aulas.

Em relação às questões propostas às professoras, deve-se lembrar que tiveram como referência questões, temas e propostas similares às aquelas apresentadas e discutidas no Curso *Educando*, de modo que lhes foi solicitado que mencionassem a frequência com que algumas das atividades nele tratadas apareciam em suas aulas.

A primeira indagação foi se a professora preparava as aulas pensando na diversidade etnicorracial da classe. Apenas a docente Fabiana disse que isso acontece *sempre*, enquanto as demais apontaram que *uma vez ou outra no ano ou quando aparecem tensões ligadas ao tema racial*.

Excetuando-se Fabiana, as docentes expressam claramente que ainda não realizam um trabalho sistematizado em planos de aula e que ainda estão bastante distantes de corresponder às deliberações e orientações produzidas no âmbito de políticas educacionais. Observe-se, portanto, que ainda há muitos obstáculos a serem vencidos, pois, segundo Oliveira (2006), o planejamento escolar e do ensino é fundamental, porque as tarefas a serem realizadas com vistas a eliminar a discriminação racial requerem um planejamento intencional e bem direcionado.

O segundo item se relacionava à literatura infantil e indagava sobre o trabalho com personagens negros apresentados de forma positiva, tais como as figuras de príncipes e princesas. Nesse item, as professoras disseram que isso ocorre sempre em suas aulas, porém, a docente Eunice, apesar de não especificar a frequência, fez uma ressalva, explicando que não existe a disponibilidade desses materiais em sua escola.

A gente procura, mas a dificuldade nossa é... o material. A gente não acha livrinhos [...] A literatura é pouca com relação a isso, a escola tem pouco material. Então, é uma caçada. Então, seria necessário que isso fosse focado e a gente tivesse uma diversidade de... a gente não tem vídeo, não tem histórias para levar para sala. É o mínimo, o material que a gente tem para trabalhar...

Contudo, resta saber, ainda, qual é o preparo para analisar e submeter à rigorosa crítica os livros escolares, quando estes são disponibilizados e utilizados pelos docentes. O acesso ou não, o uso ou não de literatura infantil ou outras formas de linguagens disponibilizadas para o trabalho na educação de crianças não é suficiente para a realização de um bom trabalho na temática racial. Vários autores, tais como Silva (2001), Rosemberg; Bazilli & Silva (2003) e Lopes (1987), têm destacado como o racismo se encontra presente nos enunciados e imagens dos livros didáticos, colaborando com denúncias e críticas para o combate a mais uma das formas de expressão do racismo, nos espaços escolares.

Adriana diz empregar, além de literatura, outras formas de linguagem para trabalhar o tema, esclarecendo que utiliza letras de músicas em suas aulas:

Conto... inclusive o... o... (como que chama?) rei Canga, Conga não me lembro o nome, eu trabalhei isso com ele. A música... Rei dos Mares, como que chama?... *Há muito tempo nas águas da Guanabara* (a professora cantarolou esse trecho da música), trabalhei isso com eles também para mostrar. Música é muito bom, trabalhar com música com ele, é bom trabalhar... samba-enredo, trabalho bastante samba enredo com eles, a letra da música, é muito bom, muito bom, poesias, mas música é muito bom trabalhar...

Outra indagação proposta foi se as professoras utilizavam e discutiam as palavras oriundas da cultura africana, no Brasil. Nessa atividade, três professoras responderam que isso sempre acontecia em suas aulas e as outras três declararam que isso ocorria apenas “uma vez ou outra”. Adriana garantiu que essas palavras sempre estão presentes em suas aulas:

Ah, sim! Sempre... sempre... isso não...qualquer palavra... tanto de origem africana, quanto indígena, né? Sempre que aparece alguma coisa... *Pindamonhangaba. Vamos ver o que que é? Vamos pesquisar o que que é?* Pesquisa em casa para ver o que significa. *Jabuticaba. Ah... de onde vem essa palavra...* sempre...

Em um dos itens da entrevista, foi solicitado que as docentes indicassem com que frequência salientavam em suas aulas aspectos mais positivos das culturas africanas, em detrimento de uma apresentação que, usualmente, destaca apenas os aspectos relacionados à savana e à pobreza. Aqui, todas disseram que passaram a empregar representações mais positivas e valorizadoras da história e das riquezas naturais, culturais e sociais africanas:

Tenho, até porque é... quando a gente fez o curso é... que eu fui é... assim, ver a África de um outro jeito. Ver a diversidade que tem ali dentro de questões, assim, muito problemáticas de uma pobreza imensa, questões políticas que envolvem “n” situações... e questões de riqueza, né! A riqueza que tem lá também. Me queixei de saber muito pouco o que é que tem de bom lá. Se mostra muito o que tem de negativo e pouco o que tem de positivo. Gostaria de saber mais sobre essas coisas todas mais é... Eu gosto de trabalhar com isso de mostrar a diversidade, mostrar para eles que tem lá o pico Kilimanjaro, na África. A gente acha que é só savana, mas tem uma montanha com neve, né! Então eu gosto dessa... desse trabalho, acho bacana. (EUNICE)

Por um lado, foi possível notar a surpresa das professoras diante de questões que assumiram desconhecer e que, portanto, o *Educando* as levou a perceber que passavam a portar novos saberes para atuar em sua profissão, talvez, algo do tipo: “sou alguém que sabe mais do que a maioria das pessoas e estou mais bem preparada para mostrar isso para os meus alunos”. Por outro lado, a partir daí percebiam o quanto ainda havia para saber, e

demonstravam seu incômodo – e certa angústia – em reconhecer a incompletude e insuficiência do que lhes fora e continuava sendo oferecido como elementos necessários e minimamente suficientes para garantir o trabalho que se esperava delas.

Continuando, foi solicitada a frequência sobre o uso de gravuras (figuras, desenhos), em sala de aula, onde os afrodescendentes fossem representados de forma positiva. Nesse item, quatro docentes declararam que sempre têm essa preocupação, enquanto duas disseram que nunca utilizaram essas atividades em suas aulas.

Outro item indagava com qual frequência propunham atividades de leitura e escrita nas quais os afrodescendentes fossem vistos de forma positiva. Apenas Denise disse que isso ocorre uma vez ou outra, ao passo que as demais disseram que isso sempre acontece em suas aulas.

Fabiana revelou que, no dia da entrevista, havia mostrado o mapa da África para seus alunos de 8 anos e perguntado o que eles sabiam sobre esse continente. Foi listando tudo o que seus alunos falavam, de sorte que observou que a grande maioria se referia à pobreza, fome, escravos. Explicou que, no fim do ano, ela iria fazer a mesma atividade, para ver qual a mudança de concepção que seus alunos iriam apresentar. Depois dessa atividade, ela leu um *livrinho* de literatura sobre a África, que proporcionou uma aproximação com a diversidade cultural encontrada nesse continente. Enfatizou, então, elementos como a dança e a alegria dos africanos e, diante disso, alguns de seus alunos perceberam que essas também eram características do continente africano, e que não tinham sido indicadas anteriormente.

Fabiana demonstra que entrou em contato com o tema da diversidade étnica e racial e propaga a necessidade de trabalhar com a diversidade, mas conta com poucas referências, baseadas em estudos, que possa propor nas discussões que realiza com seus alunos. Acaba por recorrer apenas a algumas referências, já indicadas na leitura que utilizada, com vistas a elucidar tal questão. Nota-se que as características ressaltadas já fazem parte do imaginário social, que, na sociedade brasileira, identifica e representa as pessoas negras como “alegres” e afeitas a festas e danças. Assim, o que se julga possa ser a permanência de um “lugar comum”, restrito e simplificador, na análise das relações, hierarquias e diferenças entre povos e culturas distintas, é visto pela professora como uma prática inovadora, quanto aos saberes ensinados na escola.

Finalizando essa parte da entrevista, questionou-se qual seria a frequência com que as professoras analisavam os livros didáticos, no tocante à sua adaptação ou não à Lei 10639/03. Todas elas disseram ter essa preocupação, mas que ela aparece, sobretudo, na época da

escolha dos livros didáticos. Fabiana considera que, nos últimos anos, a diversidade étnica vem sendo abordada de uma maneira positiva, nos livros:

Ultimamente os livros que nós temos pegado eles tem, sempre tem alguma coisa em relação à questão racial. Eu consigo tirar dos livros essas questões. Total ausência nos livros atuais acho que não tem. O que precisa é perceber e chamar atenção. A gente faz isso.

Pediu-se igualmente, para as professoras, que descrevessem brevemente uma atividade proposta aos alunos a qual considerassem fundamental na formação para o “respeito às diferenças”. Denise, Eunice e Fabiana citaram atividades semelhantes. Disseram que, no início do ano, trabalham com a origem da criança e sua família.

Eu acho que quando a gente busca a... Logo no início, a origem da criança, a família e a gente tenta mostrar que é uma miscigenação independente de cor ou não, que o brasileiro ele tem isso em si. Então, não tem brasileiro puro, [pois esse] seria o índio, né!? (risos). Eu acho que é isso. (DENISE)

Nossa, a gente faz tanta coisa! Porque eu acho assim... Que nada, nada acontece sem que a criança tenha a identidade dela. Nada! Nenhuma aprendizagem acontece se o aluno não sabe quem ele é. Então desde o trabalho com o nome dele, com família dele, com o que ele é como pessoa, o que ele pensa, o que ele gosta, o que ele não gosta. Eu gosto muito de fazer esse trabalho né? É fazer ele se descobrir né? como pessoa. Então, eu faço esse trabalho, assim, no geral sempre, no início do ano e ao longo do ano, mas sempre fazendo ele refletir assim... Quem sou eu? Que pessoa sou eu? Então independente de questão racial, de cor de pele de... Independente! Eu acho que tudo começa aí. Se o aluno não sabe quem ele é como pessoa, ele não existe! Se ele não existe, ele não precisa aprender. Então, ele precisa existir primeiro, né? Para depois ele se abrir para conhecer o que tem fora dele. Eu penso assim. (EUNICE).

Geralmente, todo ano, em quase todas as séries, dá para trabalhar a questão da identidade, principalmente, no começo do ano, né? Em História, Geografia. Então, a gente começa com o que cada um gosta, né? Quais são as características físicas de cada uma. Depois, que trabalha, o que gosta, o que não gosta, é... Trabalha a certidão de nascimento, também. É uma coisa legal a identidade também! Esse ano eu já fiz, trabalhei certidão de nascimento, identidade é... Uma lista de coisas que eles gostam não gostam, localizamos no mapa onde eles nasceram e, depois, no final, a gente termina com uma descrição. Uma autodescrição. Então, trabalho um texto descritivo. E, este ano, também a professora de Arte até completou, porque ela trabalhou auto-retrato. Nesse momento, então, foi legal. (FABIANA).

Foi observado, nos três relatos, que a percepção e o significado com os quais as professoras operam, no tratamento das diferenças, em suas salas de aula, são dirigidos para as comparações das diferenças e/ou semelhanças individuais. Desse modo, demonstram um discernimento parcial no campo dos conhecimentos relativos aos significados e aos processos que constituem as diferenças, nos âmbitos sociais, culturais e históricos. As crianças começam a perceber a sua dimensão social e histórica quando passam a perceber as relações

que estabelecem com outras crianças e adultos; quando compreendem o lugar que ocupam em instituições como a família, a escola, a igreja, os sistemas públicos de saúde, educação etc. Ela deve ser levada a perceber como outras crianças, em diferentes lugares, vivem relações semelhantes ou opostas às suas.

As relações de poder, as desigualdades e conflitos sociais pouco aparecem no “horizonte” da visão que orienta o trabalho das professoras, de maneira que, raramente, notamos a manifestação de reflexões que remetam às relações entre o local e o global, o particular e a vida sociocultural mais ampla. O trabalho fica restrito ao tratamento de questões que comparem e informem as diferenças mais concretas e particulares, referidas a tempos e lugares mais próximos da vida das crianças.

Esse questionamento das relações de poder, envolvidas no processo de identidade e diferença, também não é percebido nas falas das outras docentes:

Atividade... Eh... Ah... Eh... Depende muito da hora, do assunto, do dia, do que esta pegando na época; se é época de “Copa”, você já trabalha aquilo... o trabalho... Mas, uma atividade... **Uma atividade? Uma atividade? Mas, como assim? Vou falar desse ano. Eu já comecei... Eu começo sempre trabalhando a cidadania, eu começo por aí... Os direitos das crianças, dentro dos direitos da criança, já entra isso daí; então você já puxa e, aí, eu já vou trabalhar cada um. Aí, eles vão contar o que mais os perturbam em casa, na escola...** O que acontece?... Tem os mais tímidos, que você vai procurar numa brincadeira (descobrir), quando pagam mico, então, nessa você vai direcionando e puxando assunto, vai percebendo também... Quando que tem a troca de livrinhos... Tem uns casos que um não quer trocar com o outro, porque o outro é pretinho: “Eu não quero pegar o livro dele!” Tem muita criança assim, na escola. Não que na minha classe tem, mas a gente sabe que tem classe que tem, aluno que não queria sentar perto, na hora de joguinho, pôr sempre para jogar no mesmo time, e aí vai... Eles vão começando a perder isso, toda hora que puder, toda vez que puder, dá um jeitinho de quebrar, de uma maneira ou de outra, no acontecimento do minuto, ali... (ADRIANA) Grifos nossos.

Tem umas atividades. **Sabe? daquelas frases que explicam, direitinho, o que, o que é um estereótipo, né? O que é um preconceito? Geralmente eu começo a trabalhar com aquilo lá! E tem alguns livros também que a gente trabalha, que nem aquele “Menina bonita do laço de fita”, “Preta se apresenta”, e uns, assim, que dá para eles trabalharem, que eles vão percebendo as coisas.** Eu acho que dá para trabalhar, sim! (NEIDE, grifos nossos).

Muita conversa, comenta sobre o assunto é... **Compara, às vezes, para ver se eles estão se percebendo, até que eles aceitem, mas, tem criança que chega até no final do ano e não se aceita como negro.** Mas, eu acho que a questão é muita conversa. Trabalhar, assim, na conversa, às vezes, num livro, numa leitura, né? Num livrinho de história que a gente tem que coloca pra ver, para eles se perceber alguma coisa. (SILVANA, grifos nossos).

Notadamente, isso resulta de atividades sugeridas, por seus formadores, nos momentos de formação inicial e continuada. Também costuma ser decorrência do tipo de formação que tiveram no curso de Pedagogia, em que o professor polivalente dispõe de um tempo bastante

reduzido para aprender as teorias, conteúdos e metodologias de ensino, no campo dos saberes históricos, linguísticos, literários etc.

Verifica-se, pelos relatos, que a perspectiva de posituação das identidades etnicorraciais emerge como ponto central das práticas apresentadas acima, pelas docentes; entretanto, estas não conseguem avançar para reflexões que lhes possibilitem se aproximar do entendimento da alteridade, segundo a ideia tão bem defendida por Stoer e Guimarães (2005), que afirmam: “a diferença somos nós”. Com isso, os autores enfatizam o campo relacional em que as identidades são expostas e discutidas a partir da crítica e reflexão quanto à nossa própria alteridade, isto é, pela discussão sobre a “relação entre diferentes”. Segue daí um processo de negociação sem fim sobre os conflitos e desigualdades que acontecem nessas relações. Trata-se de pensar nesse campo relacional como práticas de construção histórica de narrativas identitárias, cuja finalidade não é exterminar as diferenças, mas assumi-las reflexivamente, de modo a articular a lógica dos atores envolvidos e os fatores estruturais em que se encontram enquadradas. Portanto, para os autores, na assunção do caráter relacional da diferença, é preciso considerar os seguintes princípios: a necessidade do exercício da reflexividade, a assunção da presença do conflito no campo relacional e a impossibilidade de se medir ou a avaliar a extensão dessas diferenças, consideradas e nomeadas por eles como “incomensurabilidade da diferença”.

Silva (2003, p.82) adverte que a afirmação da identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora: isso quer dizer que afirmam e reafirmam relações de poder. Por outro lado, Gusmão destaca que

[...] a educação como prática pedagógica, apesar da tradição homogeneizante, coloca-se diante do desafio de ter de reconhecer as diferenças e transformá-las em matéria-prima da compreensão e da solidariedade humana. A escola como instituição máxima do processo educativo, não sabe ainda, como resolver o impasse que emerge da diversidade sociocultural de seus alunos. (1999, p. 43).

Percebe-se que as participantes da pesquisa reconhecem as diferenças em seus alunos e tentam demonstrar que cada um tem o direito de ser diferente; por outro lado, pelas atividades descritas, não é possível sustentar que a análise dessas múltiplas identidades sejam utilizadas como matéria-prima para questionar as tensões existentes nas relações raciais, tanto no âmbito escolar, como em outros setores da sociedade. Para Ladson-Billings (2002), estes são ingredientes importantes para uma pedagogia culturalmente relevante.

Essa pedagogia deve levar em conta três componentes. A autora chama a um deles “desempenho escolar” – relacionado ao fato de que as crianças devem aprender e desenvolver

uma análise crítica do que estão aprendendo, isto é, que elas aprendam a questionar o que estão aprendendo. Outro componente é nomeado como “competência cultural”, que se refere à capacidade de as crianças entenderem quem são elas, de onde vêm e por que essas questões são importantes para ajudá-las na aprendizagem; o último componente consiste na “consciência sociopolítica”, que faz as crianças e jovens refletirem sobre o fato de que os estudos devem ter um objetivo social maior, formando cidadãos mais críticos.

Isso pode se tornar possível, se as políticas que dirigem e organizam os currículos e projetos de formação de professores permitirem propiciar-lhes as condições básicas e necessárias à reflexão crítica sobre a realidade de nossa sociedade, em que seu olhar possa estar voltado para os desafios e as possibilidades de trabalhar com o tema, buscando novos estudos, conhecimentos e informações. No próximo item, pretende-se refletir sobre aquilo que disseram quanto aos dilemas e desafios envolvidos no trabalho escolar com a temática racial.

6.3- O contexto escolar: quais problemas? Dilemas? Incertezas?

Nesta parte, são analisadas algumas práticas apresentadas pelas professoras para trabalhar as relações raciais na escola, evidenciando impasses, desafios e possibilidades colocados ao seu desempenho profissional. Para isso, serão examinadas as respostas dadas à questão número vinte, que compõe o roteiro da entrevista. Isto é: “Qual é sua maior dificuldade em tratar com o tema da discriminação e do preconceito etnicorracial, em sala de aula”? As respostas foram variadas, mas são perceptíveis algumas semelhanças entre elas.

Duas docentes revelaram que não sentem dificuldade nesse trabalho com as crianças. Adriana respondeu, utilizando várias vezes a palavra “não”. “Não... Não tive... Com as crianças... Não. Graças a Deus, não!” O que nos chama a atenção é que, ao final de tantas hesitações e necessidade de afirmar que não *fracassara*, a professora ainda emprega uma expressão em que evoca Deus, para afirmar que é capaz de tratar o tema. Ao mesmo tempo, não fez nenhuma referência particular às suas experiências de trabalho.

Por sua vez, a docente Eunice, que também nega ter algum tipo de problema no trabalho que realiza na matéria e, a princípio, atribui isso aos conhecimentos e maior segurança que adquiriu com o “Educando” e à sua atitude como professora, afirma:

Assim... Da minha parte nenhum! Eu não tenho problema nenhum em tratar do assunto. E nem dificuldade... Até porque a gente se preparou, né? Foi bacana o curso, a gente aprendeu muita coisa, é... Aprendeu a lidar com muitas coisas que a gente não, não sabia! Então, deu essa segurança para gente. Então, eu não tenho dificuldades para lidar com essas questões. A gente vai lidando e conversando, eu acho que sempre ali, é na conversa, é colocando situações, é fazendo exercício sobre aquilo que está acontecendo, é mostrando, sabe? E... é sua atitude! Eu acho que o que faz mudar a atitude de seus alunos é sua atitude. Se você não tem, dificilmente você vai ter criança que tem. São poucas as crianças que são, um pouco, mais exacerbados, mas quando a gente não tem, eles também... Acho que eles vivem, convivem melhor que a gente. Eu acho!

Observa-se que, nesse caso, a explicação final sobre o que indica a sua facilidade no trabalho recai sobre uma questão de “atitude”. Se a atitude de combater o preconceito e a discriminação é considerada como o ponto alto da educação na temática, fica a interrogação sobre o que é necessário acontecer em decorrência de uma postura favorável a ela. “A gente vai lidando, conversando... fazendo exercícios sobre aquilo... colocando situações... mostrando...”. Sem dúvida, os comportamentos pensados e intencionalmente compromissados com esse trabalho são importantes, tanto quanto o são os esforços que são realizados em várias situações de sala de aula. Contudo, as explicações da professora foram bastantes vagas, reticentes e insuficientes para que possamos pensar sobre aquilo que é realmente realizado em sala de aula.

As demais docentes já foram explícitas em apontar suas dificuldades nesse tipo de trabalho e indicam alguns fatores para justificá-los. Se Eunice considera que as crianças são menos preconceituosas que os adultos, Neide garante que a discriminação racial é visível entre seus alunos, mesmo que ela se ocupe em combatê-la. Esclarece que ela é observável em atitudes das crianças, as quais ela considera “cruéis”. Explica que a crueldade é comum entre crianças que se encontram nessa faixa etária [séries iniciais do Ensino Fundamental] e que as crianças, por sua vez, não percebem seus atos como cruéis ou discriminadores. Segundo relata, ela considera que caberia ao professor levar os alunos a desenvolverem conceitos e saberem expressar-se sobre eles. E lamenta que estes não consigam compreender os significados das categorias “discriminação” e “preconceito”. Atente-se para o fato de que a crueldade é percebida como “comportamento de crianças” que, por sua vez, não conseguem refletir sobre suas ações.

Eu acho que pela faixa etária eles são... O fato de eles perceberem se eles estão tendo alguma discriminação ou não. Eles não acham que estão discriminando alguém ou, então, assim, é muito radical. Se você falou a palavra “preto”, por exemplo, eles fazem assim: *Ham... Aí professora, isso é racismo, é discriminação.* Então, é muito difícil para eles entenderem o que é discriminação mesmo, acho que nessa faixa etária. Não sei se com você é a mesma coisa. Mas, eu acho difícil eles

entenderem se estão discriminando ou não. Embora criança, às vezes, é cruel mesmo com os colegas; às vezes, é porque é gordinho – alguém põe aqueles apelidos cruéis – , aí você tem que trabalhar isso, né? Têm vezes que eles são cruéis.

Nesse caso, pode-se notar o quanto é, ainda, difícil para a professora Neide problematizar, de forma crítica e com mais conhecimento, a abrangência social e política do racismo e da discriminação, assim como dos procedimentos pedagógicos condizentes com os seus objetivos de ensino. Como se sabe, o desenvolvimento de conceitos parte da observação, questionamento e análise de situações concretas que, sob diferentes enfoques e com variados recursos de estudo, levam a um lento e gradual trabalho de elaborações teóricas. De modo geral, são raras as referências claras das docentes a quaisquer tipos de trabalho que atinjam o objetivo de elaborar compreensões e significados para as práticas de discriminação observadas entre os próprios alunos.

Tal qual Neide, a docente Silvana, atribui à faixa etária de seus alunos as dificuldades que encontra para trabalhar com o tema. E é enfática ao afirmar que o curso não lhe proporcionou uma formação para o trabalho mais dirigido a esse grupo de alunos, qual seja, aquele que se encontra na idade de alfabetização (7 e 8 anos). Nesse sentido, é evidente que as docentes atribuem o que sabem e o que não sabem ao curso, que tratou especificamente desse assunto.

A falta de embasamento mesmo, né? A gente ter mais material sobre o assunto para ser trabalhado e, assim...O curso tratou das crianças maiores e a gente precisa para o nosso nível assim, para o Ciclo I, mesmo! Para saber trabalhar.

As “promessas” de formação continuada, segundo as políticas públicas em Educação, no nosso, país criam expectativas que não podem ser alcançadas em ações pontuais e sem a devida continuidade ao que foi iniciado.

Outras duas docentes, Denise e Fabiana, revelam ideias muito parecidas entre si. Ao responder sobre as dificuldades existentes no tratamento da *discriminação e preconceito etnicorracial*, Denise salienta que *o mais preocupante está nos conceitos prontos que as crianças trazem de casa*, devido à influência da família. Assim, ora as crianças são vistas como incapazes de elaborar novos conceitos, ora elas são consideradas como portadoras de “conceitos prontos”, construídos fora da escola. Fabiana também concorda com essa segunda observação, porém, afirma que acredita em seu esforço para desconstruir tais compreensões prévias, mesmo que isso seja muito difícil e exija muito esforço na construção de estratégias pelo professor:

A maior dificuldade? Eu acho que são os preconceitos que eles já carregam dentro de si. Porque têm algumas... Alguns conceitos que já estão tão arraigados dentro deles que, tipo é... Um exemplo: *ter cabelo crespo é feio!* Entendeu e, aí, eu chegar e falar: “Ter cabelo crespo não é feio, é uma forma, é um... jeito diferente, não é um cabelo chapadinho, é um cabelo mais armado, não é... Não tem a mesma estrutura do outro”. Essas coisas assim...! Então, às vezes, é diferente quebrar essas coisas que já vêm com as crianças, né?! Ou, por exemplo, é trabalhar a questão dos meninos, porque tem... *As crianças negras gostam de alguma coisa meio diferenciada, da cultura negra tipo...* Principalmente relacionada à religião, “[...] religiões afros não são religiões”... Sei lá! Que trazem o mal, porque tem essa fantasia, que é magia negra, que é do mal, que é macumba; que é isso, que é aquilo! Então, você fala contra... O contrário disso é difícil, geralmente não dá para falar diretamente, né? Conta um conto indígena, lendas africanas para falar disso, mas não de forma tão direta, “[...] porque se você falar só... chegar e falar: Não, não é isso! Eu acho que eu não vou desconstruir nada. Então, é através de histórias, é através de exemplos. Fala que as pessoas são diferentes, que várias pessoas têm convicções diferentes. Aí, eu acho que eu chego mais rápido do que bater de frente e falar: “Não, nada disso! Vocês estão errados, a religião africana, também, pode ser uma opção religiosa, pode ser uma opção legal”.

Observa-se que, mesmo tendo feito seu mestrado no tema “relações raciais na escola”, Fabiana ainda se confunde quando tenta explicar que “as crianças negras gostam de alguma coisa meio diferenciada, da cultura negra, tipo... religiões afro...”. Tal fala pode levar à dedução de que as crianças, por serem negras, têm convicções, gostos e desejos diferentes. Hoje, no Brasil, grande parte dos praticantes ou frequentadores das religiões de origem africana são pessoas de cor branca. Os negros e pardos são maioria apenas em lugares onde ocorre maior concentração dessa população. Se os docentes olharem para a cor de seus alunos e deduzirem daí o que são, o que pensam, quais são suas crenças etc., estarão, certamente, criando novas formas de preconceito. Isso leva a pensar que tal “leitura”, no tratamento do ensino das relações raciais, no Brasil, pode ser resultante de ênfases e modos de abordagem da temática na própria produção acadêmica, a qual é apresentada em cursos de formação docente. Assim, a ação de alguns intelectuais acadêmicos e/ou militantes do movimento negro deixam brechas para esse tipo de compreensão e tratamento da problemática na educação escolar.

Outro fato que se sobressai é o do destaque e associação constantes que as docentes trazem em relação às múltiplas formas de diferenciação e desigualdades existentes na sociedade e que não se restringem às diferenças étnicas e raciais africanas. Elas sempre acabam por fazer menção à temática da diversidade indígena, aos preconceitos com crianças pobres, especiais e, ainda, com aquelas que são, por exemplo, obesas.

Os relatos das professoras e pedagogas nos levaram a perceber as várias dificuldades presentes no tratamento escolar do tema. Ao mesmo tempo, elas fizeram notar que

reconhecem a existência da discriminação etnicorracial e o preconceito como constituintes da realidade social brasileira, entendendo que estes são levados de fora para dentro da escola e, nela, encontram condições de serem reproduzidos. As docentes ressaltam as suas limitações, pois afirmam não portar determinados conhecimentos e, em continuidade, cobram o prosseguimento das capacitações, para que isso possa acontecer. Afirmam que se sabem responsáveis pelo “combate” à discriminação e ao preconceito no âmbito da educação escolar. Porém, ainda deixam transparecer que o trabalho com essa problemática passa, na maioria das vezes, apenas pela estratégia de combate com admoestações ou “aconselhamentos” quanto a esta ou daquela conduta individual. Ainda não se nota uma discussão teórica mais elaborada no sentido da ideia de educação como formação para a vida ética, social e política. E nem se percebe a existência de projetos para traçar um plano de trabalho com clareza de objetivos, conteúdos e respectivas metodologias de ensino.

Não deve passar despercebido, ainda, o quanto elas se sentem comprometidas em posicionar-se sobre o assunto, e uma de suas formas de replicar, bastante interessante, por sinal, é a de indicar o que “dá ou deu certo”, “pode dar certo”, “deu ou dá errado”, “pode dar errado”. Mesmo com algumas imprecisões, Fabiana expressa uma forma mais elaborada de raciocínio, visível na expressão: “porque se você falar só... chegar e falar: ‘Não, não é isso!’ Eu acho que eu não vou *desconstruir* nada. Então, é através de histórias, é através de exemplos...” (grifos nossos).

Observe-se que não se pode avaliar nem generalizar as práticas docentes, sem contextualizá-las e analisá-las segundo as bases de suas múltiplas e diferenciadas formas de constituição. O caso de Fabiana é perfeitamente compreensível, pois possui uma formação mais qualificada, a qual a leva a abordar o tema de maneira mais elaborada, enquanto nas demais docentes se ressaltam maiores limitações. Todas afirmam, em contrapartida, a necessidade de domínio maior de conhecimentos e, em seguida, cobram o prosseguimento das capacitações, em formação continuada para que isso possa acontecer.

As professoras entrevistadas já evidenciam o reconhecimento de que a superação do racismo e da discriminação racial é tarefa da escola, e que lhes são atribuídas responsabilidades na execução desse trabalho. Reclamam, porém, da falta de maiores informações e preparo, para abordar tais problemas.

Os desafios da sociedade em contínua mudança requerem novas exigências, não apenas dos professores, mas de todo o sistema organizacional. Assim, a adequação das práticas à Lei 10639/03 e ao Parecer 003/2004, além de precisar passar pelo debate e avaliação contínuos,

não deve ser delegada apenas aos professores e professoras que passaram por um curso de formação. Nesse sentido, Gatti (2003) adverte:

[...] é preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura [...] considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. (2003, p.196).

Nessa perspectiva, o sistema escolar deve proporcionar e fomentar condições para o trabalho com a temática racial. O sistema escolar é concebido, na presente análise, por todos os setores envolvidos com o funcionamento e organização das escolas: as instituições reguladoras de Estado, sejam federais, sejam estaduais e/ou municipais – Ministérios e Secretarias –, as Diretorias de Ensino, e a própria escola. Portanto, “[...] metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover” (GATTI, 2003, p.197).

Os depoimentos das professoras confirmam que existe um déficit de apoio e de material pedagógico que possibilitem, suficientemente, um bom desempenho na profissão. Em decorrência, reclamam maiores recursos, para que possam desenvolver um bom trabalho. Veja-se a opinião de Neide, quando é questionada sobre as condições proporcionadas pelo sistema escolar, com vistas ao trabalho sobre o tema:

Olha, quando estava tendo o curso, sim! A gente estava fazendo o curso e não tinha material, então, eles tinham mais preocupação, a coordenadora, né? Porque os PCOPs não sei... Agora, esse ano, por exemplo, né!? Ninguém se preocupou com nada, quem fez o curso, quem quiser e está acostumado a trabalhar já conhece o material que a escola tem, os que não têm é para você ir atrás, mas, a coordenação, mesmo, esse ano era só programa Ler e Escrever, SARESP e Prova Brasil, vou falar a verdade... vou ser bem sincera com você! Não vou mentir não, porque é verdade, esse ano foi assim!

O “desabafo” de Neide desvela a grande preocupação que se faz presente entre os profissionais da Educação, diante das avaliações externas promovidas pelos governos estadual e federal. O programa Ler e Escrever²⁸, a que Neide se refere, é destinado ao Ensino

²⁸ 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 foi 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. (Disponível em:

Fundamental, ciclo I. São apostilas produzidas pela Secretaria da Educação de São Paulo, bem como orientações curriculares e pedagógicas que sublinham a linha educacional da rede e seu foco na aprendizagem de leitura e escrita, pelos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. O SARESP²⁹, citado por Neide, é o sistema de avaliação desenvolvido pela Secretaria da Educação, sobre a aprendizagem desses conteúdos. A Prova Brasil³⁰ é também um sistema de avaliação do rendimento escolar, porém do Governo Federal. Essas duas avaliações determinam o valor do bônus financeiro que todos os envolvidos com a escola – funcionários, professores, diretores, supervisores de ensino – recebem, a título de gratificação, de acordo com o desempenho dos alunos em alcançarem uma determinada meta de acertos previamente imposta.

José Carlos Libâneo (2000) alude a Contreras, para abordar a importância de alguns ingredientes da “realidade institucional e social” das escolas brasileiras que podem interferir nas mudanças das práticas dos docentes e podem ajudar a entender o relato de Neide:

[...] os professores constroem seu papel no contexto da instituição escolar que têm uma história, uma cultura, práticas, rotinas, estilos estabelecidos. Os professores aprendem a conviver com essa cultura e precisam combinar suas perspectivas e expectativas com as que a instituição possui a respeito deles. (LIBÂNEO, 2000, p.3).

Para esse autor, as formas de organização do sistema escolar, suas políticas, as contradições das instituições formadoras e das próprias entidades, bem como as práticas

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkjkjaslkA=260&manudjsns=0&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>. Acesso em: 22 out. 2010).

²⁹ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp – é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP. O Saresp tem como finalidade produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Desde 2007, os resultados da avaliação do Saresp em Língua Portuguesa e em Matemática são passíveis de comparação com aqueles da avaliação nacional (Saeb/Prova Brasil) e aos resultados do próprio Saresp, ano após ano. Dessa maneira, as informações fornecidas pelo Saresp permitem aos responsáveis pela condução da educação, nas diferentes instâncias, identificar o nível de aprendizagem dos alunos de cada escola nas séries e habilidades avaliadas, bem como acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos. (Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/>. Acesso em: 22 out. 2010).

³⁰ A “Prova Brasil” diz respeito a avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Inep/MEC, que objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. (MEC) – (Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br/>. Acesso em: 22 out. 2010).

culturais e o *habitus*, são elementos que constituem, organizam e orientam o trabalho docente na escola.

Contudo, os professores se sentem responsabilizados, “culpabilizados”, individual e pessoalmente, pelos resultados de seu trabalho e pelas avaliações a que são submetidos. Eunice enfatiza que o sistema educacional tem deixado somente ao encargo dos professores a adequação à lei:

Olha, o que eles proporcionaram para gente foi o curso, nada além disso. É... a gente conversou muito sobre vídeos, sobre uma bibliografia para a gente trabalhar em sala de aula, uma série de coisas. Nada foi providenciado e nada foi feito. Então... foi o curso, *a seco*. Aquilo que a gente recebeu e a aquilo que a gente ficou, não teve continuidade. A gente... No planejamento, a gente coloca que vai ser necessário, que a gente vai ter que trabalhar, que existe uma lei. Alguns trabalham, assim, meio atravessado, fazem um trabalho meia boca, alguma coisa, e outros vão atrás, né?! Mas, a escola, a coordenação e a direção não têm essa preocupação de ajudar a gente nessa bibliografia, em material, para que a gente possa fazer um trabalho melhor.

Opinião semelhante tem a docente Adriana:

Só o curso... (rsrsrs)... Que nós tivemos e acabou! E, assim, é! Como veio o curso, parou. Fala-se muito, mas, não se dá... Ué! Nós não tentamos muito fazer a dança africana na escola, e ninguém quis??? Por quê? Porque não... Não... Já é um preconceito! Disfarçadamente já... Dá-se desculpa aqui, dá-se desculpa ali. Então, o trabalho nosso é feito pelo interesse nosso mesmo. Individual mesmo, por que, se você esperar ou contar com... né!? Não... Não vem! Não vem porque você quer fazer tal coisa, né?! Acha um... Mas, não consegue e tem sempre uma barreira. Tem! E há desculpa daqui, desculpa dali. Mas, se você chamar o *reggae* lá não sei da onde, vai! Mas, se for para apresentar, não vai. Entendeu? Então... É difícil!

Adriana mostra seu desconforto na falta do apoio que é esperado ao trabalho do professor, para fazer atividades extraclasse com os alunos, indignando-se com a falta de suporte por parte do sistema escolar, pois se prefere *chamar alguém lá não sei da onde* para vir fazer as apresentações, com motivos atribuídos à cultura africana na escola. Adriana insiste que o sistema escolar também é preconceituoso, e o trabalho com a temática depende apenas do esforço individual do professor. A mesma opinião tem a docente Fabiana:

Então... É... Teve o curso, né? Educando pela Diferença, depois do curso não teve uma continuidade, mas, ele [Governo Estadual] tem mandado, assim, material da caixa de cada sala. Sempre tem um livrinho que fala da questão e sempre tem está trazendo coisas, revistas Escola, mas, da própria, assim, Diretoria, mesmo; depois do curso ‘Educando pela Diferença’, pelo menos, eu particularmente, eu não recebi nada específico, que eu sempre vejo que chega, mas, chega via Secretaria da Educação, né? Chegou os livros e a gente acaba discutindo os HTPCs também, a gente acaba discutindo a questão, mas, não diretamente os PCOPs, da Diretoria não! Depois da Educando pela Diferença... Eles (Secretaria da Educação de São Paulo)

até cobraram projetos né? Sempre eles procuram um... Eles estão pedindo uns projetos prontos, mas, vim aqui conversar sobre o assunto ou falar especificamente sobre o assunto, é... faz tempo que eu não tenho isso, essa orientação. E mesmo durante o curso Educando pela Diferença, nossa possibilidade de estar multiplicando dentro da HTPCs e dentro das escolas foi muito limitada. Uma coisa... quase que uma garimpagem individual, porque os PCOPs não estavam conosco nesse momento e nem nos incentivavam isso não. Eles falavam lá durante o curso, quem estava palestrando falava que teria que ser feito isso, teria que fazer isso, mas, não que os PCOPs viessem ao nosso encontro nesse trabalho.

Fabiana demonstra perceber a inexistência de uma desarticulação entre os diversos níveis das instâncias educacionais no trabalho com a formação continuada. Na verdade, os materiais que a escola recebe, seja diretamente da Secretaria da Educação, seja da Diretoria de Ensino, são subsídios para a continuidade de sua formação na fase do Curso *Educando*. Mas, por que isso não é reconhecido? A Diretoria de Ensino, por intermédio de seus PCOPs, pede para os professores apresentarem os seus projetos de trabalho com o tema; porém, a professora sustenta que não ocorre a necessária interlocução entre elas e os coordenadores. Denise e Silvana são mais cautelosas ao falar sobre os PCOPs, professores coordenadores e direção. Dizem que eles “apoiam” ou “dão um suporte”, quando há necessidade. Nota-se, porém, que o tipo de apoio ou suporte é meramente ocasional e não ocorre em continuidade e a partir da construção e discussão prévia de um projeto, a fim de que o trabalho seja desenvolvido de maneira integrada ao ensino na sala de aula.

Eu acho que ele não dificulta, mas, ele não se empenha. Se surgir oportunidade, né? Ele não cria oportunidade, mas, se surgir oportunidade, ele apoia. Falta, assim, eu acho que vir mesmo um... Uma preocupação maior, né? Dessa... Dessa da parte de cima lá para chegar mais depurado na gente. (DENISE).

Olha, nós estamos sem coordenação no momento, mas, enquanto estavam aqui, eles ajudavam, sim, davam um suporte pra gente, pesquisando alguma coisa, procurando livros de histórias, né? Livros infantis para que a gente pudesse falar sobre o assunto. Então, tem um suporte, sim! Mas pouco, pouco. (SILVANA).

Na visão das docentes, existe uma falta de apoio dos PCOPs, dos professores coordenadores e dos diretores de escola, a fim de que o trabalho seja desenvolvido de maneira integrada ao ensino na sala de aula.

Três docentes dizem que são bem informadas quanto aos materiais disponíveis na escola. Não obstante, declaram que não basta dispor de material, e que é preciso apoio para decidir sobre como utilizá-lo de forma significativa.

[...] a divulgação tem! Aquela história, falar é fácil, né? Na hora de atuar, de fazer, que é difícil. Ajudar fazer, deixar fazer é que é difícil. (ADRIANA).

Ainda quanto ao material que aborda a temática, encontrado na escola, quatro docentes disseram que a escola conta com poucos materiais, e duas apontaram que *agora está começando a aparecer um livrinho aqui e outro ali. Mas, ainda não é prioridade de ninguém não. Ainda não é o foco* (ADRIANA). Neide reclama que, além de ter pouco material na escola, ela precisa *correr atrás, se virar*, porque não tem divulgação. Fabiana assume que, na escola em que trabalha, existe material, mas não é de conhecimento de todos os professores; ela aponta uma possibilidade para que todos conheçam esse material, propondo o seguinte:

Acho que dava para a gente explorar muito mais o material que já tem, né? Multiplicar esse material que, às vezes, tem material, que a gente não sabe que está, por exemplo, na caixa³¹ da quarta série. Eu não conheço a caixa da quarta série. Então, uma boa oportunidade, [...] que nos HTPCs, a gente trocasse os livros das caixas, porque é impossível conhecer todos os números da escola. Mas, quem conhece (podia) trazer e compartilhar.

Dessa maneira, mesmo sendo formadas em universidades públicas e bem reconhecidas no país, com vários anos de profissão e, com predisposição para se atualizarem, a maioria das entrevistadas reconhece suas dificuldades para trabalhar com o ensino das relações raciais. O que aparece de forma mais enfática em suas declarações é a falta de continuidade nessa formação e o fraco apoio do sistema escolar e, especificamente, daquele que é dirigido para os profissionais desse nível de ensino. Ao mesmo tempo, elas mostram disposição para discutir a importância deste trabalho e daquilo que consideram avanços em sua prática de ensino no tema.

6.4- Para onde vamos?

Neste tópico, pretende-se analisar as expectativas e perspectivas entre as docentes sobre a temática racial. Trata-se de tentar realizar uma análise das esperanças, necessidades, probabilidades ou até mesmo promessas desse grupo de professoras, em relação à continuidade de sua formação, bem como suas práticas envolvendo relações raciais, a partir dos seus relatos, e considerando a intersecção de suas experiências apresentadas neste trabalho.

³¹ Essas caixas, que a professora menciona, fazem parte do Programa *Ler e Escrever* e se compõem de 526 títulos, de diferentes gêneros literários, que foram divididos e distribuídos para todas as classes do Ciclo I da rede pública estadual de ensino de São Paulo, de acordo com a idade dos alunos de cada turma.

Ao entrevistar as profissionais, foi indagado o que elas pensam sobre a formação continuada de professores; todas as docentes enfatizaram sua importância. Denise assim declarou:

Sempre é tempo de aprender algo mais e, nós, como educadores, sempre temos que estar acrescentando conhecimento. Avaliando, melhorando, eu acho que isso é importante.

Silvana vai mais longe, em suas análises:

Eu considero muito importante, e é o que nós estamos sem. Está parado. O professor do Ciclo I, então, está esquecido, ele não existe mais para a rede. Precisaria ter mais curso, mais curso para a gente se aprofundar um pouquinho mais, para aprender um pouquinho mais, né?

Essa professora reclama mais cursos para o Ensino Fundamental I, inclusive com a temática racial. Na verdade, essa é uma reclamação entre os professores, pois, com a municipalização das séries iniciais em grande parte dos municípios, o número de professores de Educação Básica I foi reduzido, e existe uma expectativa apreensiva de que a municipalização ocorra em todos os municípios. Também é de senso comum, entre as docentes, que os investimentos nesse setor da Educação estão parados. Entendem que os investimentos escassos, provindos do Governo Estadual paulista, se devem ao fato de que, em breve, ele se desresponsabilizará da gestão pública desse nível de ensino. Isso é percebido nas falas de algumas docentes entrevistadas, como a de Silvana.

Gonçalves, ao pesquisar a formação contínua dos professores do ensino primário, em Portugal, evidenciou que 92,9% das 42 professoras entrevistadas dão importância à *necessidade* da formação contínua. Segundo suas entrevistadas, essa formação “[...] permitirá um *normal desenvolvimento da carreira*, uma *atualização permanente* e uma resposta adequada à *necessidade de inovação*” (GONÇALVES, 1995, p. 162, grifos do autor).

Esta pesquisa também aponta, entre as docentes, para uma compreensão semelhante a esta, mas que enfatiza uma ideia negativa e depreciativa do lugar em que se situam, como profissionais.

[...] o professor tem que se formar todo dia, não é? Todo dia e está atrasado porque nós, a educação, já começou atrasado. Nós ficamos parados no tempo lá atrás, então, tem que ter todo dia [formação]. Tem que ter sim!

As professoras opinaram, ainda, sobre a quem caberia o compromisso de garantir o investimento em formação continuada. Nesse caso, para a docente Neide, é o próprio

professor quem deve investir em sua formação. Não por acaso, ela é uma professora que, em seu contexto particular de vida, fizera esforços para continuar os estudos e a capacitação profissional.

Eu concordo plenamente, tanto que [...] voltei para a faculdade, fiz vestibular. Ainda fui fazer supervisão. Só que no estágio... Fiz o curso inteiro e, no estágio, eu fiquei desiludida, no estágio da supervisão; e nem entreguei, ainda... estou com o estágio todo aí. Não tem o certificadinho, mas fiz tudo. [...] Eu sempre acho importante a formação, eu acho que são fornecidos poucos cursos para gente, principalmente, nessa Diretoria.

As professoras Silvana e Adriana têm ideias semelhantes e concordariam apenas em parte com a opinião de sua colega. Elas se mostram “descrentes” com relação à possibilidade de o professor se responsabilizar pela formação. Para elas, a condição social e econômica dos professores, em especial os baixos salários, impede isso.

Acho que até concordaria, se fosse o caso, se nós ganhássemos bem, razoavelmente bem. Mas, com o nosso salário, eu acho que não tem condições de você estar entrando, você é... conseguindo curso para poder colocar no seu aprendizado, fica difícil. Ultimamente, o nosso salário é para comer, praticamente; praticamente é pra isso. Se for pensar bem, tem profissional que nem ensino superior tem e está ganhando mais que nós. Então, o caso é esse. (SILVANA).

Coitado do professor, investir com quê? (gargalhada) desculpe... mas investir com quê, minha filha? Eu... o professor ganha para S O B R E V I V E R, não viver. Professor tem férias, para onde ele vai? Escuta... como investir? Lógico que tinha que ter... lógico... o professor tem. Ele é PROFESSOR, professor gente, mas... agora... investir com quê? Gente... sabe? Utopia... brincadeira! (ADRIANA).

Adriana zomba da condição dos professores e declara que o nível de formação dos docentes nem sempre os leva a ser recompensados, economicamente. Essas duas docentes deixam claro que, para investir em formação, teriam que fazer uma opção entre o sustento ou o estudo, opinião semelhante à da professora Eunice.

Investir, assim, tipo – pagar para fazer um curso? Não, não. De jeito nenhum! O Estado tem condição em termos de pessoal preparado para fazer isso. Tem condição financeira de fazer isso o tempo todo e não faz! Não... A gente não... Com o salário que a gente ganha, não dá para investir nisso. Não dá! Então, se você vai fazer um mestrado, você paga, se você vai fazer uma pós-graduação, é pago. Eu pago, se eu quero fazer. Se eu quero um curso de capacitação, eu vou ter que pagar para fazer, porque já faz um ano, este ano não teve nada na Diretoria de Ensino. É uma pena, porque tem um pessoal lá (Diretoria de Ensino) que tem capacidade para melhorar a nossa formação.

Eunice, além de não concordar que o professor pague pela formação, porque não teria *condição financeira*, mostra-se indignada por não estarem sendo oferecidos mais cursos pela

Diretoria de Marília; com efeito, parece-nos que é a mesma ideia que Silvana ressaltou, segundo a qual os professores do ciclo I estariam *esquecidos*.

Torna-se bem evidente que o uso da palavra *investir* foi entendido, em primeiro lugar, como dispêndio financeiro próprio. Porém, outras compreensões e novos significados foram continuamente revelados, nas declarações das professoras: a necessidade de maiores investimentos econômicos e políticas educacionais mais claras e objetivas; por parte do Estado, as condições em que a formação continuada ocorre (tempos e lugares). Afirmam que, quando são oferecidos cursos, seja pelo Estado, seja pelas Universidades, elas se ressentem quanto à falta de tempo para estudar e garantir um melhor aproveitamento. Enfim, chegam a se sentir relegadas à própria sorte, “esquecidas”. A docente Fabiana responde à pergunta, pensando em sugestões que poderão auxiliar as professoras acerca da formação continuada.

Eu acho que poderiam ser oferecidas todas as modalidades. Se o Estado nos oferecer, principalmente, capacitação em serviço, eu acho que facilita em termos de tempo, porque nós professores... nós estamos sempre envolvidos em duas ou mais atividades e, às vezes, nos falta tempo. A gente até... pode até, por exemplo, participar das atividades, mas, depois não faz as leituras. Isso também não é legal. Mas, se a gente pudesse ter nosso horário, fazer, não dentro do nosso horário de aula, mas, por exemplo, dentro do horário do HTPC. Usar isso como uma atividade do HTPC seria uma boa, eu acho, vai querer muita gente. Mas, as universidades oferecendo também é importante. E é importante, também, é... Eu até questionei isso na época do *Educando*, multiplicar isso para outras redes, porque a Rede Estadual é... Eu sei que é carente dessa discussão tal, mas, pelo menos, de vez em quando tem alguns materiais. Agora, a Rede Municipal, a gente fica a mercê do prefeito, da Secretária da Educação e, nesse aspecto, eu acho que a gente deveria ter um fio condutor dentro do MEC e esse fio condutor chegasse à Secretaria, porque o MEC alega que tem esse fio condutor, que orienta, mas isso não acontece lá na Prefeitura, a não ser que a secretária ou o prefeito tenham interesse por isso, senão passa batido. Como é lei, essa lei delibera que ensinemos o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e também Indígena, deveria ter obrigatoriamente. Então, é preciso achar um mecanismo aí, que eu não sei se seria através de MEC, ou seria através da supervisão estadual, que trabalha na Secretaria da Educação, estar coordenando esse trabalho também dentro de outras redes das Diretorias, das Secretarias de Educação Municipais e, também, do ensino particular. Sem contar com as filantrópicas, né? Porque, por exemplo, o ano passado eu trabalhei numa instituição filantrópica que atende na periferia, uma instituição, assim, tradicional, mais de 50 anos, a minha mãe ficou nessa instituição por algum tempo, isso faz mais de 50 anos, mas não tinha uma boneca negra lá, por exemplo, nunca vi nem uma foto, nem um cartaz questionei, mas a boneca negra não veio. Que aí dependia, assim, da coordenação das Irmãs, dependia da... Todos os brinquedos não... não são os professores que escolhem e a federação lá das Irmãs ou a coordenação da creche. Então, isso, essa discussão não tinha numa instituição tradicional. Agora, imaginemos uma instituição mais nova, pior, maior ainda. Detalhe... A Coordenadora Pedagógica, a Irmã é uma negra, certo! Então, eu acho que deveria ter esse fio condutor, talvez um sistema único de educação, mas, aí uma questão muito mais formal, mas, que seja uma coisa já. E a criação de um sistema único, e se acontecer, quando acontecer isso vai demandar muito tempo. Então deveria ter esse fio condutor dentro do sistema de educação que, de certa forma, coordenasse esse trabalho.

A sugestão da docente Fabiana é que a formação em serviço fosse oferecida em horários de HTPC, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Nas escolas, esses horários são planejados e coordenados pelo Professor Coordenador Pedagógico, o qual é designado para o cargo, a partir de apresentar aprovação numa prova interna da Diretoria de Ensino. Depois disso, deve apresentar um projeto na escola em que deseja ser coordenador. Após a aprovação dessas etapas, passa por uma entrevista com a direção e os professores da escola, para ser admitido como *Professor Coordenador Pedagógico*. Não é exigida nenhuma formação, além da licenciatura, para exercer esse cargo.

Esse horário de trabalho coletivo, geralmente, acontece durante duas horas por semana, com o objetivo de aliar a teoria à prática, embora isso não seja o que necessariamente acontece³². As docentes Eunice, Denise e Neide apresentam opinião semelhante, quanto a isso. Criticam a ideia de cursos esparsos oferecidos pelas Universidades ou Diretorias de Ensino a poucos professores, em horários extras de trabalho. Esses professores, em tese, deveriam transferir aos demais aquilo que aprenderam (são chamados de “multiplicadores”).

Eu acho que a Diretoria devia oferecer, e para todos os professores, não é para um. Isso poderia ser feito tipo... em HTPCs, que muitas vezes é um tempo que você fica lá, sem fazer grandes coisas. Poderia ser feito em HTPCs, numa formação continuada, cursos, né? Não seriam esses cursos para os professores. E... Os professores que se capacitassem que eles fossem valorizados por isso, que houvesse uma valorização. Em qualquer outro campo profissional a pessoa estuda, faz um curso, ela é valorizada como pessoa, como profissional e financeiramente, ela recebe por isso. Você é um bom profissional, você está se especializando, você vai ganhar mais, você está produzindo mais, você vai ganhar mais. E o Estado não faz isso. Você vê, nem oferece e nem premia. Ele castiga todo mundo. (EUNICE).

Eu acho que facilitar, fazer, assim, núcleos menores nas escolas, nos HTPCs, no momento em que poderia estar todo mundo presente, sem precisar se deslocar. Eu acho que isso facilitaria, é... abrangeria um... tanto maior de professores. (DENISE). Olha, ultimamente são os cursos. Bom... Aquele “Ler e Escrever” (Letra e Vida) eu não fiz, porque eu não estava com primeira e segunda série e o pessoal fez aquele lá, porque eu estava fazendo a faculdade e ficava muito puxado, sobre isso eu não posso falar, mas, parece que foi bom. E como eu não estava com primeira série e nem segunda e eu estava fazendo a faculdade, eu não fiz esse daí, mas os outros cursos foram pouco oferecidos para gente. De matemática mesmo, acho que teve um, ainda foi uma professora de outra escola que passou e teve esse *Educando pela Diferença*, mas, ainda foi, assim, muita coisa teórica, como nós falamos. Acho que falta muito. Mesmo agora nesse programa aí “Ler e Escrever” o pessoal está aprendendo na prática. Porque não teve um... Porque de primeira e segunda tinha os HTPCs³³ a mais, que o coordenador ia passando. Agora, como eu, que estou com

³² Mendes pesquisou esses horários na rede municipal e “[...] os resultados obtidos revelam que os profissionais representam a HTPC como Hora de Tempo Perdido, ou seja, que esse momento apesar de ser importante não tem atingido seus objetivos tendo em vista a sua forma de organização. Os profissionais apontam que a forma de gestão, a condução do Orientador Pedagógico e a participação do professor não têm contribuído para que mudanças significativas ocorram na prática dos professores com reflexos positivos na aprendizagem dos alunos” (MENDES, 2008, p.3).

³³ O programa *Ler e Escrever* possibilitou ao professor, um aumento em sua carga horária de quatro horas/aulas semanais, além das duas que já eram realizadas. Essas horas são para o estudo e adequação ao referido programa.

quarta série, nós não tivemos orientação nenhuma, nós pegamos o manual do professor e estamos aqui trabalhando... (NEIDE).

Portanto, todas as docentes relataram ter expectativas para a continuidade de sua formação, ressaltando que isso é uma necessidade da própria profissão. Porém, destacam múltiplos problemas para que a formação contínua aconteça: baixos salários, falta de tempo, falta de reconhecimento pelo esforço na busca de conhecimentos, desvalorização das políticas públicas desconexas e pulverizadas.

Para fazer frente a tais entraves, é necessário, segundo Gatti, “[...] conseguir uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo” (2003, p.197). Isso é perfeitamente perceptível nas expectativas apresentadas pelas entrevistadas, que sentem necessidade da busca em aprimorar seus conhecimentos, contudo sustentando que essa busca deve estar compatível com as suas condições profissionais e de vida.

Dessa maneira, este trabalho oferece pistas para a discussão e a definição de uma política de formação inicial e continuada de professores, em que seja dada a devida importância às necessárias redefinições quanto: a) às formas de organização do sistema escolar e b) àquilo que se espera em relação ao saber-fazer dos docentes que são formados para atuar com alunos das séries iniciais da Educação Fundamental; c) à elaboração de princípios organizativos mais claros, para orientar a ação docente em cada nível de ensino.

A formação polivalente e generalista em Pedagogia e a introdução às discussões históricas e socioculturais a serem realizadas com as crianças deste nível de ensino exigem e possibilitam qual tipo de saber-fazer docente? Esses professores, certamente, necessitam compreender, com mais clareza, quais são as suas potencialidades e possibilidades de trabalho no campo. Devem ser elucidados quanto a não terem receio de sua identificação com profissionais incapazes, pois o problema não é de ordem pessoal e sim de base política e institucional. Precisam compreender, enfim, quais são os limites daquilo que é possível, desejável ou necessário que o professor desse nível de ensino e especialista em Pedagogia saiba, faça e ensine – e que as crianças saibam, façam e aprendam. Nenhum professor deveria se sentir sob “o fio da navalha”, ao tentar explicar como e por que não tem o pleno domínio dos conhecimentos sobre “Literatura, Artes, História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”.

Em 2009, essas horas eram apenas para professores que estavam atuando nos dois anos iniciais; em 2010, essa carga horária foi oferecida a todos os professores, de 1º a 5º ano, todavia, houve uma mudança no seu desenvolvimento, de modo a destinar parte desse horário para aulas de reforço, disponibilizadas para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Enfim, em primeiro lugar, é importante entender a legitimidade e importância da proposta de educação escolar na temática etnicorracial. A partir disso, é necessário rever *o que é possível fazer* e quais são as prioridades no trabalho em cada nível de ensino e escolaridade. Finalmente, nos limites deste estudo, foi possível refletir sobre um princípio que poderia ser tomado como constitutivo na prática desse ensino ao qual nos reportamos, qual seja, o de que o estudo histórico das relações sociais e culturais entre Brasil e África possa ser organizado na perspectiva da compreensão daquilo que é mais próximo da realidade social de professores e alunos. Isso implicaria em tomar como ponto de partida o estudo do que se vive ou já se viveu na história do Brasil, nos mais diversos âmbitos da vida social e cultural (artes, literatura, história etc.).

Pensar e refletir sobre esse contexto implica trazer para o campo do conhecimento escolar as histórias dos diversos povos e etnias, suas origens e o seu lugar social nas relações de poder estabelecidas em diversos lugares e temporalidades. Desse modo, talvez se possa avançar mais um passo com vistas a tornar mais claros e precisos quais são os sentidos, objetivos e caminhos para o trabalho docente com a temática etnicorracial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou fundamentação teórica, principalmente, nos estudos teórico-metodológicos de caráter descritivo-qualitativo que se mostraram em consonância com a abordagem sócio-histórica e cultural dos estudos da linguagem de Bakhtin (1990) e dos referenciais teóricos de Chartier (1990) e Certeau (2002), para analisar as trajetórias de formação, concepções e práticas de professoras em relação aos seus conhecimentos, posições e experiências frente à temática racial.

Foi utilizada a metodologia qualitativa e etnográfica, de sorte a acompanhar e analisar as trajetórias de formação, concepções e as práticas por elas empreendidas na educação escolar. Também se empregou o caráter descritivo, pois se discorreu sobre as características de um grupo de professoras que participou de um projeto de formação continuada, compondo o perfil socioprofissional dessa população específica, tentando descobrir ou verificar a existência de relação entre variáveis de formação e práticas escolares quanto à temática.

No primeiro momento, trabalhou-se com os questionários respondidos, em 2005, no curso *São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade*, por 29 docentes selecionadas por atuarem de 1º a 5º ano do Ensino Básico I e serem formadas em Pedagogia. Essa primeira parte da pesquisa ajudou a concluir que as 29 professoras tinham entre 40 e 60 anos de idade, em sua grande maioria, declararam ser brancas e casadas, quase todas exerciam atividade remunerada somente no magistério. Mais de 80% das docentes têm de 10 a 20 anos de profissão, um pouco menos da metade delas obteve a certificação de pedagogas em instituição pública e aproximadamente 51% das professoras fizeram ou estavam fazendo curso de pós-graduação.

Para a segunda parte da pesquisa, foram selecionadas seis professoras, desse grupo de 29 docentes, para participarem da entrevista semiestruturada. Nesse momento, foram levantados seus relatos sobre histórias de vida, suas concepções e práticas docentes no que concerne à temática racial. A proposta foi analisar as associações de palavras que realizaram, ao lhes serem apresentados os termos *raça*, *racismo*, *preconceito* e *discriminação*. Notou-se que, apesar de a maioria das docentes demonstrar estar um tanto distante do (re)conhecimento do discurso e das perspectivas teóricas e críticas das ciências que estudam o tema, várias questões de ordem social, cultural e política foram mencionadas, o que já pode ser considerado um diferencial em relação ao distanciamento havido, até momentos bem recentes de nossa história, no âmbito da formação e da prática docente para atuar com tal problemática

política e social. Por outro lado, todas acusaram o não oferecimento de mais estudos/cursos que lhes proporcionassem elaborar concepções e posicionamentos mais consistentes ou mais bem fundamentados no assunto.

Pôde-se compreender, através das práticas relatadas, que a percepção e significados com os quais as professoras operam, no tratamento das diferenças, em suas salas de aula, são mais dirigidos para as comparações entre diferenças e/ou semelhanças individuais ou para a perspectiva de posituação das identidades. Desse modo, demonstram certo discernimento, mesmo relativo e parcial, da problemática referida, isto é, evidenciam aproximações com os debates quanto aos processos que constituem as diferenças nos âmbitos sociais, culturais e históricos. Não revelaram avanços em reflexões que auxiliem a compreender a alteridade segundo a perspectiva social e cultural do outro, nem sobre as relações de poder que permeiam a constituição dos processos identitários com suas diferenciações, classificações e hierarquizações.

Por conseguinte, o que ficou evidente é que todas conseguem observar que existem situações de preconceito e discriminação no interior do espaço escolar e que o curso abordou um tema necessário e um conteúdo pouco presente, na formação inicial que tiveram. Indicam que o Curso proporcionou um primeiro contato no reconhecimento dos problemas e conceitos necessários para o tratamento do tema, em suas aulas. Por outro lado, elas também questionaram por não lhes terem sido apresentadas atividades voltadas mais diretamente para o trabalho com os alunos de 1º a 5º ano, onde atuam. Afirmaram, ainda, que haveria necessidade de maiores estudos e informações teóricas, para possibilitar maior segurança no trabalho em sala de aula. As docentes sugerem que sejam oferecidos, pelo sistema escolar, cursos de formação continuada, mas que estejam integrados à sua vida, no dia-a-dia escolar. Todas revelaram desejar que houvesse um aprofundamento na compreensão de práticas escolares e de ensino que tenham o propósito de promover uma educação capaz de considerar o estudo das relações etnicorraciais.

Portanto, as manifestações das entrevistadas sugerem que a maioria desse grupo tem certeza de que se iniciou na discussão teórica sobre a temática. Contudo, consideram que os conhecimentos e o tempo necessários para o trabalho de reflexão, associados à prática, ainda são insuficientes para que ocorra uma transformação mais significativa e satisfatória, no exercício da docência. Principalmente, demonstram que lhes falta mais base em estudos que possam contribuir de forma efetiva na difícil tarefa de traduzir em ações didáticas para crianças aquilo que se apresenta sob a forma de teorias da diferença, do poder e de suas aplicações no estudo das relações entre diferentes culturas. As questões referidas à

interculturalidade e aos cruzamentos de fronteiras culturais entre os povos da diáspora africana não foram mencionadas pelas professoras, Entretanto, refletem com clareza que estas e outras importantes discussões não foram objeto das problematizações que tinham sido colocadas para esta pesquisa. Ao finalizá-la, a pesquisadora pode afirmar que aprendeu um pouco mais sobre a presença de diversos tipos de questões que se encontram em aberto e que devem ser priorizadas e discutidas, em nossas futuras pesquisas.

As professoras entrevistadas já evidenciam o reconhecimento de que a superação do racismo e da discriminação racial também é tarefa da escola, e que lhes está atribuída a responsabilidade na execução desse trabalho. As docentes entrevistadas veem a Lei 10639/03 como necessária, todavia, ressaltam não concordar com sua “imposição”, visto que ainda não se sentiam preparadas para tal tarefa. Sustentam que as dificuldades para a efetivação dessa proposta de ensino se deve igualmente ao descaso e “abandono” dos dirigentes de ensino, em relação à formação dos professores das séries iniciais. Indicam que não lhes são proporcionadas mais oportunidades de formação, nem recursos e condições para tal.

Esta Dissertação ressaltou a importância do uso das histórias de vida como uma abordagem teórico-metodológica privilegiada na investigação sobre as concepções e práticas pedagógicas docentes na abordagem da temática etnicorracial. Corroborou-se a literatura que aponta os processos identitários docentes como resultado não apenas das experiências de formação institucional no campo do magistério, como também das diversas dimensões sociais que perpassam as trajetórias de vida das professoras, com destaque para as suas experiências particulares de vida na família. Todas tinham “marcas” do preconceito impressas em suas vidas, embora não as tivessem trazido à lembrança enquanto prática intencionada de refletir sobre os modos como construíram suas visões de mundo, seus valores e identidades.

A docente Silvana, por exemplo, tinha um irmão que os amigos diziam ser adotado, porque sua pele era mais escura do que a do resto da família; Denise tem um filho, cujo pai é *afrodescendente*; Eunice conviveu com o racismo, no interior de sua família, que a fez acreditar que o negro era menos inteligente; Adriana contou a história de sua mãe negra, do pai asiático e dos conflitos que isso trouxe à sua família. Neide relatou que seu pai se recusara a sentar-se à mesa com seu namorado negro; Fabiana confidenciou que sua avó tinha medo de que fosse discriminada por ser negra, por isso ela teria que evitar estar em lugares de “brancos”.

Não por acaso, a professora Fabiana foi aquela que apresentou uma reflexão mais articulada em que buscava relacionar as políticas públicas, os movimentos sociais e a formação docente. Mostrou-se mais envolvida com as lutas contra o racismo e a

discriminação racial, tendo sido a única que discorreu sobre algumas questões políticas levantadas por militantes e /ou estudiosos da temática racial, no Brasil:

Porque a gente sabe que o problema não está só na educação, está na medicina, na maneira com que o médico trata seu paciente, né!? Tem dados... Eu li um livro do... Acho que foi do... Hélio Santos, que ele fala que as gestantes grávidas, algumas são vítimas de erro médico, por exemplo, ou de um pré-natal mal orientado e que entre as mulheres negras esse... o pré-natal mal orientado, os erros médicos são muito maior. Então, significa que o problema não está só na educação, está em todas, né? Está em todas as faces do Brasil, em todos os lugares das políticas. Mas, a educação ela é muito importante porque ninguém sai é... um médico, ninguém sai um engenheiro sem passar primeiro pelo ensino, pela escola, Educação Fundamental, pela Educação Básica, pelo Ensino Médio. Então, isso, seria um começo. Então, acho que a lei foi um ganho, mas, é lógico que ela precisa ser colocada em prática, precisa de condições para juntamente com as condições, também, trabalhar o subjetivo das pessoas. E o subjetivo, acho que demanda tudo, né!? Demanda a mídia, sensibilizar, né? As políticas de ação afirmativas, aos salários desses lugares, elas deveriam ser efetivamente concretizadas, ou seja, nas... por exemplo, nas universidades, nós temos que substituir as ações afirmativas em todos os cursos, não só nos cursos que, na maioria da vezes, acontece, nos cursos de humanas. Precisamos ter negros na medicina, na politécnica da USP. Precisamos ter negros em todos os lugares, não só nos cursos de humanas, História, Pedagogia e esses cursos, ditos, menos valorizados, entre aspas. (FABIANA)

Conseguir aproximar a reflexão entre as políticas, os movimentos sociais e a formação docente para o trabalho com as questões etnicorraciais, no cotidiano escolar, constitui, sem dúvida, um caminho possível e instigante para a transformação da escola em um espaço de cidadania para alunos de todas as etnias, gêneros, classes sociais e padrões culturais.

Ao iniciar esta pesquisa, pensei que descobriria aquilo que já imaginava saber; entretanto, me surpreendi, pois tinha como hipótese inicial que as minhas colegas de trabalho e no curso *Educando* tivessem empreendido maiores mudanças em suas práticas de ensino e estivessem bem mais envolvidas no trabalho com as relações raciais. Essa hipótese era baseada, principalmente, no que ouvira de positivo sobre o curso e pelas apresentações de trabalho que ocorreram nele.

Contudo, ao terminar estas análises dou de frente com algumas mudanças de práticas entre as profissionais entrevistadas que, num olhar menos atento, se pode considerar pequena. Pensava que os impactos da formação e da sensibilização para o trabalho com as questões raciais, na escola, tivessem sido maiores e que me surpreenderia pelas ações desenvolvidas por minhas colegas. Isso, em uma primeira vista, não aconteceu.

Uma análise mais criteriosa, portanto, acrescentou dados para desestabilizar essa primeira impressão, pois, ao buscar embasamento teórico no conhecimento científico, chego à conclusão de que mudamos nossas práticas, quando elas se integram ao nosso modo de ser, pensar e agir. Para isso, os conhecimentos devem resultar do diálogo constante entre teoria e

prática. É na dinâmica da reconstrução permanente de nosso saber e fazer que se produz nossa ação docente. Freire ajuda a elaborar melhor essa ideia:

Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. (FREIRE, 1997, p. 27-28).

Nesse sentido, as entrevistadas demonstram ter constituído suas primeiras sensibilizações e apreensões quanto aos seus modos de se relacionar em face de situações de preconceito e discriminação racial a partir de sua participação no Curso. Isso pode ser sintetizado na fala de Eunice sobre as brincadeiras racistas: “O que era indiferente agora me incomoda”. Nesse caso, a professora evidencia maior disposição para se apropriar, apreender e reinventar os saberes necessários à aplicação de novas formas de trabalhar com a temática racial, em situações reais de sala de aula.

Em decorrência, volto à minha reflexão sobre as mudanças em relação aos saberes e práticas das professoras e fico a pensar que não posso achar que foram menores ou insignificantes, desde que se leve em conta o caminho que percorreram e de onde partiram seus modos de olhar e pensar o mundo. Para Freire (1997), nesse processo, constituem-se mudanças de consciência que de “[...] intencionada, vai captando as particularidades da problemática total, que vão sendo percebidas como unidades em interação pelo ato reflexivo de sua consciência, que se vai tornando crítica” (FREIRE, 1974, p.20).

A formação continuada colaborou para que reelaborassem algumas vivências com a questão racial e que houvesse avanços qualitativos nas compreensões sobre a temática. Para algumas, o salto foi maior – para outras, não tão grande; entretanto, alguns avanços foram observados e sempre podem ser abertas novas trilhas que possam levar à outras descobertas e ressignificações quanto ao saber e ensinar na temática.

Chego ao final com esperança de que as políticas públicas invistam nesse caminho de formação de professores para o tema, a fim de que se possa, no futuro, proporcionar a construção de práticas mais elaboradas e mais bem sucedidas na formação social, ética e política tanto de professores como de alunos que frequentam as nossas escolas, sejam eles de qualquer cor, raça/etnia, sexo/gênero ou classe social.

Antes, porém, de dar por encerrado este texto, quero relatar um pouco do que significou esta minha experiência como pesquisadora. Fazendo parte desse grupo de professoras, esforcei-me para me afastar de tal lugar e me transpor para a condição de

investigadora, de modo a conseguir estranhar aquilo que me parecia tão familiar. Confesso que foi difícil assumir essa posição e acredito ser impossível escapar totalmente dela. Por outro lado, as novas perguntas que foram surgindo, no decorrer da pesquisa, e os estudos que fui realizando proporcionaram incertezas e diminuíram a “intimidade” de meu olhar. Adentrei em campos ainda não conhecidos e isso possibilitou fazer emergir surpresas que, certamente, me levaram a tratar de modo diferente aquilo que já estava acostumada a pensar sobre nossa prática como professoras.

Não me furtarei, por conseguinte, a expor algumas de minhas lembranças e experiências de vida em família e como estudante em relação às práticas de preconceito e discriminação etnicorracial. Não me lembro de receber nenhuma orientação sobre como trabalhar as questões raciais, em minha formação inicial, de sorte que considero o impacto do curso *São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade*, em minha vida, bastante expressivo. Sinto-me uma pessoa melhor, mais esclarecida e mais bem preparada para abordar as relações sociais, culturais e políticas que envolvem a vida das pessoas negras, em nossa sociedade, tanto com meus alunos como com outras pessoas.

Sou branca e, na minha família, todos assim o são. Minha família sempre teve muitos amigos e amigas negras. Como morávamos em Minas e minha mãe participava dos movimentos da Igreja Católica, as oportunidades de se relacionar com essas pessoas foram múltiplas. Percebíamos que, sempre, esses amigos negros tiveram muito carinho por nossa família, o que era retribuído por nós. Todavia, observava que, por causa dessas amizades, éramos vistos como diferentes, aos olhos dos outros brancos.

Meu pai, filho de portugueses, também tinha vários amigos negros e se relacionava bem com todos. Tudo isso, no entanto, não impediu que o escutasse dizendo frases como “preto de alma branca”, dentro de casa. Lembro-me igualmente de algumas brincadeiras com tom pejorativo, feitas por ele, na época de Festas Juninas: “Vai dançar com um neguinho...” Com isso, transparecia seu lado preconceituoso, pois nos enviava mensagens subliminares de que não gostaria de que casássemos com alguém negro. Eu nunca o vi maltratando uma pessoa negra ou dizendo essas coisas fora de casa. Penso que se esforçava para não ser racista, principalmente porque minha mãe chamava sua atenção para isso.

Eu sempre tive amigas negras. Entre os 8 a 11 anos de idade, minha melhor amiga era uma menina negra. Morávamos bem perto e brincávamos muito, ela sempre ia à minha casa e eu também frequentava sua casa. Lembro-me de que eu ficava assustada com a pobreza que via lá. Também sentia que as outras meninas brancas do bairro a excluía das brincadeiras

em grupos; isso me chateava muito e eu acabava sendo discriminada, porque não me deixavam participar das brincadeiras, por sempre estar com ela. Lembro-me igualmente muito bem do dia em que sua irmã mais velha, talvez com 12 ou 13 anos, foi trabalhar como doméstica numa casa no litoral paulista: ficamos muito tristes, eu e Nilma. Ficava pensando “como a mãe dela podia deixá-la ir morar com outras pessoas”, talvez porque eu não entendesse o que era realmente a pobreza. Depois, mudei de cidade e nunca mais tive contato com Nilma. Escrevi, uma ou duas vezes, mas não obtive respostas.

Já adolescente, meu grupo de amigas do curso de magistério eram todas brancas, e uma delas se dizia apaixonada por um rapaz negro, mas não assumia o namoro, porque sua família não podia nem imaginar essa relação. Também guardo na lembrança uma frase que ela sempre repetia e que, na época, eu não entendia muito: “A maior tristeza do negro é ser negro”.

Nessa fase de minha vida, fora de minha turma de sala de aula, tinha outros amigos negros, os quais faziam parte de um grupo de jovens que participam de um coral religioso. Nós nos reuníamos para os ensaios e me sentia muito bem com esse grupo, uma vez que também cantávamos não apenas músicas religiosas: lembro com muitas saudades desses momentos. Porém, na época, ouvia dizer que “esse pessoal do coral usava drogas”, mas nunca vi procedência nessas acusações, pois nada havia que as pudesse confirmar.

Minhas amigas do magistério não frequentavam esse grupo: percebia olhares que podiam ser de reprovação à minha atitude de continuar a participar dele. Nunca deixei de participar dos dois grupos de amigos: os da escola e os da igreja. Duas realidades sociais diferentes, que me possibilitavam conviver com pessoas de variadas origens e lugares sociais. Entendo que isso contribuiu para a formação da minha identidade pessoal e profissional, colaborando com o modo como me aproximei da discussão sobre identidade e diferenças etnicorraciais.

Portanto, tenho claro que, tal como aconteceu com minhas colegas, refleti sobre minha história e que esta possibilitou envolver-me com a temática trabalhada no Curso de forma mais sensível e comprometida. Agora, preciso parar de pensar, de escrever e tenho que concluir. Para isso, resta reafirmar meu desejo de que este trabalho possa contribuir e oferecer pistas para a discussão e a definição de políticas de formação inicial e continuada de professores, atribuindo-se especial importância ao trabalho com as memórias docentes, aos elementos simbólicos, representações e sentimentos mobilizados e ressignificados, pelos docentes, nas práticas de ensino sobre as relações etnicorraciais no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A Escola e a construção da identidade na diversidade. In: **São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade. Ciclo I.** São Carlos: Suprema, 2005.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR, D. S.; MOREIRA, M. F. S. As crianças frente às discriminações de classe e raça no cotidiano escolar: desafios para a formação de professora(e)s. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, X. **Anais.** São Paulo, UNESP, 2009. p. 6423-6436.
- ANDRÉ, Marli Elza Dalmazio Afonso de. **Etnografia na prática escolar.** São Paulo: Papirus, 1995.
- ANDREWS, G. R. **Negros e brancos em São Paulo (1988 – 1988).** São Paulo: EDUSC, 1998.
- BACZKO, B. Imaginação Social. In: **Enciclopédia Einaudi.** Antrophos-Homem. V. 5. Trad. Manuel Villaverde Cabral. Portugal: Casa da Moeda, 1985.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BANTON, M. R. In: CASHMORE, E. **Dictionary of Race and Ethnic Relations.** 3. ed. London: Routledge, 1994.
- BARBOSA, M. M. **Ações afirmativas e cotas para o ingresso de negros nas universidades brasileiras: questões e divergências no debate acadêmico.** 2006. Monografia (Especialização Lato Sensu) – FCT- UNESP, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, S. A. P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.
- BORGES, A. R. S. **Educação continuada e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana: um estudo sobre o Programa: “São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade”.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC- São Paulo: São Paulo, 2007.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 5 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BOURDIEU, P. O capital social. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAH, A. Diferença, Diversidade, Diferenciação. **Cadernos Pagu**. Campinas. Núcleos de Estudos de Gênero - Pagu/UNICAMP, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 10 de novembro 1937. Brasília, DF: Fundação Projeto Rondon – MINTER, 1986.

_____. IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2010**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1. Acesso em: 17 out. 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de novembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb>. Acesso em: mai. 2010.

_____. **Lei nº. 10.639 de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10/01/2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003**. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Prova Brasil e Saeb. Brasília, DF: MEC/INEP, 2005. (Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: out. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CP/CNE n.3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-

brasileira e africana – Relatório. Brasília/DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2004

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999.

_____. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, p. 77-95, 2005.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar, ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; GIARD, L.: **A invenção do cotidiano: 2 Morar e Cozinhar,** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** 13 ed. São Paulo: Ática. 2005.

CROCHIK, J. L. **Preconceito.** Indivíduo e cultura. São Paulo: Robe, 1997.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília : MEC/BID/UNESCO, 2005.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 18 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

DAYREL, J. (Org.). **A Escola como espaço sócio-cultural.** Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Mazz-UFMG, 1996.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation.** Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cad. Pesqui.** [online]. 2002, n.115, p. 139-154

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

DURHAM, Eunice R.. Desigualdade educacional e cotas para negros nas Universidades. **Novos Estudos Cebrap**, nº. 66, p. 22, jul. 2003.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978 [1965] (2 Vol.).

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. In **Revista Brasileira de Educação**. nº 10, jan-abr, 1999. p. 58-78

FONSECA, M. V. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. **Educação em Revista**. Educação e Relações Étnico-raciais. Número especial. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, set. 2000.

FREIRE, P. **Uma educação para a liberdade**. 4. ed. Porto: Dinalivro, 1974.

_____. **Extensão ou comunicação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREYRE, G. **Casa Grande & senzala: Formação da família brasileira sob o regime patriarcal**. 12 ed. Brasília: Ed. UnB, 1963.

GATTI, B. A. Formação Continuada de Professores: a Questão Psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003.

GINZBURG, C. Prefácio à edição Italiana. **O queijo e os Vermes: O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

_____. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Diversidade cultural e currículo, a questão racial na prática educativa dos/as professores/as In: **São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade. Ciclo I.** São Carlos: Suprema, 2005.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do Ensino Primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professoras.** Porto: Porto Editora, 1995.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOODE. W. J. **A família.** São Paulo: Pioneira, 1970.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: histórias de vida de professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992, p.73-77.

GUEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação teórica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

GUIMARÃES. A. S. A. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Editora 34, 1999.

HALL, M. **História oral: os riscos da inocência. O direito à memória.** São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdade raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____; SILVA, N. V. Raça e Oportunidades Educacionais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, nº 18, 1990.

_____. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. n. 73, p.5-12, 1990.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: JACCOUD, L.; OSÓRIO, R. G.; SOARES, S. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

KRAMER, S. Professoras de Educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p.497-515, mai.-ago. 2004.

LADSON-BILLINGS, G. **Os guardiões de sonhos**. O ensino bem sucedido de crianças afro-americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LANG, A. B. S. G. História Oral: procedimentos e possibilidades. In: LANG, A. B. S. G. (Org.). **Desafios da pesquisa em Ciências Sociais**. Textos. São Paulo: Humanitas, Série 2, n.8, p.91-112, 2001.

LARROSA, J. Paradoxos das Repetição e a Diferença. Notas sobre o Comentário do Texto a partir de Foucault, Bakhtin e Borges. In: **Leitura, História e História da Leitura**. Abreu, M. (org.). Campinas: ALB: FAPESP: Mercado de Letras, 2000.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 4 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeita e apostas. Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0079.html>. Acesso em: jan. 2011.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Formação de Professores** - Vol. 1, n. 2, p.1-8, Setembro/2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir/1/>. Acesso em: out. 2010.

MARTINS, H. H. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, v. 30, n.2, mai/ago, 2004.

_____. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, v. 30, n.2, mai/ago, 2004.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing**. v.1: Metodologia, Planejamento. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MENDES, C. C. T. **HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente?** 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia- Presidente Prudente: [s.n], 2008.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Trad. Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-167, mai./jun./jul. 2003.

MOREIRA, M.F.S. **Fronteiras do Desejo**: Amor e Laço Conjugal nas décadas iniciais do século XX. São Paulo (SP), 1999. 464p. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. **Identities, Culturas e Processos Educativos**. Disciplina ministrada na Pós-Graduação em Educação. Presidente Prudente, FCT – UNESP, 2006.

_____. **Gênero e história**: a construção social das diferenças. São Paulo: FFLCH/USP, 1997.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1999.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **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. **Cadernos Penesb**. Niterói: Eduff, nº 5, p.15 -34, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. O regresso dos professores. **Comunicações da Conferência: Desenvolvimento de profissional de professores para a qualidade e a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Portugal. Ministério – Direcção-Geral de Recursos Humanos da Educação 2007, p. 21-28.

OLIVEIRA, I. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica. In: OLIVEIRA, I.; SISS, A. (Org.). População Negra e Educação Escolar. **Cadernos Penesb** 7, novembro/2002.

OLIVEIRA VIANA. F. J. **Evolução do povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Nacional, 1922.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção da ONU sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial**. 1996. Disponível em: <http://www2.mre.gov.br/dai/racial.htm>. Acesso em: set. 2010

PEREIRA, J. S. Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. **Anais...** Natal: UFRN, 2007.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, R. P. Diferenças Étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, n.108, p.199-231, novembro 1999.

POMBO, O. **Universidade**. Regresso ao Futuro de uma Idéia. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa, 1999. Disponível em: <http://cie.fc.ul.pt/seminarioscie/universidade/opombo.htm>. Acesso em: set. 2010

QUEIROZ. M. I. P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo: T. A . Queiroz, 1991.

_____. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMON, O. M.V. (Org.) **Experimentos com histórias de vida**: Itália – Brasil. São Paulo: Vértice, 1998.

_____. Relatos Orais: do indizível ao dizível. **Ciência e Cultura**, março, 1987.

ROCHA, L. C. P. **Políticas Afirmativas e Educação**: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr., p. 94-103, 2007

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a escola. São Paulo: Summus, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 63, p.19-23, nov.1987.

_____; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui.** vol. 29, n.1, p. 125-146, 2003.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade, p.56.

SANTOS, G. A. **Percepções da diferença**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007 (Coleção: Percepções da diferença: Negros e Brancos nas escolas).

SANTOS, L. **Saberes e práticas em redes de trocas**: a temática africana e afro-brasileira em questão. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, L. L. C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

SANTOS, S. A. A lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03. Brasília: MEC. Secad, 2005, p. 21-37.

SÃO PAULO (Estado). FDE. **Programa Ler e Escrever**: apresentação. São Paulo: SE/FDE, 2009. Disponível em:
<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkjkjaslkA=260&manudjsns=0&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. FDE. **SARESP**. São Paulo: SE/FDE, 2010. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/>. Acesso em: 20 out. 2010.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SCHWARCZ, L. M. Questão racial no Brasil. In: SCHWARCZ, L. M.; REIS, L.V. S. (Org.). **Negras Imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996, p.11-29.

SETTON, M. G. J. Família, Escola e Mídia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SEYFERTH, G. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: SEYFERTH, G. et alii. **Racismo no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Petrópolis: Abong, 2002, p. 17-43.

SHULMAN, L.; SHULMAN, J. How and what teachers learn: a shifting perspective. **Journal of Curriculum Studies**, v. 36,n. 2, p. 257-271, Mar./Apr. 2004.

SILVA, D. J.; LIBÓRIO, R. M. C. (Org.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia de pesquisa elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000.

SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, P. V. B.; COSTA, H.; MINDAL, C. B. NEAB-UFPR e a formação continuada em História e Cultura Afro-brasileiras: Notas Introdutórias. In: COSTA, H.; SILVA, P. V. B. (Org.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. Ponta Grossa: UEPG/UFPR, 2007.

SILVA, R. F. **Educando pela diferença para a igualdade**: professores, identidade profissional e formação contínua. 2010. 310 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVÉRIO, V. R. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP/MEC, 2003.

SISS, A. **Afro-Brasileiros e Ação Afirmativa Instituintes de Práticas Político-Ético-Pedagógicas**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – UFF, Niterói, 2001.

SKIDMORE, T. E. Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 79, nov., 1991.

STOER, S.; MAGALHÃES, A. **A diferença somos nós**: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.** [online]. 2000, vol.21, n.73, p. 209-244.

TEIXEIRA, M. A. S. B. Resgatando a minha bisavó: discriminação racial e resistência nas vozes de trabalhadores negros. 1992. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

TEIXEIRA, M. P. Relações raciais na sociedade brasileira. População Negra e educação escolar. **Cadernos Penesb**, n. 7. p. 251-272. Niterói: nov/2006.

THEODORO, M. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

UBIALI, M. P. Conceitos básicos para a Temática racial. In: SÃO PAULO (Estado). **Educando pela diferença para a igualdade**. São Paulo: SE - Ciclo II, 2005.

UFSCar INFORMANDO. Informativo da Reitoria da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 15/11 a 21/11/2004.

VALVERDE, D. O.; STOCCO, L. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. Dossiê Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça. **Rev. Estud. Fem.** vol.17 no.3 Florianópolis, set./dec. 2009.

VERGARA, S. **Projetos e relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

VIEIRA, M. P. A.; PEIXOTO, M. R. C.; KHOURY, Y. M. A. **A pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1989.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. **O Corpo Fala**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 134.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ZAGO, N. A entrevista em seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: CARVALHO, M. P.; VILELA, A. T.; ZAGO, N. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 287-309.

APÊNDICE

A formação continuada São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade

Na formação continuada *São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade* foi utilizada a modalidade presencial e não presencial. A parte presencial, de 15 horas, era centrada em debates com base nessa bibliografia teórica. Outras 25 horas eram dedicadas à pesquisa, trabalho com os alunos sobre o tema e aperfeiçoamento do professor participante do curso.

Foram elaboradas quatro apostilas com textos de estudiosos e pesquisadores no assunto para fazerem parte do curso. O material foi composto para encaminhar a discussão durante o processo formativo de modo que duas apostilas eram para serem utilizadas por professores que trabalhavam com o Ensino Fundamental I (1º a 5º ano) e as outras duas, para professores atuantes no Ensino Básico II (6º a 9º ano) e Ensino Médio.

Esse material foi dividido também de acordo com a organização do curso e, como este era dividido em dois módulos de 40 horas, as apostilas I e II foram trabalhadas respectivamente no módulo I e no módulo II. Em Marília, o professor recebeu esse material no primeiro dia de cada módulo. No entanto, a segunda edição do curso era para professores do Ensino Fundamental I, aqueles que atuavam de 1 a 5 ano, mas as coordenadoras do curso na cidade disseram ter recebido as apostilas trocadas, e o primeiro módulo, mesmo sendo professores PEB I, utilizou a apostila 1, destinada para o Ensino Médio. A docente Neide lembrou-se desse fato e relata-o da seguinte maneira:

A primeira turma, a nossa, recebemos errado, não era!? Era do Ensino Médio, então ficou um pouco falho, né!? Na verdade. E por aquelas apostilas eu aprendi muita coisa que eu não sabia, ela esclareceu muita coisa, mas, eu não sei, eles podiam ter trocado depois, porque tinham uma coisa, assim, mais específica para você trabalhar com Ensino Fundamental de primeira a quarta série, que é bem diferente mesmo, né!? Porque a cabecinha da criança é diferente.

As apostilas não foram trocadas; segundo as responsáveis pelo curso, em Marília, os temas abordados eram semelhantes e não comprometeria a estrutura da formação. Borges (2007) realizou um estudo sobre o Programa *Educando*, comparou as apostilas e, para ela,

[...] as apostilas do Módulo I do Programa, tanto para PEB I quanto para PEB II, ambas estão divididas em quatro partes, que apresentam textos relacionados à luta social contra formas de discriminação, bem como apresentam formas de trabalhar essas questões a partir do cotidiano escolar. (BORGES, 2007, p. 74).

Segundo a mesma autora, na apostila para PEB I, o primeiro artigo, *Conceituações básicas sobre discriminação*, versava sobre termos como *raça*, *racismo*, *intolerância*, *preconceito*, *xenofobia*, *estereótipos* e *discriminação*. Já na apostila estudada, em Marília, pelas professoras participantes da pesquisa, o primeiro artigo *Conceitos Básicos para a temática racial*, de autoria de Miliana Passarelli Ubiali, apresentava o conceito de *raça*, *etnia*, *preconceito racial*, *estereótipos*, *estigmas* e *discriminação racial*, com referências bibliográficas da Sociologia (Valter Silvério, Sérgio Alfredo Guimarães) e Antropologia (Kabelenge Munanga, Nilma Lino Gomes).

Logo após esses textos, três atividades foram propostas para serem trabalhadas pelas docentes. De acordo com Borges, as atividades eram similares nas apostilas destinadas ao PEB I e ao PEB II. Essas atividades consistiam em citar três exemplos de atitudes de racismo, preconceito e discriminação observados na escola em que a professora trabalhava e quais poderiam ser as ações da educadora no combate a esses comportamentos. A segunda atividade proposta era para o professor fazer um recenseamento de atendentes e vendedores de cinco lojas em *shopping centers* ou ruas da cidade onde residia e fazer a porcentagem de negros e amarelos representados. Com os dados em mãos, os docentes eram indagados com a seguinte pergunta: a que eles atribuíam os resultados encontrados? A última atividade, ao final desse capítulo, compunha-se de uma proposta para ser trabalhada em sala de aula, que abaixo se descreve como foi apresentada:

Peça para seus alunos analisarem por escrito ou oralmente as frases seguintes, de modo que você possa discutir com eles a presença de preconceitos, os estereótipos e o racismo nelas embutidos:

Marta é negra, mas é bonita.

Seu João é um homem notável. Um preto de alma branca.

Os jogadores negros de futebol só se casam com loiras burras.

O negro quando não suja na entrada suja na saída.

Depois dessas atividades, o quadro *Leia mais* dava “dicas” de leituras relacionadas à temática. Na sequência da mesma apostila, apresentava-se o texto *Escola e diversidade*, de Tatiane Consentino Rodrigues, em que se aprofundava a discussão sobre a expansão da formação de professores em pedagogias antirracistas, analisando a legislação sobre a temática a partir de 1930; nesse texto, também se fazia uma breve abordagem histórica sobre a atuação dos Movimentos Negros na luta por uma educação antirracista.

Em seguida, foram propostas três atividades. Uma perguntava sobre a Lei 10639/2003 e as dificuldades da escola em efetivá-la. Uma segunda atividade questionava o papel da educação, hoje. A terceira atividade, para trabalhar em sala de aula, propunha fazer um

resgate com os alunos, sem consulta a material nenhum, sobre o que eles sabiam sobre a contribuição dos negros, índios e mulheres, no processo de construção da sociedade brasileira. Finalizando o capítulo, outras sugestões de leituras eram propostas. Para Borges (2007), a mesma perspectiva conceitual foi usada tanto nas apostilas de PEB I como PEB II, nesse segundo capítulo.

A terceira parte das apostilas era igual para PEB I e PEB II, apresentando o texto *A Literatura Infanto-Juvenil, o livro didático e os personagens negros no Brasil*, das autoras Ione da Silva Jovino, Vanessa Mantovani Bedani e Lúcia Maria Assunção Barbosa. O texto descreve como a literatura dirigida às crianças, desde o final do século XIX e começo do século XX, invisibilizou os personagens negros ou os apresentou de forma estereotipada. Na sequência, vinham três atividades. A primeira solicitava que, junto com os alunos, fizessem um levantamento das ilustrações dos livros didáticos, dos heróis e heroínas apresentados pela escola. A segunda atividade pedia para que os professores analisassem três ilustrações preconceituosas e estereotipadas de negros que apareceram em livros didáticos. A terceira era dividida em duas partes: uma perguntava sobre as etnias presentes na sala de aula em que atuavam, sobre o trabalho com a questão racial na escola, e pedia para fazer um relato desse trabalho. A outra consistia em um levantamento e análise dos programas de TV assistidos pelos alunos e as representações étnicas dos personagens desses programas. Diferentemente dos outros capítulos, este trazia a seção *Para ver*, que indicava o filme: *Kiriku e a feiticeira*³⁴, e a sessão *Para ouvir*, que destacava a música *A imagem*, de Thaíde e DJ Hum.

A última parte da apostila, tanto de PEB I como de PEB II, continha três anexos: a Lei Nº 10639, de 9 de janeiro de 2003, e o Parecer 003/2004, do Conselho Nacional de Educação, que regulamenta a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/03, e a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Culturas Afrobrasileira e Africana.

No segundo módulo, as apostilas usadas no programa *São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade* estão divididas em seis partes, não havendo distinção entre os conteúdos para PEB I e PEB II. Essa apostila segue o mesmo formato da apostila do Módulo

³⁴ Sinopse: Na África Ocidental, nasce um menino minúsculo, cujo tamanho não alcança nem o joelho de um adulto, que tem um destino: enfrentar a poderosa e malvada feiticeira Karabá, que secou a fonte d'água da aldeia de Kiriku, engoliu todos os homens que foram enfrentá-la e ainda pegou todo o ouro que tinham. Para isso, Kiriku enfrenta muitos perigos e se aventura por lugares onde somente pessoas pequeninas poderiam entrar.

I, de modo que, após o artigo, existe indicação de atividades e referenciais para estudo e aprofundamento da temática.

A apostila do segundo módulo foi assim dividida: o primeiro capítulo apresentou o texto *Diversidade Cultural e Currículo: a questão racial na prática educativa dos/as professores/as*, de Nilma Lino Gomes. O segundo capítulo, *A Escola e a Construção da Identidade na Diversidade*, foi escrito por Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz. No terceiro capítulo, o texto inserido foi *Juventude, Ensino Médio e Diversidade*, de Ione da Silva Jovino. Na sequência, apresentou-se o texto *Pedagogia da Exclusão: a representação do negro na literatura brasileira*, de Lúcia Maria de Assunção Barbosa. No quinto capítulo, o texto incluído foi escrito por Kabengele Munanga e se intitula *Alguns aspectos de História Africana dos negros no Brasil*. E, finalmente, o último capítulo apresentou o texto *Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos*, de autoria de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Além desse material impresso, trabalhou-se, durante o curso, em Marília, com alguns recursos midiáticos empregados para fomentar a discussão sobre o ensino das relações raciais. Um desses recursos foi o documentário *Isso, Aquilo e Aquilo Outro*³⁵, produzido por Miriam Chnaiderman, para fazer parte da formação proposta pelo Programa *Educando*. Conforme Borges (2007), com o documentário, buscou-se ampliar o debate sobre as diferenças que recortam o contexto escolar e que exigem dos educadores maior reflexão sobre as particularidades de diversos grupos sociais.

Para Rafael Ferreira da Silva (2010), que pesquisou as identidades profissionais fabricadas e projetadas ao longo da realização do programa e fez uma análise dos materiais produzidos para o curso, o *Educando* “[...] trabalha com a perspectiva de um anti-racismo que leva em conta tanto a meta da construção da igualdade de oportunidades quanto à meta da atenção às particularidades culturais” (SILVA, 2010, p.113), utilizando políticas de identidade com políticas de igualdade, via processos de negociação cultural entre a cultura dominante racista e racialista e a cultura dominada e racializada.

³⁵ *Isso, aquilo e aquilo outro*. 2004. 36 min. DVD. Sinopse: O documentário dá voz às pessoas que sofrem de discriminação social no Brasil, apresentando sua visão sobre o tema preconceito. Em um percurso por São Paulo, o mito da democracia racial é desmontado. A dificuldade para lidar com toda e qualquer diferença vai aparecendo nas suas várias faces.

ANEXOS

Anexo A



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 03 de abril 2009.

Ilmo.(a) Sr.(a)

Profa. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira.

Ref. Projeto intitulado: "Ensino das relações étnico-raciais na escola: concepções e práticas de professores", a ser desenvolvido pela aluna do curso de Pós-graduação em Educação, Valéria Pavão de Souza Palú, sob orientação da Profa. Dra. **Maria de Fátima Salum Moreira.**

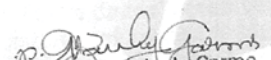
Processo no. 13/2009

Recebemos o seu projeto, o qual foi examinado pelo assessor, tendo recebido o parecer anexo.

Decorrente do exposto, este Comitê, em concordância com o parecerista, considera o projeto **APROVADO**.

Informamos, ainda, que ao final do desenvolvimento da pesquisa, deverá ser encaminhado ao CEP um **relatório final** sucinto (vide modelo na página da FCT), sendo que os TCLE assinados deverão permanecer em poder do orientador da pesquisa pelo período mínimo de 5 anos após o encerramento do estudo, para eventual fiscalização da CONEP.

Atenciosamente.



Prof. Dra. Edna Maria do Carmo
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa
FCT - Unesp - Presidente Prudente

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Comitê de Ética em Pesquisa
Rua Roberto Simonsen, 305 CEP 19060-900 Presidente Prudente SP
Tel 18 3229-5388/r.5466 email cep@fct.unesp.br

ANEXO – B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisa: *O ensino da temática racial: formação e práticas docentes na educação escolar*

Pesquisadora: **Valéria Pavão de Souza Palú**

Orientadora: **Prof^a Dr. Maria de Fátima Salum Moreira**

Instituição: **UNESP – Universidade Estadual Paulista**

1- Natureza da pesquisa: Você é convidado a participar desta pesquisa, que tem como finalidade pesquisar como as professoras que atuam na Educação Básica e participaram do Programa de Formação Continuada de Professores *São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade*, vêm atuando com os temas "racismo e discriminação racial"..

2- Participantes da pesquisa: Serão selecionados entre seis a nove docentes que atuam no primeiro ciclo da Educação Básica, os quais participaram da terceira edição do programa e são vinculados à Diretoria de Ensino de Marília.

3- Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo você deverá permitir que a pesquisadora te entreviste. As entrevistas podem ser realizadas na Escola em que você trabalha, com prévio consentimento de seu superior imediato, ou em outra instituição ou mesmo em sua casa, desde que o local seja previamente determinado e que possua uma sala reservada. São previstos aproximadamente quatro encontros com cada participante, que devem durar cerca de uma hora. Você tem a liberdade de se recusar a participar e pode, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração em responder as perguntas da entrevista a ser realizada, garantindo assim o melhor resultado para a pesquisa. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com a pesquisadora Valéria Pavão de Souza Palú através do telefone: (14) 3417 5661 ou (14) 8145 3000.

4- Sobre as entrevistas: As entrevistas serão marcadas com antecedência. Será pedido que você forneça algumas informações básicas, e que responda oralmente a algumas perguntas referentes a aspectos da sua vida profissional.

5- Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

6- Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. As gravações e os relatos de pesquisa serão identificados com um código e um nome fictício, que não o nome verdadeiro da participante. Apenas a pesquisadora e a orientadora da pesquisa terão conhecimento dos dados.

7- Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas ao campo educacional, pois é analisando os avanços, limites e possibilidades dos cursos que são oferecidos aos professores da rede pública, na modalidade de formação e capacitação continuada, que se pode assumir posicionamentos frente a alternativas possíveis de formação de professores para trabalhar no combate ao racismo e à discriminação.

8- Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha os itens, por favor, que se seguem. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Nome da participante da pesquisa

Assinatura da participante da pesquisa

Valéria Pavão de Souza Palú

Pesquisadora

Maria de Fátima Salum Moreira

Orientadora da Pesquisa

Pesquisador: Valéria Pavão de Souza Palú

Orientadora: Maria de Fátima Salum Moreira

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Regina Coeli Vasques de Miranda Burneiko

Telefone do Comitê: 3229-5388 ramal 5466 – 3229-5365 ramal 202

E-mail cep@fct.unesp.br

Anexo C

**PESQUISA PARA OS PROFESSORES QUE TERMINARAM O CURSO:
SÃO PAULO: EDUCANDO PELA DIFERENÇA PARA A IGUALDADE**

Nome: _____

- 1- Fale sobre sua atual função profissional como docente. Quando iniciou sua carreira profissional? Trabalhou como professor de 1ª a 4ª série? Quando? Ainda trabalha?
- 2- Se você respondeu SIM à questão anterior, especifique:
() 1º ano () 2º ano () 3º ano () 3ª série () 4ª série () Educação Física () Arte
- 3- Localização da escola em que trabalha:
() Escola Urbana () Escola urbana de periferia () Escola rural.
- 4- Como você considera sua escola: seu ambiente de trabalho, relação com os demais profissionais?
- 5- Em relação à sua formação:
Possui curso superior?
Qual?
Em qual instituição?
- 6- Você recebeu orientação na faculdade para lidar com a História da África e dos afrodescendentes?
- 7- Como você se autodeclara?
- 8- Você poderia fazer um relato sobre sua experiência pessoal em relação a práticas de preconceito e discriminação etnicorracial? Na sua família, lembra de situações de preconceito e/ou acolhimento? E como estudante, lembra de algum episódio que queira contar?
- 9 - Você poderia fazer uma retrospectiva de sua vida e me contar como a sua relação com pessoas negras aconteceu desde a sua infância?
- 10- Por que você se candidatou a frequentar o curso: “São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade”?
- 11- Qual sua opinião a respeito da Lei 10.639/03, que inclui a História da África e dos afrodescendentes no currículo? Comente.
- 12- Você tem conhecimento de que agora é obrigatório o estudo da história e cultura afrodescendente e também indígena?
() sim () não
Comente.
- 13- Em sua atuação docente, antes do curso, trabalhava com as questões raciais em sala de aula?
() Sim () não
Por quê?

14 - O programa “São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade” interferiu em sua forma de trabalhar as questões raciais na escola? Por quê?

() sim () não

15 – Você acha que se tornou uma pessoa mais preocupada em contemplar, em suas aulas, as questões etnicorraciais? () sim () não

Comente

16- Você propõe aos seus alunos trabalhos em duplas, trios ou grupos maiores para realizar as atividades?

() sim () não

17 – Percebe algum tipo de discriminação entre as crianças, na hora de formar esses grupos?

() sim () não

Se respondeu sim, que tipo de discriminação?

18- Quando propõe aos seus alunos atividades em grupo, intervém na formação dos grupos ou não?

19- Você tem a preocupação de integração etnicorracial desses alunos?

20- Qual a maior dificuldade em tratar com o tema da discriminação e do preconceito etnicorracial em suas aulas?

21- Descreva brevemente uma atividade que você propõe aos alunos e que considera fundamental na formação da identidade do aluno e no respeito às diferenças?

22- Conte se introduziu e como o tema nas aulas de: história, literatura e artes.

23- Entre as atividades abaixo, especifique quais delas você utiliza e com qual frequência.

- Preparação de aulas pensando na diversidade etnicorracial da classe.
- Leitura de textos (histórias) em que estejam presentes personagens negros de forma positiva como príncipes e princesas.
- Utilização e discussão de palavras oriundas da cultura africana
- Preocupação em mostrar que a África é muito mais que savana e pobreza.
- Utilização de gravuras (figuras, desenhos), em sala de aula, onde os afro-descendentes estejam representados de forma positiva.
- Utilização de atividades de leitura e escrita onde os afrodescendentes sejam vistos de forma positiva.
- Questionamento da representação dos negros, no livro didático.

24- O que o sistema escolar (coordenação, direção, PCOPs) proporciona para fomentar e proporcionar condução para o trabalho com o tema?

25- A escola conta com o material didático adequado para uso dos professores (livros, filmes, mapas etc.)? Os professores são bem informados quanto a isso (disponibilidade e divulgação)?

- 26- Você sabe o que consta sobre o tema no Projeto Pedagógico da Escola?
- 27- E no seu plano de ensino, tem referência ao tema?
- 28- O que mais marcou a sua visão sobre o tema em pauta após a realização do curso “São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade”?
- 29 – Em quais aspectos o Programa “São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade” interferiu em seu interesse pelo tema em sua vida pessoal? Por quê?
- 30- Como você avalia a atuação dos seus formadores no curso?
- 31- Como você avalia o material didático impresso utilizado no curso? Ainda recorre a ele?
- 32- Como avalia as videoconferências apresentadas no curso?
- 33- O que você pensa sobre a formação continuada de professores? Tem sugestões em relação a isso?
- 34- O que o professor precisa para ter uma boa formação e preparo profissional?
- 35- Qual o maior entrave em relação a essa formação continuada do docente?
- 36- Em sua opinião, o que é “um bom professor”?
- 37- E o que seria um “mau professor”?
- 38- Por associação livre, diga outra palavra ou frase ou imagem que lhe vem à mente, quando ouve:

Cidadania _____

Ética _____

Democracia _____

Preconceito _____

Discriminação _____

Racismo _____

Tolerância _____

Xenofobia _____

Desigualdade _____

Raça _____

Equidade_____

Diferenciação social_____

Resistência_____

Etnia_____