

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Andressa Lima Talma

**“EU SOU ÁFRICA PARA OS MEUS ALUNOS”: o imaginário como força-motriz para
experiências escolares de uma professora negra de Juiz de Fora, MG.**

Juiz de Fora

2016

Andressa Lima Talma

“EU SOU ÁFRICA PARA OS MEUS ALUNOS”: o imaginário como força-motriz para experiências escolares de uma professora negra de Juiz de Fora, MG.

Dissertação de mestrado apresentada à área Antropologia Educacional, na linha de Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. dr. Julvan Moreira de Oliveira.

Juiz de Fora

2016

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Talma, Andressa Lima.

EU SOU ÁFRICA PARA OS MEUS ALUNOS : o imaginário como força-motriz para experiências escolares de uma professora negra de Juiz de Fora, MG. / Andressa Lima Talma. -- 2016. 195 p.

Orientador: Julvan Moreira de Oliveira
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. cultura afro-brasileira. 2. identidade étnico-racial. 3. narrativas. 4. trajetória. 5. professora negra. I. Moreira de Oliveira, Julvan, orient. II. Título.

ANDRESSA LIMA TALMA

**EU SOU ÁFRICA PARA OS MEUS ALUNOS: O IMAGINÁRIO COMO FORÇA-
MOTRIZ PARA EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE UMA PROFESSORA NEGRA DE
JUIZ DE FORA, MG**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:


Dr. Julvan Moreira de Oliveira (orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Dr.ª Carolina dos Santos Bezerra Perez
Colégio de Aplicação João XXIII - UFJF



Dr.ª Lucimar Rosa Dias
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPR

Juiz de Fora, 21 de março de 2016

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos os professores brasileiros que compreendem a importância de fazer um trabalho diferenciado em seus cotidianos escolares, que contemple as diferenças, trabalhando a identidade de cada aluno. Para que dessa forma haja uma efetiva valorização da diversidade, aprendizagens e sucesso nas turmas que atuam. Acredito que essas iniciativas ainda sejam primeiros passos, porém fundamentais para uma efetiva mudança na educação do futuro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por sempre estar comigo e abençoar todos os projetos da minha vida.

Em segundo lugar, agradeço ao meu orientador Dr. Julvan Moreira, doutor em Imaginário, que compartilhou comigo o seu saber, muito além da proposta do mestrado, através de suas reflexões filosóficas e antropológicas. Por ter sido um excelente orientador, sempre disponível, inclusive em suas férias e recessos pelos ambientes virtuais. Por ter paciência comigo no decorrer do mestrado e por ter dado-me grande contribuição sobre o Imaginário neste breve período. Sem essa colaboração esse trabalho não seria possível! Por ajudar-me a iniciar o caminho nesse referencial teórico que atende às demandas da atualidade e no que pretendo me aprofundar.

À CAPES que concedeu-me a bolsa de estudos e foi um apoio fundamental nessa jornada do mestrado, garantindo minha participação nas disciplinas, nos grupos de estudos e pesquisas, nos congressos e apresentações de artigos.

Aos funcionários e bolsistas da secretaria do PPGE, em especial, Maria Aparecida, Amanda e ao vice-coordenador do programa, Dr. Jader Janer, todos sempre prontos a esclarecer e atender às nossas reivindicações cotidianas.

Aos professores doutores Marlos Bessa, Sônia Miranda e Luciana Pacheco que me acolheram com muito carinho e concederam-me aprendizagens significativas durante o curso, em suas disciplinas e grupo de estudos, respectivamente.

Aos colegas do Grupo de Estudos ANIME, sempre presentes em nossas discussões teóricas quinzenais e em minha qualificação.

Às professoras doutoras Lucimar Rosa Dias e Carolina Bezerra que contribuíram imensamente para o meu trabalho na banca da qualificação.

E por fim, à minha família. Ao meu esposo Rodnei Silveira, por sempre apoiar-me e entender minhas ausências. Meus pais Madalena Talma e Adilson Talma que sempre se preocuparam em dar-me boa educação dentro da condição que podiam e apoiam-me nos estudos até hoje. Ao avô Licínio Cardoso e irmãos Andréia Talma e Adilson Talma que também me auxiliaram fazendo leituras do texto, críticas e transcrições de entrevistas. Aos amigos, em especial ao Thiago Carvalho que sempre ajuda-me com as traduções para o inglês e, por fim, Cristina Sancho e novamente Andréia Talma pela revisão ortográfica e gramatical do texto.

“A compreensão das experiências educativas e do pensamento, presente no interior de comunidades tradicionais afro-brasileiras é fundamental, e não só para os negros, mas para a sociedade multicultural brasileira”.

(Julvan Moreira de Oliveira).

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi compreender a trajetória de vida pessoal e profissional de uma professora negra que tem o trabalho reconhecido na rede municipal de educação de Juiz de Fora, por valorizar o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Metodologicamente, situa-se no campo das pesquisas narrativas, levantando as experiências da professora através do acompanhamento de algumas aulas e o registro por meio de entrevistas semiestruturadas sobre a sua trajetória. Apoiamos na Antropologia do Imaginário que busca o equilíbrio entre razão e imaginação, sendo a primeira a capacidade de racionalização e a segunda, a operação da mente que evoca objetos, tornando-se uma faculdade de criação. Nesse sentido, o imaginário coloca a pessoa em relação de significado com o mundo, com o outro, consigo e na relação que existe entre eles. No decorrer da pesquisa, pude perceber nas narrativas iniciais da professora a valorização da ideia de ponte que, na perspectiva do imaginário, faz a ligação dos contrários e é dessa forma que esta professora realiza o seu trabalho: Faz uma ponte para que a cultura negra chegue até suas salas de aulas da forma que ela acredita ser a ideal. O conteúdo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira não foi visto em nenhum momento da vida escolar, nem na formação inicial e nem na continuada desta professora. Porém, é recorrente em sua fala a necessidade de se trabalhar com a formação da identidade étnico-racial e possibilitar a elevação da autoestima de seus alunos. Ela embasa seu trabalho nas histórias de seus antepassados africanos contadas por seus familiares, em especial no saber materno que incentiva desde pequena sua "africanidade". Além de trazer as histórias da família, assiste programas de televisão, lê muitos livros e revistas e conversa com quem conhece a África. Dessa forma, prepara-se para trabalhar a temática em suas turmas e procura estimular os outros professores. No entanto, observa-se a dificuldade no planejamento das aulas, evidenciando o desenvolvimento de técnicas de ensino inspirados mais em caráter pessoal e na militância que num projeto epistemológico e pedagógico.

Palavras-chave: cultura afro-brasileira; identidade étnico-racial; narrativas; trajetória; professora negra.

ABSTRACT

The objective of this study was to understand the way of life and school of a black professor who has acknowledged the work in public schools in Juiz de Fora education, by valuing the Teaching of African Culture and African-Brazilian. Methodologically, is located in the field of narrative research, raising the experiences of the teacher, by following a few classes and registration through semi-structured interviews, some questions about his career. We support us in Imaginarium of Anthropology, in which it seeks a balance between reason and imagination, the first rationalization of capacity and the second operation of the mind which evokes objects, becoming a college setting. In this sense, the imaginary places the person in meaningful relationship with the world, with others and with yourself and the relationship between them. During the research, I could see in the early narratives of teacher appreciation the bridge, which the imaginary perspective connects the contrary and this is how this teacher tries to do his job. Building a bridge to the black culture reaches their classes, the way she believes to be the ideal. The content of history and African and Afro-Brazilian culture was not seen at any time of the school and not life in initial and continuing education of this teacher. However, it recurs in his speech the need to work with the formation of ethnic-racial identity and facilitating the increase of self-esteem of their students. It underlies his work in the stories of their African ancestors told by his family, especially his mother, who according to her, encourages her since childhood his "Africanism". Without having received an education for ethnic-racial relations, either in initial training or continuing education, and bring the stories of the family, explains watching television programs, read many books and magazines and talk with those who know Africa. Thus, prepares to work the theme into their courses and seeks to encourage other teachers to the theme. However, there is the difficulty in planning, showing the development of teaching techniques inspired militancy in more than an epistemological and pedagogical project.

Keywords: african-brazilian culture ; ethnic-racial identity; narratives; trajectory; black teacher

SUMÁRIO

POR QUE TRABALHAR COM EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL?.....	09.
I – CAMINHADA NEGRA: DA EDUCAÇÃO DO FINAL DO SÉCULO XIX AO INÍCIO DO SÉCULO XXI.....	16.
1.1. Primeiras ações educativas no cenário educacional brasileiro e os negros.....	16.
1.2. Educação das relações étnico-raciais na atualidade.....	24.
II – AS DIFERENÇAS CULTURAIS NA PERSPECTIVA DO IMAGINÁRIO	42.
2.1. O Imaginário e a educação.....	48.
III – CAMINHOS PARA A PESQUISA.....	54.
3.1. A escola: lugar de intimidade ou proteção?.....	56.
3.2. A Pesquisa Narrativa.....	57.
3.3. Conhecendo o campo da educação.....	59.
3.4. O cotidiano e a pesquisa.....	61.
IV – O IMAGINÁRIO DE UMA PROFESSORA NEGRA.....	65.
4.1. “Meu pai não construía casas, construía pontes”.....	65.
4.2. “Eu uso muita a África durante a aula e eu represento a África no meu corpo. Então eu já entro com a África, eu não entro com temática. Eu já entro África. Então os alunos me acham diferente”.....	89.
4.3. Formação continuada em educação para as relações étnico-raciais: “Eu gostaria muito de me aprofundar nisso”.....	103.
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111.
APÊNDICE.....	119.
ANEXO.....	154.

POR QUE TRABALHAR COM EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL?

No início de minha caminhada profissional como educadora, em 2010, fui coordenadora pedagógica de uma instituição composta por creche e pré-escola que pertence ao terceiro setor da cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Nesse contexto escolar eu era responsável por coordenar dois berçários e quatro agrupamentos¹ de crianças de 0 a 6 anos que funcionavam em salas distintas e em tempo integral. Participava da equipe responsável por fazer a seleção de famílias participantes do processo seletivo para obter uma vaga. Essa seleção era constituída de entrevistas e visitas domiciliares registradas através de fotografias, pois era grande a procura por vagas e precisaria haver um critério para a escolha das famílias que teriam o benefício de ter um ou mais filhos matriculadas naquela creche e pré-escola com atendimento de excelência na cidade. Quanto à constituição da escola, cerca de 90% dos alunos eram pobres e negros². O pertencimento racial e a renda per capita da família constavam na ficha de inscrição, pois, posteriormente seria utilizada no Educacenso que solicita a cor que o responsável declara à criança; além da renda familiar, juntamente com o número de pessoas da casa. Com esses dados era possível calcular a renda per capita de cada família, critério principal para obter vagas nessa escola. A renda e as informações da ficha com os registros eram analisados pela equipe de seleção, junto a assistente social, que julgavam quais famílias seriam as mais “miseráveis”, isto é, sem condições alguma de pagar por creche em tempo integral para os filhos de forma que os pais mantivessem ou pudessem procurar emprego.

No período de dois anos e meio que trabalhei nesse local, pude perceber as relações entre as educadoras e as crianças e as relações entre os alunos maiores nos agrupamentos e em atividades cotidianas, internas e externas, pois na maioria das vezes, na parte da manhã as crianças tinham acesso ao trabalho pedagógico dentro do método Montessori³ e à tarde participavam de oficinas recreativas.

No berçário o meu contato com a turma era grande, pois a sala ficava localizada ao lado da mesa da coordenação pedagógica e sempre que necessário eu estava pronta a ajudar, a

¹ No método Montessori de ensino, adotado por essa creche, as turmas de crianças são chamadas de agrupamentos.

² O termo “negro” é uma categoria utilizada pelo movimento negro para a classificação dos descendentes de africanos no Brasil, incluindo pretos e pardos.

³ Sistema de ensino desenvolvido pela médica italiana Maria Montessori, que se baseia no trabalho pedagógico com materiais concretos e sensoriais.

alimentar os bebês, dar banho e trocá-los, já que a falta de alguma funcionária era constante nesse ambiente. Bebês exigem muitos cuidados, e de acordo com minha experiência em contratação e acompanhamento de educadoras com os bebês, a maioria das profissionais empregadas apresentavam dificuldades no trabalho com os bebês, possivelmente por não terem recebido a formação adequada nos cursos de Magistério e Pedagogia.

Durante esse meu contato mais próximo, pude perceber relações de carinho das educadoras para com as crianças, após o banho e durante a arrumação de roupas e cabelos. Em contrapartida, era muito frequente a colocação de apelidos pelas educadoras nas crianças. Esses apelidos iniciavam-se no berçário e acompanhavam as crianças durante os anos que as mesmas permaneciam na Instituição. As educadoras achavam comum e não percebiam problemas nessa atitude. Nesse período, eu, iniciante na profissão, estava incomodada com a situação, mas ainda não sabia o que poderia fazer para colaborar.

Mesmo sem perceber a importância de uma reflexão naquele momento, lembrei o passado, que segundo Bosi (2003), o tempo permanece vivo na memória, que não é cronológica. A memória está relacionada ao sentido e intensidade das experiências que foram vividas, composta por lembranças e esquecimentos. É muito importante no processo reflexivo, pois “a memória é poder de organização de um todo a partir de um fragmento vivido” (DURAND, 2012, p.403). Sem perceber a importância desse movimento, recordei-me de situações que até então estavam esquecidas, guardadas em minhas lembranças. Durante a infância, tive muitos problemas e incômodos pelo meu cabelo ser ondulado e volumoso. Os cortes de cabelo da moda que minha mãe solicitava as cabeleireiras me rendiam tristeza mediante o espelho. Surgiam apelidos dos próprios tios, dos colegas da escola, do bairro e das minhas amigas de Cataguases, cidade mineira onde eu sempre passava férias na casa dos meus avós maternos. Os meus tios comparavam os cabelos de suas sobrinhas, minhas primas, dizendo que uma tinha cabelo “bom” e a outra tinha cabelo “ruim”, pois não dava nem para fazer uma franja. Da mesma forma que comportavam-se as professoras da creche, meus tios também achavam que era uma “brincadeira”, uma observação desprovida de consequências e não percebiam que essa atitude me deixava triste. Sonhava em ter uma franja lisa, porém naquele momento o meu sonho jamais poderia se concretizar. A minha autoestima diminuía após essas falas que aconteciam frequentemente. A minha mãe falava que o meu cabelo era “tão rebelde que nada dava jeito!”.

O resultado dessa forma de interação foi que aos 16 anos comecei a modificar

quimicamente o cabelo a fim de obter uma imagem mais satisfatória diante do espelho; já que em nenhum momento foi valorizado ou elogiado, o cabelo natural que eu tinha, nem em casa e muito menos na escola. À medida que essa nova imagem foi se consolidando em minha vida, fui rasgando inúmeras fotos que tínhamos nos álbuns familiares e que me incomodavam. E, assim, fui ganhando uma nova identidade visual e queria esquecer a antiga.

Nesse processo de reflexão através do resgate de minhas lembranças, percebi como um “simples apelido” pode causar traumas e mudanças identitárias na vida das pessoas. Sei que a minha história é muito pequena, de uma pessoa de pele clara, porém mestiça, com traços negros, fruto dessa mistura racial existente em nosso país e em minha família, especificamente. Apesar de minha trajetória ter sido marcada por uma “troca de identidade”, pois a minha identidade inicial não foi devidamente valorizada, há histórias de sofrimento muito maiores de inúmeras pessoas negras, marcadas por discriminações e preconceitos devido ao tom de pele, ao cabelo crespo e outras marcas corporais. Percebi naquele berçário, o início de um problema, que poderia se estender pela vida inteira de uma pessoa que acabara de iniciar sua jornada escolar e, sobretudo, social. Contudo, eu ainda não sabia como resolver o problema instalado.

Meses após ter iniciado meu trabalho como coordenadora pedagógica nessa creche, iniciei o curso de pós-graduação em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Juiz de Fora (NEAB/UFJF), no segundo semestre de 2010. No curso tive o conhecimento da lei 10.639/2003⁴ e uma formação sobre questões étnico-raciais, já que durante minha graduação em Pedagogia não recebi tais esclarecimentos e formação; de posse dos mesmos pude entender muitas situações que acontecem cotidianamente em nosso ambiente escolar, como os valores que eram destacados e os que eram destituídos, excluídos e invisíveis. Uma realidade de preconceito velado e baseado numa valorização monorracial, de uma cultura de origem europeia, em detrimento da valorização de outras culturas, considerados de menor valor, como a africana, por exemplo, que tem grande influência na formação da cultura brasileira. Fiquei muito feliz por ter iniciado um caminho que poderia contribuir para minha prática pedagógica na creche e, após

⁴ Essa lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394 de 20 de dezembro de 1996 acrescentando o artigo 26-A que torna obrigatório nos estabelecimento de ensino, a aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis escolares sob a forma de valorização da contribuição negra para a base da estrutura de nossa sociedade e 79-B que inclui no Calendário Escolar o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra. Em 2008 houve mais uma alteração na LDB 9394 através da lei nº 11.645, incluindo também a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. Porém, iremos utilizar a lei 10.639 no decorrer do trabalho, pois iremos tratar da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

cinco meses de curso, fui reunindo materiais para estruturar um pequeno grupo de estudos afro-brasileiros. Consegui autorização para realizar este grupo de estudos semanalmente na instituição que coordenava, com as educadoras. Elas puderam refletir sobre história, geografia, as relações étnico-raciais ao longo dos anos e as atitudes cotidianas racistas que elas praticavam inconscientemente no contexto escolar sem saber a gravidade. Os encontros eram semanais e aconteciam sob a forma de rodízio com anotações em um diário de registros, de forma que a educadora que não fosse naquela semana, acompanhasse as discussões que foram feitas e que seriam retomadas no próximo encontro.

Após essas reflexões iniciais, com o auxílio do material do curso do NEAB que adaptei para trabalhar com as professoras, propus ações pedagógicas dentro da instituição. As professoras levaram materiais que pesquisaram com sugestões de atividades, utilizamos materiais do Projeto “A Cor da Cultura”⁵, e outros de forma que levasse o grupo a refletir sobre futuros trabalhos que seriam desenvolvidos. Foram utilizadas histórias infantis, músicas, palavras de origem africana, dentre outros conteúdos que privilegiavam a valorização das relações étnico-raciais no cotidiano educacional. Após o início desse trabalho, em que as atividades eram desenvolvidas paralelas aos encontros reflexivos, houve a avaliação das atividades desenvolvidas durante o período das reuniões do grupo de estudos. Este continuou com seu ritmo de estudos ao longo do ano, o qual recebeu meus colegas da especialização de outras áreas do conhecimento para enriquecer as discussões. Foi uma experiência necessária e muito boa para todos nós que participamos e, principalmente, para as crianças. Porém, foi uma ação isolada, em um contexto específico e em um período limitado, nesse caso, de aproximadamente dez meses no ano de 2011. Enfim, a rotatividade de funcionários na instituição era muito grande, tanto que, no ano seguinte, modificou-se muito o quadro de funcionários e inclusive eu, que era coordenadora pedagógica, saí da instituição em meados de 2012 para ingressar na rede pública municipal. A formação em serviço, quando tem possibilidade de ser desenvolvida é algo muito positivo, porém mudam os sujeitos participantes daquele cenário escolar e não é possível garantir a continuidade e a ampliação das ações estabelecidas em um determinado período. A expectativa é de que os participantes dos encontros cheguem a outros locais de trabalho e compartilhem as experiências que tiveram naquele período.

⁵ É um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Com certeza foi uma experiência muito importante para mim e para aquele grupo, de aproximadamente 20 educadoras, que participava dos encontros, pois muitas me procuraram para falar que estavam gostando muito daqueles momentos de reflexão e ficavam ansiosas para chegar o dia do grupo de estudos, pois era um momento de formação prazeroso para elas. Esse fato me tocou e me fez perceber o quanto os educadores estão sedentos de conhecimentos, de um despertar para uma ação, e me fez ter certeza de que eu deveria continuar nessa área de estudos e pesquisas, a fim de contribuir para que haja mudanças nesse sentido de propiciar aos alunos o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, conseqüentemente, as africanidades no cenário educacional brasileiro.

Assim, neste trabalho, procurei compreender as experiências profissionais de uma professora que tem o trabalho reconhecido na rede municipal de educação de Juiz de Fora, por valorizar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Busquei acompanhar um pouco de sua prática pedagógica através de algumas aulas e entrevistas semiestruturadas, procurando analisar o motivo pelo qual esta professora se diferencia do restante do grupo docente em relação ao ensino do conteúdo em questão, através da identificação de metodologias e práticas de ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino fundamental. Para a realização da pesquisa foi necessário elencar alguns pontos fundamentais para entender como este ensino acontece atualmente ou se acontece de forma precária.

No primeiro capítulo, farei um estudo historiográfico da educação dos negros no Brasil em parte do século XIX, pois é necessário saber como foi o processo de escolarização dos negros no período da escravidão, desde alguns decretos provinciais que não permitiam que os mesmos, ainda que fossem libertos, frequentassem o estabelecimento escolar, e outros, em que a maioria da população negra estava frequentando a escola segundo documentos oficiais. Apresentarei alguns estudos nos quais os autores tratam a educação do negro e a sua cultura na atualidade. Esses autores possuem uma visão culturalista e pós-colonial do negro e o tratam como sujeito histórico, enquanto outros, inviabilizam esses estudos excluindo o tema e não contemplando-o ou o fazem de forma pejorativa, em uma concepção de fora, trazendo o negro como objeto, em uma perspectiva ainda colonizada, desvalorizando-o em vários aspectos. Darei ênfase aos estudos culturalistas e pós-coloniais, principalmente, que trazem uma nova perspectiva de valorização cultural na atualidade, pois apresenta a história da África e a contribuição cultural que os vários povos africanos trouxeram para a formação do povo

brasileiro.

No segundo capítulo será apresentada a Antropologia do Imaginário, tendo como base a obra clássica de Gilbert Durand, *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, referência teórica que será utilizada em nossa análise junto a outras obras desse autor e outros pesquisadores do Imaginário.

Segundo José Paula de Carvalho, tanto o Imaginário em Durand e a Complexidade em Morin são paradigmas holonômicos. Esse princípio concentra o saber em torno do conhecimento do ser humano, valorizando suas vivências, o cotidiano, o pessoal, a individualidade e outras categorias, como escolha, projeto, decisão e vínculo. Dessa forma, o paradigma holonômico busca restaurar a totalidade do ser humano, valorizando e incentivando a criatividade, iniciativa, as particularidades, complementariedade e a complexidade. (DURAND *apud* CARVALHO, 2009, p.7).

Apesar de Durand não falar especificamente sobre a parte educacional, falarei de sua contribuição para o campo da educação, a partir de suas reflexões sobre os símbolos e sua importância em nossa sociedade. Durand fala sobre a questão do ser humano ser um animal simbólico, e por essa ser uma dimensão fundamental, que o faz diferente dos outros animais, que busca unir natureza e cultura.

No terceiro capítulo percorri o caminho metodológico, detalhando o porquê de minhas escolhas para esta pesquisa. A Pesquisa Narrativa foi o método de investigação adotado, pois atende a perspectiva antropológica para esse trabalho. Através da Pesquisa Narrativa acompanhei o sujeito da pesquisa por meio de observações cotidianas de campo e entrevistas semiestruturadas, que contribuíram para a compreensão de um pouco da história de vida e formação profissional da professora estudada e, também, de sua metodologia de ensino que busca contemplar a educação étnico-racial e trabalhar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em sua prática cotidiana de ensino.

No quarto capítulo, apresento uma seleção de alguns relatos da história de vida da professora, sujeito da minha pesquisa. Seleciono alguns trechos das entrevistas pré-estruturadas e notas de campo para fazer a análise utilizando referencial teórico adotado. No processo de infância da professora, nota-se uma forte influência da família, que repassa através das gerações as histórias de resistências de seus antepassados escravizados que vieram da África. A família teve influência e apoiou a professora em sua escolha pelo magistério.

Porém, ainda, pode-se perceber na pesquisa que ela não estudou nada referente à valorização da cultura negra enquanto estudante no ensino fundamental e nem em suas formações inicial e continuada. Além das histórias familiares repassadas a ela e que muito a influenciaram, a professora afirma que o envolvimento com o movimento negro de Juiz de fora foi o protagonista e principal formador que junto com as suas pesquisas autônomas sobre a temática, são à base de sua prática pedagógica de ensino.

De acordo com as narrativas da professora, percebe-se que ela procura fazer um bom trabalho, tem iniciativa, porém, observamos que há momentos de conflitos e generalizações por conta de seus referenciais utilizados para conseguir tais informações sobre a África, por não ter tido acesso a um estudo sistematizado. Suas fontes informais lhe ocasionam dificuldades em trabalhar a valorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira com seus alunos, decorrentes da ausência desses conteúdos ministrados em uma formação inicial e continuada nessa área.

Foi um desafio refletir sob a orientação da Antropologia do Imaginário, um referencial ainda novo para mim e não utilizado por grande parte dos pesquisadores. Aceitei o desafio por acreditar que esse referencial é bastante significativo e acolhedor, que contempla as reflexões sobre os problemas atuais das sociedades heterogêneas, em especial, a brasileira em que as diversidades culturais atravessam os nossos caminhos. Em uma sociedade multicultural e multiétnica e que, conseqüentemente, apresenta uma escola em que são refletidas essas características, podemos observar que mudanças são necessárias, pois o paradigma clássico encontrado em muitos contextos escolares, que exclui e não contempla a diversidade, tem levado às Instituições de Ensino a produzirem uma constante evasão e fracasso escolar. Muitos problemas têm acontecido, porque a partir do predomínio do pensamento tradicional, tem havido uma hipótese de crise das ciências humanas (sociologia e história) devido ao abandono passageiro da antropologia (TEIXEIRA, 1990), fundamental para compreender a humanidade e sua diversidade.

I- CAMINHADA NEGRA: DA EDUCAÇÃO DO FINAL DO SÉCULO XIX AO INÍCIO DO SÉCULO XXI.

Alguns estudos apontam que no século XIX apareceram as primeiras discussões sobre educação em massa (BOTO, 2011; GUERRA, 1999). A Constituição de 1824 declarava que a educação era um direito, porém era omissa em relação à obrigatoriedade e a gratuidade do ensino para toda a população. A sociedade era escravagista, latifundiária, patriarcal e, segundo Nagle (2001, p.137), uma minoria formada pela aristocracia é que sabia ler e escrever e só esta votava naquela época.

Nesse contexto de uma educação pública não universal no século XIX, somos levados a compreender que houve dificuldades na inserção dos escravizados e demais negros no processo educativo, pois as leis do período colonial não garantiam nada, especificamente, sobre a educação do negro.

Segundo Passos (2012), a Constituição de 1824, em sua Lei nº 1 de 14 de janeiro de 1837 (decreto), instituía que as escolas e os cursos noturnos vetassem o acesso de negros e africanos, ainda que livres ou libertos, e pessoas com moléstias contagiosas. Passos concorda com a interpretação dessa Lei segundo Fonseca (2012) que explica que é através da leitura e escrita que se poderia haver uma estabilidade na sociedade escravista ou que poderia haver a influência negativa dos escravos exercida nos estabelecimentos de ensino, pois poderiam transformar as instituições em centros de proliferação de moléstias e “contaminar o espaço social” (PASSOS, *op. cit.*). Foi uma Lei de grande importância no período colonial e que foi interpretada de diferentes formas, como veremos mais adiante.

1.1-Primeiras ações educativas no cenário educacional brasileiro e os negros.

Segundo Boto (*op. cit.*), a escola pública brasileira se constrói perante as ações do Marquês de Pombal no século XVIII, antes da república, embora existam autores (ROMANELLI, 1978; FAUSTO, 2012) que consideram que foi no período republicano que a escola se constituiu. Pombal era um déspota esclarecido que instituiu as aulas régias e concepções de nacionalidade. Nada que conduzisse a utopia da emancipação e cidadania, pois a sociedade precisava atender aos interesses políticos e econômicos do império em meio a

uma sociedade escravagista, latifundiária e patriarcal. Já atualmente, Boto (*op. cit*) defende que evidencia-se uma educação pública marcada por desconfiança, corrupção, burocracia e atrasos devido a greves; nesse sentido o ensino particular é visto como eficaz. Essa situação se coloca, devido a uma trajetória de descaso perante a formação que deveria proporcionar ao educando; e tais descasos produziram uma escola descrente de seu potencial transformador em relação ao educando que por ela passa. Pouco tem se avançado em relação à educação, mas é necessário que reconheçamos que houve avanços no cenário de políticas públicas nos últimos anos, devido ao importante trabalho do movimento negro.

A escola permanece com o mesmo formato de anos atrás, e ao se investigar o passado, podemos contribuir e lançar ao presente questões mais criativas, novos olhares e novas perspectivas educacionais que se aproximem do nosso aluno que não é o mesmo de 20 anos atrás, pois tem outras necessidades provenientes da atualidade. É necessário conhecer as raízes das dificuldades, para que possamos fazer uma melhor tentativa de resolver os problemas educacionais do presente.

Esse posicionamento de retornar ao passado para buscar soluções para problemas atuais é relevante, pois há treze anos foi necessária a Lei 10.639/03, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, para se estabelecer na escola o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira como solução encontrada pelo governo para um problema que se originou no passado, em que o contexto escravagista, junto aos interesses das oligarquias imperiais, não conduzia a população a uma emancipação e cidadania. Essa questão estava muito longe de ser pensada e até mesmo alçada. O império era constituído por uma sociedade em que a educação omitia valores de igualdade entre as pessoas, potencial transformador, e deixava todas as pessoas condicionadas aos interesses das elites excluindo a valorização da população africana e afro-brasileira que foi surgindo e constituindo a nossa sociedade. Em relação à emancipação, cidadania, igualdade, somente após passados muitos anos da abolição da escravatura, que começou-se a discutir sobre essas questões de forma mais efetiva. Através da Legislação temos o direito de acompanhar se o que foi instituído está sendo cumprido e caso não esteja, denunciar, contribuir para que o que foi constituído ocorra de fato. Podemos denunciar ao Ministério Público que a legislação não está sendo cumprida.

Na Constituição brasileira de 1824, que vigorou por todo o período Imperial no Brasil, pode-se observar a legitimação do negro como propriedade de direito do seu dono, destituído de cidadania, o que dificultaria muito o seu posterior processo de integração à sociedade,

segundo Fonseca (*op. cit.*). Muitos problemas atuais relativos às desigualdades sociais entre brancos e negros, são resultados dessa falta de cidadania do negro que não foi colocada na Constituição de 1824. Dessa forma os escravizados vindos da África não tinham direitos garantidos na primeira Constituição Federal, e após a abolição, não foram beneficiados de nenhuma forma em relação às questões econômicas ou apoio para se estabelecerem na sociedade. Segundo Oliveira (2009), pode-se constatar nos censos do IBGE⁶ a atual diferença de salários em relação a pessoas brancas e negras, como resultado do descaso e da destituição de direitos dos negros no século XIX. No momento de elaboração da Constituição, a abolição ainda não havia sido posta e é possível perceber omissões e ambiguidades em relação aos negros no texto da mesma. Não aparece, especificamente, a palavra escravo ou negro nesta legislação. No Título II, Dos cidadãos brasileiros, o artigo 6º determina quem são os cidadãos brasileiros, ou seja, todos que são libertos ou ingênuos nascidos no Brasil, dentre outros. Identifica-se na leitura que os escravizados e os negros livres nascidos fora do Brasil não eram considerados cidadãos. O artigo 145º nos traz a obrigatoriedade de todos os brasileiros terem que utilizar armas para defender sua pátria, sustentar a integridade do império. Os negros, que segundo a constituição, eram desprovidos de cidadania, não estavam incluídos nesta obrigatoriedade, porém, muitos se submeteram a combater em guerras, como a da Cisplatina que se iniciou em 1825, por exemplo, para conseguirem a alforria do seu senhor ou pelo governo que fazia um acordo em conceder a liberdade ao escravizado, se ele guerreasse. Porém nem sempre era cumprida essa promessa de liberdade. Na Guerra da Farroupilha, por exemplo, em 1844, o exército de lanceiros combateu por dez anos sem nenhum pagamento ou benefício, aguardando a sua liberdade ao final da guerra, porém, no dia 14 de novembro de 1844 foram miseravelmente traídos na última batalha dessa guerra, conhecida como “O Massacre de Porongos”. Os negros foram desarmados por seu comandante Canabarro e mortos a mando do General Duque de Caxias, atual patrono do exército brasileiro (CARRION, 2005).

Enfim, as questões acima são as mais relevantes em relação aos negros, e as encontrei ao analisar a Constituição de 1824 do Período Imperial, Lei principal que vigorou por um longo período até a proclamação da república, em 1889. Mediante essa restrição de grande parcela dos negros, escravizados e livres, não poderem frequentar a escola no século XIX prevista na legislação federal e se tornou senso comum dizer que o negro não tinha acesso à educação no período colonial. Fonseca (2013) foca o estudo da inserção dos negros no

⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

sistema educacional brasileiro. Em seu artigo “A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira”, em 2007, o autor nos apresenta a necessidade de se estudar o negro na construção do processo narrativo da história educacional. É necessário entender o que a historiografia nos coloca sobre a condição social do negro como escravo, em grande parte das vezes, dissociando os termos, negro e escravo.

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de se tornar um sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas (CORREA *apud* FONSECA 2007, p.14).

A historiografia e a sociedade foram muito cruéis, deixando os negros à margem da participação do processo educacional brasileiro, segundo Fonseca (*ibidem*, p.14), por muito tempo predominou na historiografia a negação dos negros como sujeitos e a redução à condição jurídica dos escravizados. De acordo com Oliveira (2009, p.44) os termos redução e reducionismo são extremamente ambíguos. Autores diferentes usam significados e definições diferentes, o que gera polêmica. Os filósofos reduzem o mais simples ao mais complexo, enquanto que os cientistas reduzem o mais complexo ao mais simples.

Um ser em situação de absoluta dependência, ao qual tudo era negado e que não possuía nenhuma capacidade de ação e reação dentro da sociedade escravista e patriarcal. A sua condição de sujeito não foi simplesmente negada, mas absolutamente desconsiderada em favor da descrição de um quadro que delimitava lugares sociais muito precisos para eles enquanto grupo racial. Essas abordagens vêm sendo modificadas no interior da história sobre a escravidão e vêm provocando transformações dentro da historiografia como um todo, que cada vez mais tem revelado o interesse de apreender os negros – escravos ou não – como sujeitos (CHALHOUB, 1990). Essa mudança de postura vem possibilitando a descrição de um quadro diferente da ação desse grupo e de suas relações no interior do processo de constituição da sociedade brasileira.

Fonseca (2007) disserta sobre a necessidade de pesquisar essa inserção do negro no quadro educacional brasileiro, antes negada, porém fundamental para a nossa historiografia, apesar de muito pouco explorada entre os pesquisadores. Essa recente historiografia que considera outros padrões de análise, considera o negro como um agente ativo no processo de escravidão, porque resistiu. E foi devido a essa resistência que não deixou que morresse sua cultura, seus costumes, sua história. Segundo o autor, essa historiografia ainda não foi incorporada à História da Educação da devidamente, pois esta ainda apresenta a presença dos negros na escola de forma esporádica, casual, nos espaços escolares e livros de didáticos de história, em geral.

Apesar da Primeira Constituição Federal de 1824 não prever a educação dos negros, constitucionalmente falando, Fonseca (2013) nos relata que no ano de 1831 havia um número significativo de crianças negras frequentando a escola de instrução elementar em Ouro Preto, Minas Gerais. Esse dado foi constatado por uma documentação censitária do distrito de Cachoeira do Campo, que pertencia à atual cidade de Ouro Preto, composta por listas de habitantes nas quais estava registrado o pertencimento racial desses habitantes. Esse pertencimento foi informado pelos indivíduos que coletavam informações sobre frequências escolares por parte da família entrevistada. Na documentação, encontramos seis atribuições raciais: branco, índio, pardo, crioulo, cabra e preto. Sendo que as quatro últimas referem-se às pessoas negras segundo Fonseca (*ibidem*, p.27), que nos fala ainda, que não há como estabelecer uma hierarquia exata entre os termos utilizados para classificar as pessoas negras, porém não há dúvidas quanto aos extremos da escala de classificação, sendo o “pardo” utilizado para designar os negros de condição livre e o termo “preto” empregado aos africanos.

Segundo Mattos (1998), a aplicação desses termos estava relacionada aos processos de mudança de significação da condição de liberdade na região sudeste. O *status* social de liberdade deixa de ser exclusivo aos que tem a cor da pele branca nos documentos e se estende a demais cores presentes na sociedade.

As crianças negras compunham setenta por cento dos alunos na escola elementar do distrito de Cachoeira do Campo, pertencente à cidade de Ouro Preto. Algo inédito entre as pesquisas quando se trata do cenário educacional dos negros no Brasil no século XIX. Porém, Fonseca (2013) concluiu sua pesquisa fazendo uma observação sobre o limite do alcance de seus resultados, pois no cenário daquele período houve casos de mudanças de *status* de

indivíduos a partir de características sociais (alfabetização, por exemplo) que modificavam a sua posição dentro da estrutura de classificação racial. A educação era fator importante, podendo interferir na definição do pertencimento racial, por exemplo, um preto que completasse a educação elementar tinha a possibilidade de no futuro ser classificado como pardo ou chegar à condição de branco.

Dentre os autores que tratam sobre a educação do negro no Brasil, Fonseca chama a atenção para José Antônio Tobias (1872) que escreveu um livro para a formação de professores e que registra em apenas três páginas das quinhentas, a participação dos negros em relação “A história da educação brasileira”. Apesar de serem poucas páginas, é o início de uma preocupação que vem surgindo em relação à inclusão do negro como participante da sociedade brasileira. O negro que estava invisível anteriormente passa a ganhar visibilidade. Segundo Fonseca (*ibidem*) Tobias erra ao generalizar uma questão, afirmando que o negro era escravo e jamais pôde ir à escola, pois há registros de negros, em determinadas regiões brasileiras, frequentando a escola no século XVIII.

Fonseca (2007) analisou uma reedição do livro de Tobias em que ele explica que baseou sua afirmação sobre a exclusão do negro à escola no livro de Moacyr Primitivo intitulado “A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação” (do período de 1834 a 1889). Nesse livro, Primitivo apenas pesquisou e publicou documentos oficiais sobre a educação dos negros em vários estados do Brasil, sem nenhuma interpretação, isto é, colheu informações sem tratamento. Tobias lê e analisa os documentos de Primitivo e conclui que havia a proibição dos negros frequentarem as escolas nos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas e Rio de Janeiro.

Ao analisar as mesmas fontes primárias publicadas por Primitivo e analisadas por Tobias, Fonseca constatou uma distorção na interpretação de Tobias. Os documentos apresentavam cada província se posicionando de uma forma em relação à instrução do negro, Tobias generalizou uma informação de uma província para todas as outras à partir da seguinte citação:

No Rio Grande do Sul, parece que havia o impedimento de os negros frequentarem as escolas. No livro de Primitivo Moacyr – que apenas descreve documentos oficiais relativos à instrução pública – encontramos em relação a essa província a seguinte determinação em uma lei de 1837: “são

proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º: as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º: Os escravos e pretos ainda que sejam livres ou libertos” (MOACYR *apud* FONSECA, 2007, p.8).

Sobre Minas Gerais Fonseca relata o que encontra:

Em Minas Gerais, a lei proibia a frequência de escravos às escolas e não de pretos livres ou libertos. Em relação a Minas Gerais, havia uma lei, de 1835, que era muito clara na sua redação: “somente as pessoas livres poderão frequentar as escolas públicas” (*ibidem*, p.18).

Nota-se a partir das afirmações de Fonseca que a inserção do negro à instrução pública era possível desde que esse fosse livre ou liberto em alguns lugares.

Em relação a Alagoas, Fonseca continua a analisar a fonte de Primitivo e afirma que

Em relação à província de Alagoas, não encontramos no livro de Moacyr (1940) qualquer referência relativa à impossibilidade de os negros frequentarem escolas. O que encontramos foi uma fala do presidente da província afirmando sobre a inconveniência de educar, no mesmo espaço, as crianças libertas pela Lei do Ventre Livre e as demais. Essa apreciação ocorreu em 1875 quando o presidente da província de Alagoas tratava da obrigatoriedade do ensino elementar, referindo-se claramente às dificuldades de incorporar as crianças nascidas após a lei de 1871 nos espaços educacionais.

O presidente da província de Alagoas propôs que as crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre e os libertos frequentassem escolas noturnas, para que não atrasassem o ensino das demais crianças que já estavam na escola e que já haviam recebido conteúdo nas disciplinas durante o dia. No período noturno geralmente a escola é para os alunos que trabalham durante o dia, chegam cansados e o conteúdo vai sendo passado de forma mais lenta, porém não afirma a impossibilidade de estudos:

Prevejo as dificuldades da execução, porém será resultado considerável si, no primeiro ano, pelo menos, mil menores, 500 até 1000 deles forem por

este meio arrebatados á ignorância: com a sucessão dos tempos é de esperar que este preceito se transforme em costume – *Esta medida deve alcançar os libertos e os filhos livres de mulher escravas, maiores de 7 e menores de 15 anos, nas escolas noturnas, abertas gratuitamente por alguns professores, como já autorizei ao diretor geral da instrução, que no seu relatório lembra a admissão dos mesmos nas aulas diurnas juntamente com meninos livres, o que, por certo, não me parece prudente. É para recear que a admissão de menores escravos nas escolas diurnas afugente dali os menores livres* (MOACYR *apud* FONSECA, 2007, p.19).

No Rio de Janeiro também encontra-se particularidades que devem ser analisadas e não podem ser generalizadas:

Em relação ao Rio de Janeiro, encontramos uma passagem em que o presidente da província, em 1836, fala sobre a criação de uma escola voltada para o atendimento de crianças órfãs e veta a possibilidade de os escravos serem admitidos como alunos: “A administração seria cometida a um pedagogo encarregado ao mesmo tempo de ensinar a ler, escrever e contar as quatro operações, os escravos não poderão ser admitidos ainda que seus senhores se queiram obrigar pela despesa”. Logo em seguida, no ano de 1837, a reforma do ensino estabeleceu restrições que atingiram os escravos e os africanos, mas não os negros de modo geral, pois “eram proibidos de frequentar a escola: os que sofressem de moléstias contagiosas e os escravos e os pretos africanos, ainda que livres e libertos” (*ibidem*, p.19).

Como se verifica acima, há muitas diferenças entre as províncias brasileiras sobre a forma como é tratada a educação do negro no século XIX. Apesar dos erros e generalizações sobre a educação do negro feitas por Tobias (1872), Fonseca acredita ser necessário destacar a importância desse autor para o início do debate sobre o negro no espaço escolar.

A representação do negro como um simples trabalhador escravizado, submetido ao seu “dono” em uma sociedade escravagista, é uma grande diminuição desse sujeito se comparado ao grande universo cultural que esse mesmo negro pôde agregar a nossa sociedade desde o período imperial. Isso se deu através de seus conhecimentos trazidos de outro continente e de sua bagagem cultural ignorada por uma historiografia que tentou deslegitimar os conhecimentos do negro, tanto os agrícolas quanto os educacionais demonstrados no cuidado com os filhos de “seus donos”; na sua cultura gastronômica, religiosa e ritualística de forma geral.

Não temos uma grande quantidade de trabalhos que tratam corretamente do processo educativo do negro em nossa sociedade; apesar de termos indivíduos negros africanos que chegaram aqui com uma bagagem cultural imensa e os negros brasileiros que nasceram aqui e adquiriram ensinamentos de seus antepassados no cotidiano das fazendas e senzalas de forma não formal. Devemos considerar a educação da seguinte forma:

A educação é a instância capaz de integrar o indivíduo, como pessoa, à totalidade do universo, não apenas intelectualmente, mas também objetivamente, facilitando-lhe uma visão e um entendimento de si como parte do todo e como a própria totalidade, numa relação de absoluta corresponsabilidade, onde o que tem maior importância não é nem o eu nem o outro e sim o “e” capaz de congrega sem desfigurar ou aniquilar a diferença que é o verdadeiro sentido da relação, não fosse a diferença, direta ou indiretamente, tudo acabaria relacionando-se com o mesmo uma vez que não haveria diferença (OLIVEIRA, 2009, p.160).

Portanto, de acordo com essa concepção de educação como integradora de um indivíduo ao mundo, acredito ser importante conhecer o início do processo de escolarização dos negros no Brasil. É preciso aprender sobre a importância e a valorização de outras culturas, diferentes da cultura de origem europeia, dominante em nossa sociedade desde a colonização; conhecer o todo e não apenas uma única cultura e, principalmente, conhecer e valorizar a cultura afro-brasileira e africana que faz parte da história de nosso país e que não era citada ou era desvalorizada no contexto escolar em um passado bem próximo e que continua omitida em muitos contextos. Tarefa que não está posta como fácil, mediante a escassez de trabalhos na área.

1.2-Educação das relações étnico-raciais na atualidade.

A partir de algumas pesquisas atuais, percebo que tem havido pequenos avanços em relação à educação emancipatória para as relações étnico-raciais em nosso país, pois há anos atrás, no período da escravidão e pós-escravidão, não havia nenhum tipo de educação oficial, formal voltada para o respeito e convívio entre a diversidade em nossa sociedade. Não podemos deixar de considerar o papel educativo dos movimentos negros, das irmandades e dos grupos de resistência dos quilombolas. Dizia-se que não havia preconceito no Brasil, pois

não havia a segregação racial instituída do mesmo tipo que existia em outros países, porém os negros eram ignorados. A história e a cultura dos africanos escravizados e de seus descendentes foram completamente desprezadas, pois não se reconhecia a importância e contribuição para a formação do povo brasileiro. Tem se buscado alternativas para instaurar as relações dos negros em nossa sociedade, marcada por preconceitos e racismo.

Essas questões levam ainda hoje ao sofrimento, pessoas negras que continuam a ser tratadas de forma desigual em nossa sociedade. Muitas vezes são mal tratadas sem motivo, simplesmente por sua cor de pele, em virtude dos reflexos dos mais de trezentos anos de escravidão que seus antepassados foram submetidos, por uma sociedade que se mantém presa a valorizar tudo o que vem do ocidente, dos nossos antigos colonizadores, desde o padrão estético ao espiritual (religiosidade). Permanece o desvalorizar, ignorar as demais culturas, principalmente a cultura africana de forma geral, que está presente na sociedade brasileira. Cultura que chegou aqui através de vários países do continente africano que foram escravizados, que resistiu ao processo de escravidão, nos proporcionando grande influência cultural.

Grande parte da população desses países morreu no penoso percurso com condições subumanas de viagem, porém os sobreviventes resistiram à escravidão e contribuíram para a formação do povo brasileiro, com suas culturas, religiosidades, enfim, através de sua resistência ajudaram a compor a grande diversidade de nosso país, que é miscigenado em todos os aspectos, racial, cultural, religiosos. Desde então surge um preconceito específico no processo secular de colonização, perante os grupos sociais envolvidos e, portanto, que se estabelece arraigado no imaginário e nas relações sociais dos brasileiros e é repassado pelas gerações. Não é um racismo de segregação como em outros países aconteceu, porém ele vai se camuflando. No período da escravidão era aparente e no período pós-escravidão ele vai se tornando um racismo “velado”, típico brasileiro e, atualmente, parte dos brasileiros afirma que o mesmo não existe, o que dificulta o seu combate.

O crescimento em relação às pesquisas sobre o negro na educação, a aplicação da legislação que assegura o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar durante todo o ano e outras temáticas nessa área das culturas negras, têm ocorrido gradualmente na atualidade. Porém, pode-se notar dois tipos de pesquisas nessa área. Há pesquisadores que não tratam sobre o assunto do negro e sua história e cultura ou apenas falam do negro, mantendo distância, falam do ponto de vista do

colonizador, vendo o negro como um objeto de sua pesquisa (ROMANELLI, 1978). E temos os pesquisadores que escrevem com uma nova perspectiva, valorizando a cultura negra, vendo o negro como sujeito de pesquisa, sujeito este com imensa contribuição à cultura brasileira. São pesquisadores que contribuem para uma dinâmica que pretende descolonizar o currículo que em grande parte das escolas tradicionais, permanece colonizado pela cultura europeia (MIRANDA, 2013).

É importante destacar a grande influência do movimento negro através de sua participação e contribuição nas lutas e conquistas pelos seus direitos. Apresentaram também sugestões de propostas para reparar erros do passado e do presente, que colocaram os negros em situação de vulnerabilidade social, pois seus direitos foram e são renegados historicamente o que causa dificuldades para se estabelecerem de forma igualitária na sociedade. Atualmente é de fundamental importância o papel do movimento negro nas reivindicações e implantações de direitos no plano político, através da criação e manutenção de políticas públicas em diversas áreas, como na educação, por exemplo, que garantam a instituição de direitos aos descendentes dos africanos que foram escravizados, explorados e que após a abolição não tiveram as condições mínimas para se estabelecerem perante a sociedade.

Analisei documentos que foram construídos em processos democráticos de forma coletiva e participativa como os Planos Nacionais de Implementação Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2013) e em algumas legislações referentes aos direitos humanos da população negra brasileira e pude perceber um potencial diálogo entre o Movimento Negro e o poder público, pois o Movimento Negro foi a principal fonte geradora de direitos.

É fundamental entender que, assim como nos diz Arroyo (*apud* SILVA, 2013), a luta do movimento negro foi a fonte geradora das propostas de direito. É importante destacar esse diálogo entre o movimento social e os direitos humanos e ainda enfatizar que foi a partir dos movimentos sociais que reivindicavam por direitos humanos que as ações surgem, e não o contrário.

Os movimentos sociais tiveram um importantíssimo papel após a abolição, momento em que a sociedade teve dificuldade em integrar o negro, que não era mais escravizado, pois era grande o preconceito de cor na mesma, e nesse momento surgem muitos jornais impressos que se tornam um instrumento de resistência e expressão do movimento negro, que

denunciavam a segregação e a injustiça que sofriam. Dessa mobilização dos jornais nasceu a Frente Negra Brasileira⁷, em 1931, que foi uma importante organização na luta contra o racismo, pois elegeu como um de seus compromissos a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças em ambiente escolar. Chegou a mobilizar mais de 100.000 militantes e através do Jornal “A Voz da Raça”, essa entidade criticou o descaso do governo com a educação do negro e chegou a protagonizar uma iniciativa de educação para negros que atendeu mais de 4.000 alunos. Em 1944 foi fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN), por Abdias do Nascimento (BRASIL, 2013). Foi um instrumento de combate ao racismo e discriminação e teve um papel político muito importante na Constituinte de 1946, pois tinha propostas que discutiam a formação global da pessoa negra, indicando políticas públicas que já se constituíam como as primeiras propostas de ação afirmativa no Brasil, garantindo o direito dos negros.

Em 1978 é criado o Movimento Negro Unificado (MNU), dando início a uma nova fase da luta negra contra o racismo e a discriminação. Segundo Oliveira (2009), outras entidades do movimento negro surgiram nesse mesmo período, como o Grupo de União e Consciência (GRUCON) e os Agentes de Pastoral Negros (APN). Essas entidades eram compostas por grupos de estudiosos da área afro-brasileira que se encontravam frequentemente.

Após as importantes ações citadas acima, observamos na década de 80, o Movimento Negro, intelectuais e pesquisadores participando de um debate a respeito de conteúdos étnico-raciais serem inseridos no currículo escolar e a forma para que isso pudesse acontecer. Em 1995 a Marcha Zumbi dos Palmares representou um importante momento de reivindicação ao poder público de melhorias para a população negra e apontamento de propostas e políticas educacionais para o governo federal.

Em 2001, a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban, na África do Sul, foi muito importante para esse cenário e também colaborou para culminância da alteração da Lei de Diretrizes e bases

⁷ Criada sob a liderança de Arlindo Veiga dos Santos foi uma das primeiras organizações a exigir igualdade de direitos e participação dos negros na sociedade do País. A organização desenvolvia diversas atividades de caráter político, cultural e educacional para os seus associados. Realizava palestras, seminários, cursos de alfabetização, oficinas de costura e promovia festivais de música. Foram abertas filiais por todo o Brasil.

da Educação (LDB) em 2003. A intenção do movimento negro é que através de ações, conscientização e enfrentamento, haja a superação das desigualdades e da discriminação racial em nossa sociedade, baseado nos princípios dos direitos humanos. Enfim, os movimentos negros, dentro os quais citamos os que mais se destacaram e foram fundamentais nesse processo de construção de direitos e cidadania dos negros em nosso país.

No momento da construção da nova constituição Federal Brasileira, ano de 1987, os Movimentos Negros Brasileiros participam ativamente, apresentando novas propostas relacionadas aos Direitos e Garantias Individuais, a Violência Policial, as condições de Vida e Saúde, as condições da Mulher, do Menor, da Educação, do Trabalho, entre outros. Foi fazendo esse percurso que os movimentos negros abriram caminho para o estabelecimento de direitos que possibilitassem a superação da discriminação racial (SILVA, 2013, p.566).

Houve várias ações do movimento negro no Brasil, uma das que mais se destacaram em 1995 foi a “Marcha Zumbi dos Palmares contra todas as formas de discriminação e pela vida”. Centenas de entidades negras brasileiras levaram uma multidão ao Planalto em Brasília e entregaram à presidência da república um documento sobre a situação do negro no Brasil e propostas para a solução deste problema de racismo e discriminação. Foi um momento importante de aproximação e reivindicação com proposta de políticas públicas para a população negra, inclusive, educacionais. Então, a presidência reconheceu que o país é racista em pronunciamento e instaurou uma equipe de trabalho interministerial para trabalhar em prol do combate ao racismo no país.

Em 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Essa secretaria é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial. É responsável pela confecção e distribuição de materiais pedagógicos para serem utilizados nas escolas. Organizam também os cursos de formação de professores, inicial e continuada que contemplam a temática. Atualmente a educação étnico-racial tem aos poucos sido inseridas nos cursos de graduação do país e tem havido alguns cursos de especialização voltados para essa temática. O desafio de sua gestão é diminuir a desigualdade racial no país.

Após esse processo de lutas e ações, surge a Lei 10.639 em 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e torna obrigatório o ensino de História e Cultura

Africana e Afro-brasileira no currículo escolar, além de instituir nos calendários escolares o dia 20 de novembro deve ser lembrado e comemorado como um marco da luta dos negros e descendentes dos africanos que foram escravizados, porém resistiram e ajudaram a constituir a nossa atual nação brasileira, como o dia da Consciência Negra. As escolas devem incorporar ao seu cotidiano, princípios de promoção de igualdade racial.

Pode-se dizer que a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 2003 foi um marco na luta pela valorização da educação para as relações étnico-raciais, a inclusão nos currículos escolares de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis de ensino, pois a mesma faz parte de nossa cultura, da formação de nossa nação, de negros e não negros, que além de conhecimento de uma cultura antes renegada, nos ensinam a respeitar o outro, a diversidade, a fim de que se instaurem princípios de promoção de igualdade racial. Esse foi um passo muito importante para a educação étnico-racial no país. Porém é necessário entender que ela faz parte de um processo e que houve muitas ações antes da mesma ser promulgada.

Atualmente, após treze anos de instituição dessa lei, vamos refletir sobre as mudanças ocorridas no cenário educacional subsidiados pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2013, ou seja, um documento que foi escrito decorridos 10 anos da lei 10.639 e a partir do qual pretendemos aqui fazer uma reflexão sobre os avanços e retrocessos ocorridos.

Baseada nessa lei, temos a Resolução CNE/CP nº01/2004 publicada no Diário oficial da União que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como política de ação afirmativa no campo educacional e impõe a necessidade de profissionais qualificados para trabalhar com o conteúdo de História e cultura Africana e Afro-brasileira, além de resolverem situações de racismo que podem vir a ocorrer em sala de forma a impedir que se repitam. Enfim, pretende garantir o suporte para todos interagirem em uma nação democrática, com direitos garantidos e identidade valorizada (BRASIL, 2013).

O Ministério da Educação criou ações afirmativas voltadas para o ingresso de negros no ensino superior, as cotas raciais. Porém ainda não são todas as instituições universitárias que promovem um efetivo acompanhamento no que se refere aos estudantes negros que ingressam na universidade.

Há outros órgãos que também trabalham nesse sentido de formular ações para contribuir com a aplicação da lei 10.639/03, pesquisas, publicação de material didático, promoção de cursos de professores, entre outras ações. Como exemplo, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Africanos (NEABs). Além disso, tivemos as seguintes ações, segundo documento oficial do governo.

Nos anos de 2006 e 2007, a formação continuada de professores(as) a distância foi realizada no curso Educação-Africanidades-Brasil, desenvolvido pela Universidade de Brasília, e História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, executado pela Ágere, os quais beneficiaram mais de 10 mil profissionais da rede pública. Desde 2008, a formação a distância para a temática étnico-racial está a cargo da Rede de Educação para a Diversidade, que funciona por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC). Entre 2008 e 2011, foram ofertadas 4.110 vagas a professores(as) da rede pública de ensino. Foram produzidos e distribuídos, entre os anos de 2005 e 2011, 33 títulos da Coleção Educação para Todos (SECADI/UNESCO), dos quais seis se referem diretamente à implementação da Lei nº 10.639/2003, numa tiragem total de 223.900 exemplares. Em parceria com a Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, houve a produção de mil *kits* do material A Cor da Cultura (2005), capacitando 3.000 educadores(as). Em 2009, 18.750 *kits* foram reproduzidos e distribuídos às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, em todo o Brasil. Os livros *Orientações e ações para a implementação da educação das relações étnico-raciais* e *Superando o racismo na escola* tiveram, respectivamente, 54 e 10 mil exemplares distribuídos para as Secretarias de Educação e em Cursos de Formação Continuada sobre a Lei nº 10.639/03 para os(as) professores(as) e para o público ao qual se dirigem as obras. Em dezembro de 2007, a SECADI/MEC descentralizou recursos para a tradução e atualização dos oito volumes da coleção História Geral da África, produzida pela UNESCO, que possuía apenas quatro volumes traduzidos no Brasil, na década de 1980. A tradução e adaptação da coleção História Geral da África foi concluída e lançada em dezembro de 2010 e 8.000 volumes foram distribuídos em março de 2011. Em 2008, foram publicados pela SECAD/MEC três materiais didáticos específicos para a utilização nas escolas brasileiras com o objetivo de implementação da Lei nº 10.639/2003: os livros *Estórias Quilombolas* e *Minas de Quilombos* e o jogo Yoté (SILVA, 2013, p.14-15).

As práticas e rotinas educacionais devem ser orientadas para que haja essa igualdade racial anteriormente mencionada, para que a diversidade existente no ambiente escolar seja contemplada.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em suas metas que visam enfrentar o racismo e a discriminação racial, tem como objetivos específicos à garantia do direito de aprender, a

equidade educacional e por meio destes promover uma sociedade justa e igualitária, através do reconhecimento e da valorização de homens negros e mulheres negras e seus descendentes na formação social brasileira. Para cumprir esses objetivos específicos, estabelece estratégias e prazos.

Para isso é necessário cumprir as Diretrizes Nacionais oriundas da lei 10.639/03, o que não tem sido tarefa fácil. Desenvolver com eficiência ações efetivas de capacitação que mobilizem significativo número de professores em relação à temática, assim como haver o investimento financeiro do governo para que tais ações aconteçam.

Mobilizar os diversos setores responsáveis pela educação a se comprometer em construir junto aos conselhos de educação, coordenação pedagógica, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para implementação da mesma. É necessário continuar o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos comprometidos com o tema. Construir formas de acompanhamento pelos poderes públicos e sociedade civil da efetiva implementação das diretrizes, disseminar as leis 10.639/03 e 11.645/08 junto aos Planos Estaduais e Municipais de Educação e aos gestores educacionais de níveis municipais, estaduais e federais, garantindo condições adequadas para o seu desenvolvimento pleno como política de Estado em todo o território brasileiro. É necessário fazer essas interligações entre os diversos segmentos (*ibidem*, 2013).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, escrito após 10 anos de implementação da lei, nos traz as políticas públicas federais a serem desenvolvidas após a instituição da lei 10.639/2003. Porém, observei durante minha pesquisa bibliográfica que segundo alguns autores ainda há problemas para a implementação da lei. Em um artigo que trata a questão da formação de grupos de estudos nas escolas, a autora nos coloca a questão dos profissionais, que geralmente tem carga de trabalho grande, trabalham em mais de uma escola e há dificuldades em estabelecer um horário em comum para todos se reunirem e estudarem, por exemplo. Não são liberados pelas escolas para participarem de formação continuada dentro de seu horário de trabalho e esse fator dificulta a participação de muitos educadores. Portanto, o trabalho é desenvolvido em um curto período de tempo e com um número pequeno de profissionais.

Mas, infelizmente o que temos visto em relação à formação para este tema é mais uma ação voluntariada de professores e professoras do que uma política institucionalizada por parte dos sistemas educacionais, descumprindo frontalmente uma determinação legal. Nessas condições, o tempo era restrito para a leitura do material de apoio, discussões e interação com o material disponibilizado (DIAS, 2014, p. 218).

Mesmo com esses entraves, Dias (*ibidem*) afirma que já é exitoso conseguir despertar em um grupo de professoras da educação infantil o interesse pela temática étnico-racial para que as mesmas contemplem essa questão em suas práticas pedagógicas. Porém Dias (*ibidem*) se preocupa com o fato de que mesmo estando entusiasmadas em relação à temática e de participarem das práticas propostas nos encontros e oficinas, além de estarem conscientizadas da importância de se abordar o tema em suas aulas, as professoras se sentem despreparadas e ainda não se sentem seguras e motivadas suficientemente para aplicarem as práticas aprendidas em suas turmas.

O discurso de alguns profissionais da educação estabelece um conflito com as informações do documento oficial do MEC que afirma que o governo tem investido em ações que promovam a implementação da Lei 10.639/2003. Há pesquisadores que relatam ações que não aconteceram e que deveriam ter acontecido. Por exemplo, Marques e Calderoni (2015, p.54) argumentam:

A promulgação dessas leis deveria ter provocado amplos debates, como também cursos de formação continuada para os docentes sobre a questão das relações entre as diferentes culturas, tempos e espaços, formas outras de ser e saber. Nas escolas essas determinações legais chegaram sem muitas reflexões e estudos que pudessem garantir ao docente refletir sobre os conceitos e as categorias relevantes para a desconstrução, reconceitualização das representações e estereótipos presentes nas práticas pedagógicas, referentes ao negro e ao índio, e também na perspectiva de identificar e problematizar a diversidade étnico-racial e cultural inegavelmente presente nas salas de aula.

Segundo as autoras, houve poucas orientações nas escolas sobre a forma de aplicar a lei e de trabalhar a temática. Há muito ainda que se caminhar nesse sentido. Cursos de formação de professores que abrangessem grande número de professores e espaço que pudesse ser abordado e discutido o tema. As pesquisadoras dizem ainda que na maioria das escolas do município de Dourados, em Mato Grosso do Sul, o tema chegou como uma

imposição, sem nenhum estudo, nem reflexão, o que tem comprometido o seu trabalho. Sem nenhuma orientação e formação, o ensino continuou o mesmo e também a reprodução do estereótipo do negro e do índio. Prevaleceu o colonialismo no poder e a subalternização dos povos colonizados, impedindo a valorização de diferentes culturas, o diálogo com a diferença (MARQUES, 2015).

Atualmente tenho me deparado com algumas pesquisas pós-coloniais que impõem novos desenhos teóricos e metodológicos acerca dos estudos sobre a elaboração e execução de propostas educativas que valorizem a diversidade e desconstruam a supremacia europeia nos currículos educacionais e na sociedade. O sistema educativo brasileiro e a sociedade em geral, foram organizados baseados no modelo ocidental, europeu. Mantem uma lógica linear e um plano de funcionamento ordenado, padronizado, baseado na homogeneidade, como se todos fossemos iguais, aprendêssemos no mesmo tempo e da mesma forma, por isso é um sistema que se mantém fracassado, com número grande de evasão e fracasso escolar. O Brasil, assim como outros países da América Latina que foram colonizados, também foi descolonizado e segundo uma vertente de pesquisadores, perderam o colonialismo, porém permaneceram na colonialidade que se manteve presente por imposição política, militar, jurídica, administrativa e enraizada culturalmente (MARQUES, *ibidem*). O que quero dizer com isso? No sentido jurídico do termo, as colônias foram emancipadas, porém o julgo colonial permanece subjetivo nas mesmas que continuam estereotipando as diferenças e inferiorizando os saberes tradicionais indígenas e africanos que continuam a ser vistos como folclóricos, sem importância e de menor valor dos instituídos no período colonial e que permanecem considerados oficiais.

Essas culturas africanas e indígenas baseadas em saberes tradicionais, de acordo com pesquisas atuais, continuam estereotipadas, subalternizadas e trabalhadas esporadicamente na escola, é como Santomé (*apud* MARQUES) fala, através do “currículo turístico”, em pautas didáticas isoladas e esporádicas o proposto estudo da diversidade cultural. Muitas vezes, num viés folclórico, como no dia 19 de abril, as crianças desenham ou saem das escolas pintadas e vestidas como os professores acreditam que todos os índios se pintam e vestem atualmente, de forma folclórica. Em nenhum momento é estudado a sua cultura, é discutida a questão do território, enfim, essa cultura permanece silenciada e negada. Da mesma forma acontece com o dia 13 de maio, momento em que é relembrada a escravidão dos negros advindos por navios, a abolição, e como se todos vivessem felizes para sempre sustentando o mito da democracia racial. Permanece a lógica latente da supremacia branca em nossa sociedade e não

é discutida a questão dos direitos do negro que foram renegados e sua cultura que ainda hoje é silenciada e subalternizada. O currículo escolar continua colonizado. Mesmo após as leis 10.639/03 e 11.645/08 terem sido instituídas e estabelecendo o ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena na escola durante todo o ano, assim como a cultura europeia, pois todas essas culturas fazem parte da formação do povo brasileiro, não é simples modificar um contexto e uma prática colonizada. Observam-se ações isoladas de poucas escolas e poucos professores que buscam atender essas reivindicações legais e necessárias e fazem trabalhos isolados dentro de suas possibilidades. Porém, percebo que modificar essa prática curricular dominante há anos, descolonizar o currículo, deveria ser feito de forma imediata, porém tem acontecido de forma gradual, através de micro ações e, como exemplo, pode-se usar a professora que é o sujeito dessa pesquisa.

Ainda necessita-se de ações sistematizadas do poder público que promovam discussões, maiores reflexões entre os profissionais envolvidos, para serem mais eficazes. É necessário desaprender o que foi aprendido para reaprender uma nova forma de ensinar para ter outro olhar em relação às culturas que não foram valorizadas, que não foram abordadas. Há uma realidade multicultural, heterogênea; e os educadores, reproduzem uma pedagogia monocultural, que não leva em consideração as cartografias urbanas. Ficam presos as antigas salas de aulas e perdem a oportunidade de trabalhar os espaços geográficos, isto é, recursos metodológicos produzidos ao ar livre, diferentes modos de movimentação corpórea.

É necessário reconhecer que são grandes os desafios para se descolonizar o currículo, que antes já eram propostos, porém, aleatoriamente, por poucos educadores e ignorados pelo restante que não tinham a devida formação e nem informação sobre a temática. A lei 10.639/2003 foi um marco fundamental para que o trabalho dos professores que já inseriam História e Cultura Africana e Afro-brasileira em sua prática pedagógica fosse fortalecido e legitimado e para que outros educadores percebessem a importância de se trabalhar nessa perspectiva, considerando e contemplando a diversidade cultural encontrada na comunidade escolar. Há alguns professores que trabalham as culturas negras de forma multidisciplinar (GOMES, 2015). Nesse contexto, a lei determina conteúdo curricular a serem alcançados, trabalhados junto ao educando para que o preconceito que se mantém presente nas relações escolares, no espaço escolar e no próprio currículo escolar se erradique, pois ainda existe uma colonialidade do saber, que há anos se instaurou e será preciso tempo para se findar.

No artigo de Marques (2015), ela fala sobre o desafio que o professor tem enfrentado

após a instituição da lei 10.639/03 e mostra que tem ocorrido de forma aligeirada à discussão sobre diferença cultural na escola, pois permanece a universalização do conhecimento europeu e a deslegitimação dos saberes tradicionais de povos indígenas e africanos. Os professores admitem terem dificuldades em lidar com a temática cultural por não terem formação adequada e se sentirem despreparados para abordar a conteúdos étnico-raciais. É necessário que os governos viabilizem ações para que a lei chegue à escola, pois há desconhecimento e falta de formação do professor. A diferença deve somar conhecimentos e não excluir como tem ocorrido em nossa escola e sociedade.

O movimento afro-colombiano, por exemplo, se assemelha com o afro-brasileiro que foi pioneiro em relação à Colômbia em pesquisas pós-coloniais e assim como o brasileiro, propôs um conjunto de conceitos e conteúdos para uma educação que privilegiasse a diversidade cultural enquanto o Estado manteve o discurso de que a realidade multicultural existia no país. Segundo Miranda (2015) as ações do governo colombiano se baseiam nas brasileiras e assim como no Brasil, elas partem de reivindicações dos movimentos sociais. Esse é um ponto comum entre os dois países. Ainda segundo essa autora, na Colômbia eles têm o grupo Palenques que são afro-colombianos guerreiros e que, devido à falta de políticas públicas, querem resolver estas questões. Faltam ações contra a violência, faltam propostas de restituição de terra e inclusão da perspectiva afrodescendente na educação através da legitimação de alguns conhecimentos universais em relação à natureza, território, ancestralidade e espaço local para reuniões e compartilhamento dos saberes. Apesar dos países latinos americanos lidarem com particularidades diferenciadas em seus processos de descolonização dos currículos, pode-se perceber que mesmo em contextos desiguais, os grupos humanos apresentam semelhanças entre si. Os grupos são separados e hierarquizados se dispondo em lados opostos: racializados e não racializados, de acordo com a construção identitária que tiveram acesso, dentro do grupo social que estavam inseridos. É importante esse movimento da descolonização nas sociedades para que os grupos não-brancos possam ser sujeitos de suas narrativas que tentaram silenciar.

Em relação à religiosidade, nos deparamos com a intolerância religiosa que está muito presente na sociedade brasileira. Segundo Oliveira (2015) a repressão às culturas e religiões de matriz africana fez com que atualmente se fizesse presente os silêncios e as invisibilidades dos vissungos, mukixes, inkises, orixás, voduns e aruanda. Permanece o silêncio entre brancos e negros iniciados e esse silenciamento e invisibilidade impedem que se rompa com o racismo contra as culturas africanas e ocupem os diferentes espaços, culturais e educativos.

Volto a falar sobre o Brasil. Enquanto não for admitido que há racismo e discriminação racial no país, a situação não vai melhorar, pois muitos educadores afirmam que não há e silenciam práticas racistas no meio escolar, de modo que colaboram para que sejam repetidas. Pode-se utilizar como exemplo de luta e combate ao mesmo, a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, na qual foi entregue um documento a presidência que trazia informações sobre a situação decadente que se encontravam os descendentes dos africanos que foram escravizados no país e sugestões de ações a serem desenvolvidas. Para a promoção de mudanças, houve o reconhecimento por parte da presidência da república de que havia, sim, desigualdades sociais e econômicas entre brancos e negros e que elas precisariam ser trabalhadas, afim que fossem valorizadas as diferenças culturais existentes no país. Foi criado um ministério específico para isso, às coisas, então, começaram a caminhar para a valorização com mudanças gradativas.

Nesse caminho de mudanças, não se pode deixar de falar da formação do professor, profissional que é peça fundamental na formação do aluno desde a educação infantil à universitária e continuada. Ele tem o poder de ensinar os conteúdos docentes e profissionais de acordo com a sua formação, com o que acredita ser importante, que influencia. Por que um profissional com tanta relevância na vida do aluno e na sociedade, que orienta questões da vida social, política e econômica dos educandos, não é valorizado em nosso país como deveria ser?

Esse descaso vem de um contexto histórico, desde o início da educação formal no Brasil, quando a educação era vista apenas para repassar conhecimentos aos grupos sociais, bastava ter vocação para isso. Não havia reconhecimento, nem valorização. Durante a idade média era preciso apenas saber ler para se ensinar, não tinha nenhuma formação específica, o ensino era responsabilidade da igreja. No Brasil, no período colonial, por exemplo, os jesuítas eram responsáveis pela educação. Somente com a necessidade de preparar mão-de-obra para o trabalho nas fábricas, a educação muda de função. Passa a ter função de atender um maior número de pessoas, ser um regulador social e ser tecnicista, atendo aos interesses políticos de formação para o mercado de trabalho (COELHO, 2012).

Enfim, Coelho (*op. cit*) defende uma reestruturação do trabalho docente, enquanto profissão em suas várias dimensões, pois o mesmo compreende uma complexidade de habilidades e dessa forma, o profissional necessita saber e dominar inúmeras temáticas relevantes.

Os saberes profissionais são adquiridos na maioria das vezes por meio de uma formação deficitária, pois é histórica essa má formação dos professores e compreende uma complexidade a sua totalidade. Essa deficiência irá refletir na formação do aluno, nos conteúdos aprendidos e na seleção do que o professor acredita ser importante ensinar ou não.

É necessária a reorientação do professor quanto ao seu posicionamento profissional, a fim de que se redefina a sua identidade profissional, seus valores, crenças e que ele reorganize as suas prioridades de ensino, o que ele realmente acredita, e dessa forma, seja um diferencial para o seu educando em meio à complexidade das temáticas relevantes que o mesmo se depara, trabalhar com a valorização da identidade e diversidade de cada aluno.

Considerando a totalidade de conteúdos relevantes que se deve ensinar e que nos foram propostos através de nossos estudos como alunos de educação básica e que estiveram presentes em nossa formação como profissional da educação, se insere a lei 10.639 em 2003 com uma nova proposta de ensino, que contemple a diversidade cultural presente em nosso país. Proposta que não se reduz a um conteúdo, uma disciplina e sim uma mudança na estrutura ocidental de ensino que nos perpassou durante anos, que é a nossa base acadêmica. É necessário desaprender o que nos foi colocado durante anos e reconstruir uma nova prática de ensino, embasada em outras culturas, antes excluídas da educação oficial. É realmente um desafio modificar a estrutura do currículo escolar e como qualquer outro desafio, não é fácil.

O governo federal, e os governos estaduais e municipais ainda não desenvolveram nenhum meio para fiscalizar as ações que vem ocorrendo nas escolas. Observamos material oficial falando sobre cursos de formação implementados e materiais que contemplem a temática, distribuídos, ao mesmo tempo em que encontramos pesquisas que nos apontam que não houve o devido suporte em algumas Instituições de ensino que receberam a lei por escrito e não promoveu debates e discussão de como a mesma seria aplicada na escola. Segundo Gomes (2013), pouco se sabe da implementação da lei em território nacional e temos conhecimento do processo através de práticas isoladas registradas por pesquisas qualitativas.

Observa-se ações isoladas em algumas escolas, porém na totalidade o tema ainda continua sendo tratado como um dia comemorativo, de forma superficial, generalista e na maioria das vezes, folclórica, como é comprovado por Gomes (*ibidem*) em seu trabalho de mapeamento das práticas escolares em nível nacional. Foi observado através das entrevistas com profissionais das escolas, que dizem trabalhar baseados na lei 10.639/2003, que ainda há

desconhecimento por parte de alguns professores e conseqüentemente repasse desse desconhecimento aos alunos, sem haver a valorização cultural em alguns casos. É necessário entender que não se trata simplesmente de uma lei imposta pelo poder público e sim uma lei que surge após reivindicação do movimento negro, ou seja, de uma grande parte da população que lutou para que parte de nossa cultura que fora muitos anos silenciada, tivesse a devida visibilidade e importância e ganhasse o direito de ser estudada ao longo do ano escolar como estrutura básica do currículo, pois faz parte diretamente da cultura nacional. E dessa forma, contemplar grande parte da população que se sente excluída e não se vê contemplada no sistema escolar de ensino e suas particularidades. A pesquisa indica que a lei deu legitimidade ao trabalho de escolas inseridas num contexto afirmativo e com gestão democrática, onde o enraizamento e o comprometimento com o trabalho é maior. Há escolas que possuem grande parte do coletivo de professores comprometidos com a lei e apenas alguns desconhecem. Há outras que os professores não reconhecem que há racismo e as ações são isoladas, individuais e sem enraizamento. Observou-se que a sustentabilidade está relacionada com o comprometimento da gestão, corpo docente, formação de professores, discussão e Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), delimitando tempos, espaços e materialidade. Porém, observou-se um desinteresse não somente com as questões raciais, porém com a educação de forma geral, escola e profissionais com visão conservadora, que permanecem com conhecimentos deficitários e associados apenas às datas comemorativas como referências. Observou-se que nas escolas que havia indução, apoio e acompanhamento da Secretaria de Educação e Direção da escola, o trabalho tinha mais efeito e havia dificuldades onde a prática pedagógica era de cunho religioso (GOMES, 2013).

A partir do trabalho de Gomes (*ibidem*) e nossa pesquisa de campo, pode-se ainda observar frequentes as ações isoladas nas escolas, sem muitas reflexões grupais que promovam mudanças. Porém a aprovação da lei representou um avanço dos direitos sociais e educacionais, e reconhecimento da necessidade de superar o racismo presente no imaginário coletivo que permanece colonizado nas representações sociais e midiáticas e nos discursos e práticas racistas dentro da própria escola que quer homogeneizar e não respeita a diversidade. Porém são consideráveis e significativas essas pequenas e gradativas mudanças e ações afirmativas.

De acordo com os estudos de Dias (*op. cit*) e Lisboa (2015), pode-se perceber o quão é importante o trabalho dessas questões desde a educação infantil. Encontram-se dificuldades em um primeiro momento com a formação dos profissionais que atendem as crianças nessa

faixa etária e a oferta de cursos de formação continuada nessa temática ainda é pequena, falta mais investimento público e suporte para que o educador, que muitas vezes tem uma jornada dupla de trabalho, possa participar. Após essa participação, é necessário fazer uma reflexão profunda sobre a importância do tema com esse professor, para que o tema o toque, pois segundo Bodía (2012) é fundamental ter uma experiência, é preciso que a temática nos passe, nos atravesse, para que o trabalho evolua, seja significativo. É necessária essa experiência do educador com apropriação do discurso para não se tornar apenas um tema a ser incluído no currículo e trabalhado. No artigo de Dias (*op. cit*) podemos notar a importância das professoras se identificarem com a temática no grupo de estudos proposto. Não basta simplesmente impor a legislação para ter resultado e alteração das práticas pedagógicas, é necessário aprendizagem, empenho e coragem para se mudar a prática pedagógica oficial que exclui a diversidade, beneficia algumas culturas e seus estereótipos como padrão de beleza em detrimento de outras que permanecem submissas, inferiores.

Acredito ter sido um passo importante no grupo de estudos junto à parte teórica, as educadoras participarem de uma reflexão pessoal com os conhecimentos sobre o curso antes de adentrarem à parte prática. As professoras recorreram as suas memórias para se recordarem de histórias pessoais com o tema discriminação das quais foram vítimas ou estiveram presentes por outros motivos. Dessa forma foi possível uma apropriação da temática e uma junção dos saberes profissionais com os saberes docentes (TARDIF, 2012), o que tem grandes chances de potencializar o trabalho, ainda mais a partir do momento que todas reconhecem que existe o racismo na sociedade e conseqüentemente na escola.

Deparei-me com um fato muito frequente de alguns educadores que insistem em afirmar que não existe racismo, preconceito e discriminação na escola, que são apenas brincadeiras infantis e permitem que situações de racismo se reproduzam. Dessa forma, as crianças negras são agredidas verbalmente e poderão partir para a agressão física, sendo punidas por isso.

A educação infantil é uma fase muito delicada. É uma etapa importante de desenvolvimento do ser humano e construção de sua identidade. E nesse processo, muitas crianças já chegam à escola com saberes construídos de suas famílias, como a questão de serem brancas ou negras. Muitos, com uma aprendizagem social negativa que produz na criança branca rejeição ao corpo da criança negra (DIAS, 2014).

No trabalho com crianças bem pequenas na educação infantil, Dias (*ibidem*) nos orienta, que além da necessidade de se ter a coragem para inserir o tema como primeiro passo, o trabalho deve ser pautado no lúdico, pois são crianças bem pequenas. Penso que é preciso considerar as diferenças entre as pessoas como um fator positivo, sempre. Contar histórias de princesas loiras e princesas negras, brincadeiras com bonecas loiras e bonecas negras, músicas e instrumentos, trabalhar a estética, o corpo, penteados, enfim, a autoestima, reforçando a identidade de cada criança. Ela deve ter elementos que propiciem a formação de sua identidade racial de modo positivo, sem imposição e sem traumas ocasionados pela valorização de uma cultura em detrimento de outra, como vem ocorrendo.

Trabalhar a educação étnico-racial pode ser visto como um desafio para o professor. Na educação infantil, por exemplo, após participar dos cursos de formação e mobilizar saberes e experiências na construção de uma nova abordagem cultural, atendendo a legislação, buscando formas de articular o trabalho em sua sala abordando a diversidade de forma correta, beneficiando as várias culturas que fazem parte da raiz cultural do povo brasileiro. Focando em atividades que trabalhem a história e cultura afro-brasileira e africana.

É necessário desconstruir um imaginário social do negro sendo uma pessoa feia, suja, ladra, perigosa, assustadora. Essas imagens negativas sobre o negro são criadas nas pessoas por diversos mecanismos simbólicos e há vários meios que transmitem as mesmas, assim como transmitem a imagem positiva da pessoa branca. Como podemos ver em Souza (2015) a presença do etnocentrismo é grande em nossas escolas e esse fato se deve ao modelo de representação sobre os padrões de beleza que são apresentados às nossas crianças e jovens nas imagens dos livros paradidáticos, desenhos e na mídia de forma geral. Através dos estudos de Souza (*ibidem*), em que buscou personagens negras no século XXI, ela notou que poucos desses personagens ocupavam o papel principal e a maioria estava sempre associada à pobreza e más condições sociais. São representados através de imagens depreciativas e estereótipos que não permitem a valorização da pluralidade cultural. Perpetuavam o racismo e o preconceito, repassando uma imagem negativa do negro e não propondo um diálogo que promovesse uma inclusão cultural.

No etnocentrismo o EU (branco) é visto como o principal, que tem uma cultura “melhor”, dentro de um modelo sociocultural e o OUTRO (negro) como sendo subalterno, como tendo outra cultura, a parte, e de menor valor. Esse último está envolvido em uma prática cruel que afeta o psicológico do negro que sofre o preconceito, racismo e a

discriminação por conta das consequências do etnocentrismo que causa essa dificuldade de se pensar a diferença, causa hostilidade e está muito presente na mídia, em universos de programas infantis. Esses fatores causados pelo etnocentrismo e repassados na escola, sociedade em geral e também através das famílias, atingem as crianças brancas que podem manifestar desde a educação infantil um sentimento de rejeição em relação a tocar uma criança negra ou a exclusão em brincadeiras.

Ao mesmo tempo em que a pesquisadora se deparou com personagens negros estereotipados, foram encontradas obras (SOUZA, *ibidem*) que valorizavam traços da cultura negra, como religiosidade, capoeira, dança, resistência, representação positiva e diversificada, que contemplavam divindades africanas, direitos e ascensão social. Nesses livros os personagens negros foram representados por meio de tranças e penteados africanos, assumiram papéis diferentes protagonistas, rompendo com modelo desqualificado.

Permanece o desafio dos professores que ao planejar devem se perguntar: Quais estratégias adotar? Que material utilizar? Qual perspectiva seguir? Permanecer no modelo etnocêntrico, excludente que valoriza uma cultura em detrimento de outra? Ignorar a lei e as manifestações de preconceito nas salas de aula, silenciando-se em situações que crianças brancas excluem crianças negras? Ou ter a coragem de romper com esse etnocentrismo proveniente de uma cultura ocidental dominadora desde a época da colonização e trabalhar uma cultura que faz parte da constituição do povo brasileiro, que contempla a diversidade de nossos alunos e a igualdade racial desde a educação infantil? Apesar de estar inserido em um grupo e ser estimulado ou não para determinado trabalho, a escolha da forma de se trabalhar é individual, a experiência é individual, depende de cada um ser tocado pela temática, ter uma experiência (BONDÍA, 2002).

II – AS DIFERENÇAS CULTURAIS NA PERSPECTIVA DO IMAGINÁRIO.

A Antropologia do Imaginário é o campo teórico que embasa o meu olhar. Desenvolvido por Gilbert Durand, “o Imaginário é o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* (2012, p.18)”. É uma encruzilhada antropológica que esclarece uma ciência humana pelos aspectos de outra.

Carvalho (1990) aproxima o Imaginário durandiano com a Complexidade de Edgar Morin, apresentando os dois pensamentos com o que denomina paradigma holonômico. Em contraposição as hermenêuticas redutoras, a hermenêutica simbólica, especificamente, o Imaginário centra-se na totalidade.

Em Morin, “a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2011, p.36). *Complexus* significa o que foi tecido junto, portanto, nos deparamos com elementos particulares, que são diferentes, porém não se separam e constituem um todo. Há uma interação entre um determinado objeto e seu contexto, a parte e o todo e vice-versa.

A antropóloga Ruth Benedict (2013) dizia que as culturas humanas possuem potencialidades, definidas por ela como “apolíneas” e “dionisíacas” e Margaret Mead (2014) escreveu sobre “personalidade modelo” que dizia encontrar um conjunto de características em determinadas culturas, a partir do seu estudo em “três sociedades primitivas”. Esse pensamento de que as culturas possuem “padrões”, “características comuns”, já havia sido pensado por Nietzsche:

Distingue dois princípios, o apolíneo e o dionisíaco, isto é, o que corresponde aos dois deuses gregos Apolo e Dioniso. O primeiro é o símbolo da serenidade, da clareza, da medida, do racionalismo. (...) No dionisíaco, em contrapartida, Nietzsche depara com o impulsivo, o excessivo e transbordante, a afirmação da vida, o erotismo, a orgia como culminação desse afã de viver, de dizer sim à vida, apesar de todas as suas dores (MARIAS, 2004, p. 402).

Durand (2012) fará uma convergência entre os três reflexos dominantes estudados, principalmente pela escola de Leningrado, com os padrões culturais e com as características comuns presentes nas diversas culturas.

O primeiro reflexo, postural, “é a dominante de ‘posição’ que coordena ou inibe todos os outros reflexos quando, por exemplo, se põe o corpo da criança na vertical. Ela estaria, segundo Betcherev, ligada à sensibilidade estática classicamente localizada nos canais semicirculares” (*ibidem*, p. 48). O segundo, é o digestivo ou “de nutrição que, nos recém-nascidos, se manifesta por reflexos de sucção labial e de orientação correspondente da cabeça. Esses reflexos são provocados ou por estímulos externos, ou pela fome” (*ibidem*, p. 48). E, o terceiro, copulativo, “seria de origem interna, desencadeada por secreções hormonais e só aparecendo em período de cio” (*ibidem*, p. 49).

Dessa forma, as representações humanas integram-se a essas matrizes sensório-motoras. Assim, temos três grandes esquemas simbólicos, o primeiro, ligado ao reflexo postural, valorizará os símbolos de ascensão, de ida ao alto, e o ir para baixo é visto como queda, ou seja, é desvalorizado. Os principais símbolos são a espada, o gládio, o sol, a tonsura, a circuncisão e todos os símbolos fálicos, cujos arquétipos serão a luz combatendo as trevas, o ar e a purificação como o batismo. A imagem de São Jorge combatendo o dragão é exemplo dessa representação, em que o “bem”, representado por Jorge com a espada na mão, combate a representação do mal, o dragão, que está abaixo.

O segundo, associado ao reflexo de nutrição, valorizará os símbolos de ida para baixo, sendo este gesto interpretado como descida. Os principais símbolos são a taça, o ventre, o túmulo, caldeirão, mel, ovo, leite e todos os símbolos continentais, tendo como arquétipos a mãe, a noite, a morada e o alimento. A imagem de Nossa Senhora Aparecida, a grande mãe acolhedora é exemplo dessa representação.

O terceiro, associado ao reflexo copulativo, valorizará os símbolos circulares, sendo este gesto compreendido como a união dos contrários, a ponte entre o subir e descer, entre o ir e vir. Os principais símbolos são o calendário, as estações da lua, o sacrifício, os símbolos psicopompos, a roda, a árvore e o fogo. A cruz é exemplo dessa representação, pois ela nos remete a passagem de um mundo a outro.

Segundo Durand (2012), as nossas representações simbólicas não são infinitas, mas enquadram-se em dois regimes de imagens, determinados por gestos primordiais acessórios da motricidade, invariantes que induzem ao arquétipo e ao mito (narrativa).

O primeiro regime de imagens é denominado de “diurno” (*ibidem*), por valorização da luz em oposição as trevas e o segundo regime de imagens é o regime conhecido como

“noturno” (*ibidem*), pois não se encontra gestos de oposição.

No regime diurno há uma estrutura, denominada esquizomorfa ou heróica, ou seja, protocolo normativo, regido pela lógica da exclusão e da contradição, pelo princípio do corte, da distinção, da separação. As características dessa estrutura são a idealização e a antítese. E, são várias as narrativas míticas de divindades heroicas, como Apolo, na mitologia grega, Ogum, Iansã e Xangô, na mitologia africana (mitos dos orixás), representantes desse arquétipo guerreiro.

No regime noturno há duas estruturas. Uma denominada antifrásica ou mística, regido pela lógica da analogia, de similitude, cujo gesto é o da valorização da descida. Esta estrutura é regida pelo princípio da participação, da imbricação, do estar junto, característica da imbricação, do realismo sensorial e da compreensão. Como exemplo, temos as narrativas míticas de Dioniso, na mitologia grega, Oxum e Iemanjá na cultura nagô, representantes desse arquétipo do acolhimento, do refúgio, do festejar, do comer e do beber.

A outra estrutura do regime noturno é a dramática ou sintética. A lógica é a causalidade e correspondência. Os gestos são os das transformações cíclicas, da união dos contrários. As narrativas míticas de Hermes, no mito grego, Exu e Iroko na mitologia afro-brasileira de origem yorubá representam esse arquétipo da conflitorialidade, da união dos opostos, da dialética sistematizada na historização.

Dessa forma, o Imaginário que existe há bastante tempo, mas não com essa nomenclatura, se mostra importante para contribuir com os nossos estudos. Segundo Estrada (2004), passamos por uma crise do paradigma clássico, que compreende várias correntes reducionistas e a emergência de outros paradigmas com visões mais integradoras, contemplando a diversidade cultural presente em nosso mundo. Dessa forma o “paradigma holonômico” vem se destacando.

Estrada (*ibidem*), ainda exemplifica a tradicional organização e administração escolar, nos apresentada como uma unidade, estrutura, onde o bom funcionamento depende da harmonia das partes que a compõe. Este modelo escolar se enquadra nos princípios do paradigma clássico e podemos perceber seu fracasso mediante a diversidade de alunos, professores e demais profissionais da educação e as dificuldades de aprender considerando apenas uma vertente cultural. Pois dentro dessa “organização” as pessoas devem pensar, agir e sentir de maneira semelhante, homogênea, pois há dificuldades em se trabalhar com a

perspectiva da diversidade, atividades e formas diferentes de ensinar, pois o educador foi formado em uma escola que induzia e ainda o induz a “formar” o seu aluno, ou seja, padronizar a todos, colocar em uma mesma forma.

Dentro dessa concepção, os estudantes que não se enquadram nesse ensino, fracassam, são reprovados e dessa forma o sistema também fracassa. Na escola atual podemos ver essa reprodução de um padrão de comportamento, pois pouco se modificou na escola com o passar dos anos. Desaparece a particularidade de cada um e surge um conjunto, a classe. Uma cultura da homogeneidade a partir de seres humanos heterogêneos. Mediante esse fracasso, é necessário repensar a educação sobre outras concepções, de se pensar no ser humano como individual, com necessidades diferentes de ensino e como as organizações podem atender a essas necessidades distintas de cada aluno, pois essa antiga organização, baseada na reprodução de comportamentos, já vem fracassando há um bom tempo.

Portanto, para analisar o trabalho de ensino da cultura africana e afro-brasileira que são desvalorizadas e pouco ensinadas pela maioria dos professores, utilizaremos o imaginário, na perspectiva de Durand (2012), para compreensão do trabalho de uma professora que se diferencia de boa parte dos educadores, ensinando conteúdos que ela considera importante, observando a complexidade do grupo de professores da escola em que está inserida.

A Antropologia do Imaginário procura compreender a pessoa humana em toda sua complexidade, considerando que nós nos constituímos humanos no caminho de nossa existência.

O Imaginário é compreendido assim como um campo inter e/ou transdisciplinar, envolvendo um grande número de disciplinas e saberes Araújo (2003). Não é apenas um termo que designa qualquer tipo de imagem e sim um espaço entre saberes em que as imagens adquirem forma e sentido de acordo com o que representam. O imaginário e a imaginação não fazem parte apenas da filosofia contemporânea. Para Araújo (*ibidem*), alguns autores dedicaram obras à imaginação e ao imaginário, porém persistiram nos pressupostos tradicionais que associavam a imaginação à consciência e o imaginário a uma irrealidade.

O ser humano, assim, é caracterizado pelas suas representações metafóricas, que, carregadas de afetividade, organizam a relação do ser com o mundo exterior. Nesse sentido, a imaginação tem o poder de (de)formar imagens, ou seja, interferir, modificar, criar as mesmas (ARAÚJO, *ibidem*).

Nessa perspectiva, acredita-se que não há pensamento sem imagens. Em Durand, há duas formas de representação, uma direta e outra indireta. A representação direta é compreendida como a dos signos e a representação indireta como a simbólica.

E os símbolos são constituídos por dois planos em relação ao seu significado. Um sentido manifesto, patente e superficial e um segundo sentido, latente, oculto. Portanto, nenhum símbolo tem apenas uma dimensão. E toda narrativa na perspectiva do imaginário é simbólica, pois é carregada de representações míticas. Portanto, todos os elementos se tornam bivalentes ou polissêmicos (DURAND, 2012).

É nessa perspectiva do imaginário que se procura compreender os aspectos internos que influenciam a constituição da pessoa, ou seja, suas características biológicas (ex: macho ou fêmea) e psíquicas (ex: introvertido ou extrovertido; racional ou afetivo), denominado como “pulsões subjetivas”, assim como os aspectos externos que também marcam a constituição da pessoa, ou seja, a sociedade em que ele vive (ex: classe social ou econômica) e o meio natural, cósmico (ex: zona rural, sertão ou zona urbana, litoral), denominado como “determinações objetivas”.

O imaginário pode nos auxiliar a compreender a trajetória de vida pessoal e escolar do sujeito dessa pesquisa. É necessário desaprender (MIRANDA, 2003) o que nos foi ensinado na escola tradicional para ensinar de outra forma, considerando a diversidade do ser humano, seus sentimentos, suas emoções, para além da racionalidade.

Algumas escolas já se aproximam em realizar trabalhos que contemplam as diferenças e as diversidades de cada aluno, pois trabalham com métodos diferenciados como é o caso de escolas Montessorianas e Waldorfs. No entanto, mesmo nas escolas com práticas pedagógicas com base em filosofias reducionistas, surgem professores que fazem trabalhos diferenciados, contemplando a diversidade dos alunos.

A educação ocidental busca moldar os alunos em um mesmo formato, como quando fazemos docinhos ou pão de queijo, por exemplo, todos devem ficar iguais para serem servidos no mesmo tempo. Basta colocar os ingredientes na panela, levar ao fogo, e mexer, que todos os ingredientes se misturam e a massa fica homogênea. Após esfriar enrolamos e utilizamos a fôrma para que todos possam passar por ela e ficar no mesmo tamanho, padronizados e prontos para serem saboreados.

Porém há receitas que substituímos ingredientes, modificamos, enfim, criamos prazerosamente os pratos e contamos com acertos e erros ao final. Erro no tempero, no esquecimento de algum ingrediente, enfim, cozinhar é dinâmico.

Que bom seria se a educação fosse como uma receita de brigadeiro ou pão de queijo, que bastando seguir há grandes chances de acertar. Por sua vez, nosso sistema educacional nos oferece o mesmo formato, séculos atrás, desde quando a educação surgiu é da mesma forma. Sala disposta de uma mesa para o professor de frente para a turma e as carteiras e cadeiras de frente para o quadro e enfileiradas para os alunos se sentarem. O professor escrevia a matéria com giz no quadro e os alunos deveriam copiar, ouvir a explicação e aprender. Impõe que todos tenham a mesma aprendizagem, da mesma forma, no mesmo tempo, embasada na lógica binária de que um mais um é dois, no racionalismo aristotélico e não aceitando justificativas para outras respostas. Excluindo aquele aluno que está pensando e está quase chegando ao resultado dois, porém ainda precisa de tempo para entender o desenvolvimento da questão.

É necessário ressignificar a prática pedagógica, agregando outras formas de ensinar, estudar, pesquisar, se modernizar, procurar entender o aluno, não apenas avaliar sob o modelo clássico, mas também levar em consideração suas outras dimensões, suas emoções, as construções que ele faz sobre a realidade, seus sonhos e fantasias. A questão da organização pela repressão e a organicidade que tanto oprime e radicaliza as sociedades modernas, propondo a ordem pela razão, o sim e o não apenas como regra.

Não pode haver um campo intermediário entre o sim e o não, um pensamento, uma criação? Uma construção? Não quero dizer que se deve acabar completamente com o modelo de escola tradicional, porém deve haver um reconhecimento que o imaginário está agregado à razão. O professor poderá, também, aprender com o aluno, com a sua razão sensível (OLIVEIRA, 2014) e não podá-lo, mas incentivá-lo à criação.

Além de Durand, (2012), Morin também acredita que o racionalismo clássico está em crise e é necessário entender a organização escolar sob outros paradigmas.

Em nível teórico, a bibliografia mais tradicional sobre organização e administração escolar nos apresenta a escola como uma unidade, como uma estrutura, onde o bom funcionamento depende da harmonia das partes que a

compõem. Dentro de cada uma das partes é necessário coesão e uma organicidade tal, que as pessoas que compõem cada uma delas perdem sua identidade e seu caráter ímpar para tornarem-se “agregados”, que devem pensar, agir e sentir de maneira semelhante. Isto dentro de uma sala de aula torna-se muito claro, na medida em que o professor, geralmente, espera que todos os alunos possuam um mesmo padrão de comportamento, que aprendam em um mesmo ritmo, que reajam de maneira semelhante frente a uma motivação: desaparece a unidade do aluno para dar espaço a unidade classe (ESTRADA, 2004, p.3)

Nosso modelo de educação está defasado e são necessárias mudanças. É preciso conhecer todos os sujeitos de um determinado contexto para analisá-lo: professores, alunos e as narrativas, para melhor entender suas práticas e ações cotidianas e até mesmo para uma possível intervenção.

É através do imaginário que nos reconhecemos como seres humanos, que organizamos nossas experiências, nossas ações e tomamos consciência de nossa condição de seres vivos e do nosso destino mortal.

2.1-O Imaginário e a educação

A partir da Antropologia do Imaginário, alguns pensadores vêm aproximando as pesquisas entre antropologia e educação. Iniciando com Duborgel (1992), cujo trabalho foi a possibilidade e interesse em pensar a Educação sob a perspectiva do imaginário, vários pesquisadores no Brasil procuram pensar a Pedagogia nessa perspectiva:

A dimensão simbólica em sala de aula se apresenta então sob dois aspectos: de um lado, o professor, se preocupado com o “novo espírito pedagógico”, deverá ter acesso ao imaginário do conjunto dos alunos presentes; do outro lado, para se entenderem e respeitarem, os alunos precisam praticar o imaginário, devaneando sobre os quatro elementos, e por aí encantarem-se uns aos outros (PITTA, 1999, p. 192).

Para escrever e até mesmo deixar-se guiar pelo imaginário é necessário dispor de uma perspectiva de tempo. É preciso saber dirigir o pensamento para adiante das circunstâncias de vidas já experimentadas e, portanto, conhecidas. Por isso, a capacidade para imaginar outra realidade, dotada de atributos mais desejáveis do que a conhecida, seja no plano pessoal, seja

na esfera coletiva, é uma condição necessária a atender a fim de tentar promover o pensamento simbólico.

A Educação, por sua vez, pode manter uma dupla relação com o imaginário: de um lado, ela seria o processo mediante o qual um futuro possível poderia ser concretizado e, de outro, ela própria seria alvo de um projeto imaginário.

Em nosso caso, o imaginário é interpretado positivamente, de acordo com o significado atribuído a esta palavra por Durand que difere por completo da acepção vulgar. Na linguagem coloquial ela é empregada frequentemente com o objetivo de desqualificar argumentos, pontos de vista e projetos, sobretudo alheios, alegando-se a impossibilidade de sua realização.

Na atualidade, em consequência de fracassos de poderosos sistemas educacionais frente a um processo cada vez mais veloz de integração econômica e política, que produz por igual uma homogeneização cultural das sociedades participantes desse fenômeno, constata-se um recuo do pensamento utópico, que vai cedendo lugar para ações pragmáticas, de vistas curtas.

A insatisfação com as condições imediatas da existência pessoal e coletiva tem sido uma fonte geradora de novos pensamentos educacionais, tanto para a gestão escolar (CARVALHO, 1990) como para as práticas cotidianas (TEIXEIRA, 1990).

A Educação é um processo no qual o futuro terá de ser contabilizado necessariamente, ainda que seja para preservar a sociedade, garantindo a manutenção de suas características atuais através da incorporação social de pessoas que com elas venham a estar de acordo.

Enfim, como quer que seja, havendo ou não projetos de mudança ou transformação social, o processo educativo deve presumidamente concorrer para a realização de uma nova sociedade. O modelo educacional clássico que foi hegemônico por muito tempo em nossa sociedade e no contexto escolar, já não atende mais as demandas de nossa sociedade, pois os problemas que hoje encontramos na escola são reflexos dos problemas sociais, devido a fatos anteriores a entrada da criança na escola. Ela começa a ser educada em casa, pela família, pela mídia e os contextos sociais que ela geralmente frequenta, podendo a ela serem repassados concepções e preconceitos presentes no meio social e que tendem a ser reproduzidos (SERRA, BARROS, 2014).

A educação brasileira que pretende homogeneizar a diversidade, pede socorro em meio a tantos problemas sociais, intolerâncias religiosas, preconceito racial e em relação à opção sexual das pessoas, e a desvalorização da mulher e machismo em relação à mesma, que ainda não conseguiu igualdade social no mercado de trabalho e em outros setores. Ainda hoje se mantém a valorização do macho, hétero e branco, símbolo clássico do regime diurno de imagens.

Conseqüentemente, essa crise social afeta aos alunos que chegam às escolas trazendo os problemas sociais das famílias que estão inseridos. Chegam envolvidos em problemas familiares diários e com concepções em relação às diversas questões, adquiridas fora do espaço escolar, pois não é somente a escola que educa e não é ela que inicia o processo educativo. Geralmente as crianças se dividem em dois grupos, os que excluem e se veem contemplados pela escola ocidental e os que são excluídos, pois não se veem contemplados nessa mesma escola e em seus conteúdos culturais, pois em sua estrutura, a escola não contempla os conhecimentos de todos os povos que contribuíram para a formação da cultura brasileira. O resultado dessa exclusão é um frequente fracasso escolar e evasão que tem preocupado os educadores e trazido à necessidade de reflexões e mudanças (TEIXEIRA; PORTO, 2004).

O conhecimento sobre o ser humano e o mundo estava presente nas civilizações humanas primitivas, porém, como o mundo é dinâmico, o currículo escolar teve que estar sempre sofrendo mudanças ao longo dos anos, de acordo com os acontecimentos e as transformações sociais. Portanto, os currículos das escolas do oriente e do ocidente são diferentes, pois cada um deles foi sendo construído baseado nas transformações científicas de suas regiões (SERRA, BARROS).

Porém, o currículo oficial brasileiro, que tem uma base comum, permanece colonizado, assim como a mídia e a sociedade em suas representações cotidianas. Fazendo com que grande parte da população permaneça etnocêntrica, ainda considerando a valorização cultural, a estética de nosso antigo colonizador europeu e a desvalorização de outras culturas diferentes da europeia (MIRANDA, 2013). O etnocentrismo, presente em culturas que excluem as outras, impõe padrões a serem seguidos e sua razão não dialoga com as outras.

A lógica da refutação pertence ao regime diurno de imagens, que envolve a

antítese, ou seja, que se caracteriza pelas dicotomias e as divisões em opostos (luz-trevas, vida-morte, noite-dia, claro-escuro, limpo-sujo, santo-profano), marcado por símbolos de divisão, de separação, antagonismo entre o Bem e o Mal, por símbolos de superioridade. Por outro lado, a lógica conciliatória pertence ao regime noturno de imagens, o qual é constituído por duas estruturas, a mística e a sintética. A estrutura mística é caracterizada pela busca incessante da harmonia, da serenidade, da felicidade, evitando as tensões polémicas, enquanto a estrutura sintética é marcada pela repetição dos ritmos temporais e o domínio cíclico do devir (DURAND *apud* OLIVEIRA, 2009, p.5).

Oliveira (*ibidem*) acredita que a partir desta lógica conciliatória existente no regime noturno de imagens, é possível se pensar numa educação inclusiva e não etnocêntrica, como a que encontramos em contextos escolares regidos pelo regime diurno de imagens que exclui e enfatiza uma cultura soberana à outra.

Ainda se tem um longo caminho a percorrer para se desvincular de um currículo escolar hegemonicamente colonizado, em que os negros e indígenas também responsáveis pela formação do povo brasileiro são estudados de forma esporádica, preconceituosa, folclórica e desvalorizados.

Porém, mesmo em algumas propostas educacionais que contemplam um currículo diferenciado, que equilibram a valorização cultural das diversas etnias que compõem a cultura brasileira com ênfase na cultura africana e afro-brasileira, ainda notamos a dificuldade em se desvincular do paradigma clássico tão predominante por anos em nossa sociedade brasileira, “experiências educacionais no interior das complexas estruturas de matrizes africanas no Brasil, mas com a utilização de instrumentos de análise e metodologias clássicas, empobrecendo assim a complexidade do universo sociocultural afro-brasileiro” (OLIVEIRA, *ibidem*, p.6). Por exemplo, utilizarmos autores ocidentais, ao invés de africanos, para falar sobre África. Com certeza, esses dois grupos distintos de autores, utilizaram perspectivas distintas para tratar do mesmo tema.

É fundamental que a educação compreenda a teia de relações existente entre todas as coisas, para que a mesma possa pensar outro modelo. Trata-se de uma mudança de mentalidade e postura diante de sua compreensão de mundo, de um renovar e renovar-se sempre a caminho de uma concepção multidimensional e globalizante, em que a pessoa, mais que indivíduo, torna-se sujeito.

Essa contribuição vai além de uma perspectiva “interdisciplinar”, entendida como colaboração e comunicação entre as disciplinas, guardadas as especificidades e particularidades de cada uma para uma perspectiva “holonômica”, compreendida como o intercâmbio e as articulações entre as disciplinas. Aqui, se pretende o desmoronamento das fronteiras que inibem ou reprimem, reduzindo e fragmentando o saber e isolando o conhecimento em territórios delimitados.

O esgotamento da visão de mundo da modernidade e do paradigma da racionalidade traz consigo uma grave crise da educação, que vê questionados seus objetivos, valores e finalidades. Criada para realizar o projeto da modernidade, a escola começa a ser solapada em suas bases pelas críticas ao seu excesso de formalismo e ao reducionismo com que trata o conhecimento. Aparentemente não há saídas. Não há mais certezas absolutas e modelos seguros a nos guiarem (TEIXEIRA, 2006, p. 7).

A educação, na perspectiva do imaginário, é impulsionada pela afetividade. Estabelece uma ruptura com a realidade supostamente conhecida. Cabe, então, observar novamente que a educação é, por justificados motivos, o principal empreendimento a considerar em tentativas de implementação de utopias sociais.

Enquanto um universo se desmorona, um novo mundo emerge na incerteza e no mistério e nele, gradualmente, o primado da razão cede lugar a uma explosão da imagem. À medida que o império absoluto da razão vem perdendo a sua força, o imaginário e o simbólico passam a ocupar lugar de destaque na cena social (*ibidem*, p. 7).

Entretanto, educadores devem sempre manter a necessária dignidade no exercício de sua profissão, colocando-se a favor dos legítimos interesses de desenvolvimento pessoal de seus alunos, mas respeitando por igual às justas demandas coletivas.

O educador, compreendido como ser humano, também traz consigo as representações simbólicas presentes em sua trajetória. No entanto, o magistério, pensado na perspectiva do imaginário, deve ser exercido com sabedoria e habilidade, tendo por base o respeito mútuo e por meta, entre outras, ampliar a liberdade subjetiva dos alunos, através do desenvolvimento da inteligência e do saber.

É com o pensamento desse campo que procurarei olhar o sujeito de minha pesquisa. Buscarei através das narrativas da professora, compreender o que a levou a se interessar especificamente pela temática da cultura e história africana e afro-brasileira, diante uma educação em que muitos professores, inclusive seus colegas e tantas outras escolas, mesmo diante de uma legislação que torna a obrigatoriedade do tema na educação básica, não desenvolvem trabalhos na perspectiva étnico-racial.

III – CAMINHOS PARA A PESQUISA

Na área educacional, encontrei colegas com formações e pesquisas distintas, que estão inseridos na educação de forma multidisciplinar e seus trabalhos me permitiram refletir, abrir possibilidades e desenhos. Pode-se dizer que a educação é um campo híbrido. As leituras que precederam ao campo configuraram um importante movimento. A pesquisa de campo se inicia durante as disciplinas de pesquisa e metodologia, por meio das leituras e das discussões com professores e colegas.

Porém, em meio há tantas discussões, nos são apontados tantos caminhos e sempre temos que fazer escolhas relacionadas à nossa pesquisa. Elas começam no início, prosseguem no decorrer e persistem até o fim, a partir da coleta dos dados e na escolha do material a ser analisado. Para isso é necessário conhecer bem as diversas opções as quais vamos recorrer para realizar nossas escolhas. Neste contexto, faz-se necessário o mergulho teórico em diversas leituras, a escuta e o diálogo em grupo. O nosso estudo deve estar bem ancorado, teoricamente, possibilitando um diálogo entre as pesquisas que estão sendo realizadas na atualidade, na mesma área. Nesse sentido nossa pesquisa se torna importante.

Neste trajeto da pesquisa, fiz um retorno ao passado, coloquei minhas ideias em ordem para me comunicar com os outros sobre o meu trabalho. Meus pensamentos me levaram a uma profunda reflexão e passei por um processo de lembranças como relatei anteriormente. Lembrei o que eu havia perdido, o que estava adormecido dentro de mim. Então me dei conta da falta e concluí que houve esquecimentos no decorrer do tempo. A memória se forma a partir de lembranças e esquecimentos de fatos que estão intimamente ligados ao emocional. Lembrar o que é conveniente, que é bom e agradável, em detrimento das lembranças que preferimos esquecer. Segundo Almeida (2012), o reencontro com o esquecimento provocou para ela sentimentos da importância da memória, pois a memória estabelece a formação da consciência histórica dos alunos, que posteriormente se tornarão os adultos da sociedade.

A partir desse pressuposto sobre lembranças, foi possível partir para o trabalho de campo, ciente de que o meu objeto é fundamentado na memória dos sujeitos que compõem essa pesquisa e que a mesma se forma através das lembranças e esquecimentos. A formação dessa professora, meu sujeito de pesquisa, e seus alunos que estão em um processo formativo no qual ela faz parte, estão diretamente relacionados ao imaginário dessa professora, a sua essência, o que a constitui e tudo que a forma. Ela é a pessoa que é hoje, graças à sua

formação informal e formal, de suas crenças e seus mitos. Muitas vezes teremos que trabalhar com uma memória esquecida, com marcas de ressentimentos, mas é através dela que iremos desenvolver as nossas análises, a nossa pesquisa. Não é um trabalho simples. Ele requer a busca por leituras fundamentais que contribuam com o trabalho de campo.

Creio que foi isso que aconteceu comigo em relação ao cabelo. Houve o esquecimento da época da infância que me trouxe alguns traumas e em um determinado contexto, a lembrança emerge após a busca na memória de fatos relacionados com o cabelo, apelidos e outras questões. Surge, então, a possibilidade de uma nova leitura, de uma consciência da grande importância da mudança de comportamento das famílias e educadores na atualidade para que se possa ter um trabalho significativo de valorização da identidade racial e, conseqüentemente, cultural de cada criança e dessa forma não se repitam os mesmos erros do passado, relacionado ao etnocentrismo presente em nossa sociedade que impõe padrões de beleza e estereótipos.

Assim como foi importante eu ter sido coordenadora pedagógica de uma creche, ter convivido com determinadas situações que me levaram a ter realizado um grupo de estudos sobre africanidades naquele local, o trabalho ocorreu graças a uma oportunidade em um contexto educacional e que, infelizmente, não ocorre na totalidade das instituições educacionais que temos e que proporcionou uma experiência muito significativa e a vontade de dar continuidade a esse trabalho de reflexão em meio a outros colegas educadores.

No decorrer dos anos, pode-se observar ações dos professores que valorizam a diversidade étnico-racial, têm sido pequenas em relação à quantidade total brasileira, porém que devem ser consideradas como importantes. E no meu caso, as lembranças da infância e do cabelo, foram importantes para eu pensar a temática e iniciar minhas pesquisas nessa área. Essas lembranças me proporcionaram um vínculo e interesse pelo tema. Como Ginzburg (1939) afirma pequenas ações, que nem sempre são conhecidas, isoladas dentro de uma macro-história que é um contexto maior, são fundamentais para que haja mudanças dentro da história.

O grupo de estudos foi uma ação que surgiu do incômodo, da não aceitação de uma realidade universalmente imposta e que com o passar dos anos vem sendo questionada com as novas teorias contemporâneas, que nos trazem outras perspectivas, longe das teorias redutoras. A partir desse incômodo, surgem leituras, pesquisas, descobertas e a possibilidade

de pensar e agir de acordo com as novas informações adquiridas que muitas vezes se confrontam com as informações originalmente impostas pela sociedade, fruto de uma cultura colonizada, de um currículo escolar colonizado. É necessário nos desvincularmos de heranças de racismo e preconceito decorrentes de gerações passadas e que permanecem bastante influenciadoras em nossa sociedade, ou seja, não é uma tarefa fácil e necessita de um longo trabalho.

3.1. A escola: lugar de intimidade ou proteção?

Minha pesquisa foi realizada na Escola Municipal Carolina Maria de Jesus (CMJ)⁸ que é mantida pela Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Está localizada em um bairro de periferia, na região norte da cidade e atende uma população de baixa renda.

Segundo o seu Projeto Político Pedagógico a Escola Municipal Carolina Maria de Jesus iniciou suas atividades na década de 1990. É uma das unidades constituídas em todo país pelo governo federal dentro do PRONAICA (Programa Nacional de Assistência à Criança e ao Adolescente) e atende aos alunos e familiares através de diversos projetos de artes, esportes e outros.

Ao iniciar suas atividades, abriu turmas de 1ª a 4ª séries e recebeu, neste início, 470 alunos. De 1995 a 2001, a escola CMJ ampliou o número de turmas e alunos e atualmente possui 1108 alunos distribuídos em 47 turmas e em três turnos (manhã, tarde e noite).

O projeto original previa uma estrutura para atendimento integral ao aluno, tanto em tempo quanto em atenção. O cuidado com a criança deveria começar desde a gestação e prosseguir durante toda a infância e adolescência em variados subprogramas (saúde, esporte, cultura, proteção, educação infantil, educação escolar dentre outros). O alto custo da manutenção dos projetos levou a Prefeitura de Juiz de Fora a pensar em um novo modelo de funcionamento: escola regular em um único turno (originalmente as crianças deveriam permanecer oito horas na instituição) e algumas oficinas nas áreas culturais, artísticas e esportivas que ampliassem o tempo dos alunos em atividades na escola.

⁸ Nome de uma das primeiras e mais importantes escritoras negras brasileiras, nascida em Sacramento, MG e residente por muito tempo em São Paulo. Escreveu o livro "Quarto de Despejo" e será o nome fictício atribuído à escola que pesquisamos e representado pela sigla CMJ.

Como não foram implantados todos os programas previstos e a demanda do bairro por maior número de vagas na escola cresceu, os espaços destinados à saúde, proteção e educação para o trabalho deram lugar às novas salas e espaços para abrigar uma escola que crescia, mas que queria manter um bom trabalho. Adaptações e construções foram feitas e hoje o CMJ é uma grande escola - uma das maiores da rede municipal, em estrutura física e em número de alunos. Possui uma infraestrutura de excelente nível que, junto ao trabalho pioneiro de seus profissionais, vem dando suporte para bons resultados, segundo a direção.

A partir de 1999 a escola vinha se organizando em ciclos de formação, buscando uma nova forma de organização do tempo escolar, ampliando o tempo do aluno e, principalmente, transformando a escola em um espaço onde todos tinham direito de aprender. Tais ciclos se estruturaram em três etapas: (1) Ciclo da Infância – de 6 a 8 anos; (2) Ciclo da Pré-adolescência – de 9 a 11 anos; (3) e Ciclo da Adolescência – de 12 a 14 anos. Com isso, pretendeu garantir o cumprimento de alguns princípios: respeito às fases da vida do educando; trabalho pedagógico que considere os diversos ritmos de aprendizagem dos estudantes; reconhecimento da experiência cultural e social do educando; avaliação processual e contínua; vivência e construção em diversos espaços educativos; efetivação do paradigma da inclusão social; e construção coletiva da comunidade escolar. Tomando por base várias vivências educativas implementadas no contexto brasileiro como as experiências da “Escola Plural” de Belo Horizonte e da “Escola da Ponte”, idealizada pelo educador José Francisco de Almeida Pacheco em Portugal.

Entretanto, novas discussões acerca de currículos e da aprendizagem dos estudantes tomaram conta das reuniões pedagógicas e a partir de 2010 os profissionais decidiram que a instituição retomaria o sistema de seriação. Em se tratando de educação há uma constante alteração buscando novos projetos e inovações para aprimorar conhecimentos e o sucesso das crianças e adolescentes matriculadas nas escolas públicas.

3.2. A Pesquisa Narrativa

No contexto escolar citado acima, permaneci no segundo semestre de 2014, em torno de cinco meses, realizando minha pesquisa, pois houve uma greve municipal no primeiro semestre que afetou o início de meu trabalho de campo. Adotei a pesquisa narrativa como método de investigação cotidiano, pois em uma perspectiva antropológica, através de

entrevistas semiestruturadas com o sujeito da pesquisa e observações cotidianas do campo. A pesquisa narrativa é a que se adequava melhor à nossa realidade. Ela agrupa diversas estratégias de investigação. Os dados são considerados qualitativos, pois são ricos em detalhes descritivos, relativos a pessoas, lugares e conversas de forma geral. Eles vão se constituindo através de observação e entrevista em profundidade. A investigadora se aproxima do seu campo de pesquisa, do mundo das pessoas, tenta conhecer as mesmas, ganhar sua confiança e elaborar registros escritos e sistemáticos de tudo aquilo que ouve e observa.

Dessa forma, nossa pesquisa se caracteriza como narrativa, em que se insere na área da educação, e está ancorada pela História e Sociologia do sujeito de pesquisa, além do forte apoio da Antropologia, que será fundamental em nossos estudos. Procuraremos entender as ações pedagógicas do nosso sujeito de pesquisa, no caso da docente, seu trabalho cotidiano através de sua história de vida, seu trajeto escolar, suas alegrias e tristezas. O caminho para a escolha dessa metodologia foi se desenvolvendo a partir de leituras diversas, aulas-seminários e discussões dos encontros da disciplina Atividades Orientadas em Pesquisa, junto ao meu orientador, Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira e nos encontros da disciplina Pesquisa Educacional I, da profa. Dra. Sonia Miranda. Foi um longo caminho, traçado gradualmente, a fim de escolher a metodologia que fosse mais adequada a minha pesquisa. A mesma, exigiu-me muitas leituras e discussões, além de não acontecer em linha reta, ou seja, as pesquisas se modificam em nossos percursos constantemente, e muitas vezes é necessário retornar e fazer escolhas durante todo o processo. Principalmente relativas à forma como pretendemos olhar o mundo, quais as lentes que devemos utilizar.

Porém de qualquer forma, por mais que o investigador não queira incomodar, neste caso eu, a pesquisadora, atrapalhar a rotina, é impossível se manter neutra em relação ao seu objeto de pesquisa, porém é necessário ser ética. O fato de criarmos uma situação de proximidade com as pessoas que fazem parte da pesquisa de campo gera um problema de humanismo e protagonismo, de envolvimento com o campo e é necessário mantermos distante da pesquisa as nossas opiniões e o nosso ponto de vista sobre as situações vividas. Mantermo-nos imparciais e só manifestarmos no momento das análises, devidamente fundamentados pelo referencial teórico.

As pessoas agregam suas vozes ao nosso texto, tornam-se coautoras do nosso ponto de vista, pois é durante as observações que nós moldamos a pesquisa, de acordo com as nossas análises e impressões acerca das observações e diálogos cotidianos. Cada pesquisa é singular,

é como um vaso na mão do oleiro. Por isso é muito importante que a ética perpassasse todas as etapas desse processo. Bodgan e Biklen (1977) dissertam sobre a importância dos princípios éticos serem respeitados no campo e posteriormente na solidão da escrita da pesquisadora. Da abordagem inicial à transcrição das entrevistas é fundamental o respeito aos combinados com o nosso sujeito de pesquisa. Preservar sua imagem se necessário. Não publicar o que não for autorizado, enfim, o respeito durante todo o processo é uma questão fundamental da pesquisa.

3.3. Conhecendo o campo da educação.

No campo escolar, me deparei com diversos professores, divididos em disciplinas e conteúdos. Existe uma divisão de atribuições e dificilmente existe a multidisciplinariedade. Há falta de identidade no campo da educação brasileira, algo impreciso, sem fronteiras claras, difícil de identificar. A educação é tratada como um campo híbrido cujos saberes e caminhos de construção atravessam várias ancoragens e campos de conhecimento. O que é o campo da educação? Muito complexo! Envolve várias disciplinas, é amplo e muito aberto a inúmeras concepções e conceituações. Charlot (2006) destaca em seu texto sobre a pesquisa educacional, as especificidades e desafios dessa área do saber e sustenta que a falta de identidade é um aspecto negativo. Segundo o autor, a educação é um campo mestiço em que circulam ao mesmo tempo, conhecimentos, práticas e políticas.

Disciplina epistemologicamente frágil: mal definida e que nunca terá a clareza da sociologia ou psicologia, por exemplo. Ele nos traz a importância da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) para esta área como associação que reúne vários pesquisadores de diferentes disciplinas, interessados na questão da educação. Da mesma forma, Bodgan e Biklen (*op. cit*) escrevem que a integração de conteúdos diferenciados e profissionais de diversas áreas é um fato histórico. Ocorrem incentivos para a área da pesquisa no cenário mundial e a partir de 1954, no Brasil houve um crescimento do interesse pela pesquisa, quando o Congresso Nacional aprova a questão das bolsas de estudo para os programas de investigação e a pesquisa é finalmente reconhecida. Há um crescimento da pesquisa qualitativa na educação, principalmente nas áreas que residiam pessoas das classes mais desfavorecidas. Após essas experiências aumentou o interesse entre vários pesquisadores da antropologia pela área educacional, principalmente em relação a problemas sociais e escola. Segundo Bogdan e Biklen (*op. cit*), Franz Boas em 1898 nos EUA, escreve o

primeiro livro sobre antropologia e educação:

Possivelmente, a primeira aplicação concreta da antropologia à educação nos Estados Unidos foi efectuada pela antropóloga Margareth Mead (ver, particularmente, Mead, 1942 e 1951). Essencialmente preocupada com o papel do professor e a escola enquanto organização, recorreu a suas experiências de campo em sociedades menos tecnológicas, para ilustrar o quadro educativo em rápida mudança dos Estados Unidos da época.

No texto de Charlot, (2006), pude ver que não existe uma definição para o que é educação. Educação é o nome que damos a um campo diversificado de saberes, composto por um conjunto de pesquisas psicológicas, sociológicas, pedagógicas, didáticas e outras. Educação é um termo de amplos significados. É uma área de práticas e políticas sobre as quais diferentes ciências humanas e sociais produzem conhecimento. Charlot cita o sociólogo Bourdieu que se interessa pela contribuição que a educação pode dar à estrutura do campo social. O que interessava não era a educação, mas a reprodução social. Aí está a especificidade dos outros campos que se preocupam acima de tudo com o seu, diferentemente da educação que não se define, mas é constituída por diversos campos.

Charlot ainda destaca a educação como triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização e subjetivação. Seus pilares são: educar, aprender e ensinar. Só o aluno pode produzir o seu conhecimento e o professor só pode estimulá-lo, para que o faça. O aluno tem a mesma possibilidade de produzir sucesso ou fracasso com a mediação do professor. O que fará o aluno produzir ou não o conhecimento é a atividade intelectual do mesmo e seu interesse, pois ele tem a capacidade de bloquear todo o processo. E é função do professor estimular esse interesse pela aprendizagem ou levar ao desinteresse o aluno que não conseguir alcançar os objetivos de aprendizagem.

Ele finaliza dizendo que a pesquisa não é trivial, é necessário estar atento ao tema pesquisado. Conhecer as pesquisas anteriores semelhantes ao tema, dentro de 10 anos, para não repetir um trabalho a fim de que haja progresso da pesquisa no Brasil. Portanto, mediante a essas considerações, modificamos a intenção de nossa pesquisa, que em um primeiro momento foi pensada como uma espécie de pesquisa que denunciaria as ações que não estavam ocorrendo em relação à educação das relações étnico-raciais. Porém, ao nos depararmos com inúmeras pesquisas desse tipo, achamos melhor modificar o objetivo e fazer

uma pesquisa sobre o que está acontecendo em relação à temática e de que forma vem sendo aplicada a lei 10.639/2003 em nossa sociedade.

3.4. O cotidiano e a pesquisa

Um autor que me possibilitou pensar a relação da pesquisa com o cotidiano foi Michel de Certeau, (1994, 2009). Ele faz uso de muitas metáforas ao descrever o dia a dia e a importância de se valorizar as pequenas coisas (situações, atitudes) como o ato de cozinhar, inserindo-nos neste universo diário. É um autor que aborda a questão do cotidiano a partir de metáforas, a fim de transmitir seus conceitos. Seu modo de pensar se assemelha ao nosso referencial teórico, imaginário durandiano, pois nos traz a subjetivação valorizada, integrando-a a razão. Durand estuda o ser humano de acordo com suas características antropológicas, no todo, com seus sentimentos, emoções e sua razão, pois o imaginário é isso tudo. Ele estuda o imaginário do ser, da humanidade, de forma a fazer uma valorização de imagens e simbolismos que sempre foram criticados. Os saberes cartesianos, a lógica, sempre foram valorizados no ocidente que desvalorizava o imaginário que, no entanto, trazia as bases míticas do nosso pensamento humano. Durand procura fazer essa aproximação e permitir o diálogo da razão e a subjetivação, o concreto e o abstrato. Pois todas as invenções do ser humano, além de todo o plano cartesiano tiveram a influência da criatividade, do imaginário, do subjetivo. Ambos nos trazem novas perspectivas de ensino, a partir de teorias contemporâneas, por meio de suas leituras que mostram a condição atual do mundo e das sociedades, as mudanças e a individualidade de cada ser humano. Através dos mitos, narrativas que se repetem nas sociedades e suas culturas diferentes podemos compreender as características das mesmas. A nossa sociedade é constituída por imagens, assim como o nosso pensamento, ou seja, vivemos em uma realidade simbólica e por isso a importância do imaginário.

“A invenção do Cotidiano” (2009) de Certeau nos faz observar questões do dia a dia que nos pressionam, nos oprimem. Certeau disserta sobre a distinção de comportamentos que ocorre conosco de acordo com o lugar que estamos ocupando em determinado momento na sociedade (no trabalho, durante o lazer), são as modalidades da ação que Certeau chama de formalidades da prática. São questões importantíssimas para o conhecimento do pesquisador. Certeau possui três cenários profissionais, são eles: o primeiro, a capacidade de maravilhar e

confiar na inteligência e inventividade do mais fraco, O segundo, o seu rigor conceitual e a sua crítica exigente a sua reflexão sobre a história, a sua formação filosófica e o terceiro o seu compromisso em narrar “práticas comuns”, as “artes de fazer” dos praticantes. O autor fala sobre as táticas só utilizam, manipulam e operam, nos espaços em que as estratégias produzem, mapeiam, impõem.

Certeau faz uma crítica ao uso e consumo de produtos em nossa sociedade, atualmente. Os produtos são consumidos desenfreadamente, sem questionamentos, pois os mesmos não apresentam locais para o receptor marcar algo, interagir. Tudo já está constituído, pronto e com um determinado tempo para acabar. Estamos afastados do produto, excluídos da manifestação, somos apenas receptores. Ele faz uma crítica aos consumidores não críticos da mídia. Não escrevemos na TV, apenas a assistimos e aceitamos ou não o que ela nos transmite. Diferente da criança, como exemplifica o autor, que muitas vezes rabisca em espaços proibidos e acaba sendo punida ou advertida, contudo, desta forma, com os rabiscos, ela ganha o seu espaço. Esse autor é fundamental para nossas pesquisas etnográficas que se baseiam no cotidiano dos sujeitos. Nos alerta para sermos críticos, observadores e questionadores em nossas pesquisas. Muitas vezes o que é dito, não é realizado na prática. Devemos estar atentos, participar minuciosamente desse processo da pesquisa. Certeau sugere práticas cotidianas dos consumidores como habitar, circular, falar, ler, ir às compras e cozinhar. O autor destaca em seus textos a questão do olhar, fundamental em nossas pesquisas. Principalmente em “Caminhadas pela cidade” em que o autor diz que não importa qual seja o sujeito, cada ser humano tem sua individualidade, observando a cidade de diferentes localidades, tanto de forma horizontal, como o mar, uma planície, ou de forma vertical, como o alto de um grande prédio. Vemos um mesmo lugar de formas diferentes, de diversos ângulos. A cidade é o símbolo da modernidade⁹, pois nela encontramos marcas das mudanças, pelas quais passamos no decorrer do tempo e que perpassa nossa vida cotidiana e nossas pesquisas, que tendem a se modernizar, se desenvolver cada dia mais através de novos equipamentos, como vimos em Bodgan e Biklen (*op. cit*), o surgimento do computador em substituição à máquina de escrever e outras modificações que afetam cada pesquisador e cada objeto de pesquisa.

Gostaria de destacar o que nos traz Clareto (2011, pp.18-19) sobre pesquisa:

⁹ Período em que os países latino-americanos estão em processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural. Caracteriza-se pela realidade social, cultural e econômica vigente no mundo. Ao tratarmos da era moderna, pré-

Fazer pesquisa é buscar por conhecimentos, é produzir conhecimentos, sempre se pautando por regras estabelecidas pelo método investigativo. Assim a pesquisa é redigida por uma questão que pede resposta ou um problema a ser resolvido. O que garante o sucesso da empreitada é o uso correto do método que se estabelece, a priori, como condição de se atingir a verdade daquela investigação. Morte do mistério, da dúvida. Morte do monstro. Teseu-herói mata o Minotauro.

A pesquisa deve pautar-se nas várias etapas do processo investigativo; entretanto, o pesquisador precisa estar atendo ao ambiente em que está inserido ao realizar sua pesquisa. Como vimos em Certeau e outros autores, o subjetivo é muito importante e deve ser considerado. “Os cheiros”, “os sabores” contidos num determinado ambiente de pesquisa e que não são captados pelos gravadores, somente pela atenta percepção dos pesquisadores. Impressões que devem ser anotadas ao longo do trabalho de campo por meio de notas cotidianas.

E essa busca, essa produção de conhecimentos é fundamentada na formação e no preparo para o trabalho que terá o pesquisador, que vai dar um “toque especial”, personalizado a sua pesquisa. Gostaria de ressaltar a importância de todas as etapas da pesquisa, pois o campo empírico sempre deve estar fundamentado de acordo com o referencial teórico utilizado, de forma que busque atender aos objetivos da pesquisa.

O campo problemático como aqui se entende, resiste a dois modos, mais comumente adotados, de compreender a pesquisa educacional: como solucionadora de problemas e a pesquisa como busca de invariantes. A pesquisa como solucionadora de problemas costuma proceder por caminhos que colocam o método em sua centralidade: bases teóricas metodológicas são evocadas para constituir aquilo que se chama de questão a ser investigada. A que se ter uma questão para se realizar uma investigação. Pois bem! Entretanto, como se consiste uma questão de investigação? Parece haver um quase-consenso de que uma questão de investigação (em educação) deve pautar-se por uma revisão de literatura, que procura por um estado da arte da temática a ser investigada [...] As “conclusões” da pesquisa são tecidas no emaranhado dos fios teóricos que se alinham, em muitos dos casos, com os fios de um campo empírico (CLARETO, *ibidem*, p.20-21).

moderna ou ainda a pós-moderna, fazemos referência à ordem política, à organização de nações, à forma econômica que essas adotaram e inúmeras outras características.

Clareto (*op cit*) ainda nos esclarece sobre o campo problemático, que é um local de encontros, de águas abstratas, porém complexas, que perpassa por dois modos de compreender a pesquisa educacional: como solucionadora e como busca de variantes e fala do importante entrelaçamento com o trabalho de campo e as experiências que ele proporciona a pesquisadora.

IV- O IMAGINÁRIO DE UMA PROFESSORA NEGRA

A presente pesquisa procura se inserir no campo em que é crescente o debate acerca das políticas identitárias, especialmente, às que são voltadas para a população negra. O nosso olhar está voltado especificamente para a mudança na educação, através da implementação de políticas de promoção da igualdade racial e de políticas afirmativas, especialmente com a introdução da obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira na educação básica.

E para desenvolver nossa reflexão sobre a (re)construção da identidade negra, fizemos a escolha de identificar uma professora que desenvolve um trabalho sobre a educação étnico-racial através da luta por reconhecimento e das políticas identitárias, e compreender através de sua trajetória de vida pessoal e escolar, os fatores que contribuíram para que ela se comprometesse com esse trabalho.

4.1-“Meu pai não construía casas, construía pontes”.

Apresentarei a história da vida da professora Ayodele¹⁰ que nasceu em Paraí, uma cidade do Rio Grande do Sul, porém aos dez anos de idade se mudou para Minas Gerais, estado em que nasceram seus pais.

É importante conhecer sua trajetória de vida, as questões que motivaram sua escolha profissional e sua formação inicial para compreender um pouco de sua prática docente, o porquê da mesma ter uma prática pedagógica cotidiana voltada para a educação étnico-racial que a diferencia de seus colegas professores do turno da tarde da escola que trabalha e alguns de outras escolas da rede pública e privada do município. No relato abaixo a professora fala sobre a transição da escola gaúcha que estudou para a mineira e diz ainda mais a frente que a escola gaúcha era mais interessante e prazerosa.

Eu nasci no Rio Grande do Sul em 1967, dezembro de 1967, no início

¹⁰ Esse nome é fictício e também os demais nomes que aparecerão no decorrer desse trabalho. Ayodele é uma palavra de origem Yorubá e significa: a alegria voltou a casa. Utilizado como nome próprio.

do Ai5. Vim para Minas Gerais aos 10 anos de idade, porque meu pai trabalha com obra civil. Primeira cidade que morei foi Parai, não desculpa, foi em Entre Rio de Minas, Parai foi à cidade que nasci no Rio Grande do Sul. Aqui em Entre Rio de Minas eu estranhei muito o ensino. O meu sotaque era muito diferente do sotaque dos mineiros, pois os mineiros não pronunciam a última sílaba, eu agora também não estou pronunciando. Mas o princípio para mim foi muito difícil, eu estranhava até o mobiliário da escola, com o tempo eu fui me adaptando. Eu me mudei depois para Matias Barbosa e finalmente para a cidade de Santos Dumont, onde eu cursei o ginásio, antigo ginásio e fiz o curso normal, o técnico normal. Comecei a trabalhar, a lecionar no ensino especial, na APAE com 18 anos de idade (Ayodele – trecho da entrevista concedida em 11 de novembro de 2014).

Seu pai trabalhava na Empresa Cotege, na área de construção civil, na época da ditadura. A professora fala com muito orgulho da profissão do pai, segundo ela, ele exercia um trabalho muito importante para o Brasil: “*Não construía casas, construía pontes*”.

Na perspectiva do Imaginário a ponte é um símbolo de união de duas margens que estão separadas. A união dos contrários ou a harmonização das contradições remete a estrutura dramática ou sintética.

Ela foi alfabetizada em acampamentos onde moravam os familiares dos profissionais das obras na região sul, pois havia cidades que a equipe não permanecia por mais de seis meses. Era a esposa de um dos trabalhadores que alfabetizava as crianças do acampamento. No sul, permaneceram por um tempo maior na cidade de Pelotas, onde a professora pode estudar em uma escola que foi fundada por imigrantes alemães. Ela gostava muito dessa escola em que a professora era descendente de alemães, jovem e fazia muitos passeios fora do ambiente escolar com os alunos.

As imagens da casa e da ponte, apontada por Ayodele, nos remete ao regime noturno das estruturas antropológicas. Enquanto a casa está na estrutura mística ou antifrásica (DURAND, 2012) sendo símbolo da intimidade, pois é lugar de refúgio e repouso, a ponte já é da estrutura sintética, dramática ou disseminatória (Durand, *ibidem*), símbolo da união dos opostos, uma unificação tensorial, que mantém os opostos unidos sem conflito:

Eliade estudou claramente esta coincidentia oppositorum que se encontra em diversos níveis míticos. (...) Pode-se notar esta condensação das polaridades

adversas segundo várias modalidades em quase todas as tradições religiosas. A Ishtar babilônica é tanto invocada como a verde, a benfazeja, quanto temida como a sanguinária, a destruidora. Até o próprio Javé é ao mesmo tempo chamado misericordioso e bom, mas também ciumento, colérico e terrível (DURAND, *ibidem*, p. 290).

Ayodele é uma mulher negra, que se orgulha de contar histórias de seus antepassados que vieram da África. Diz que sua mãe sempre contava essas histórias que havia escutado de seus pais e avós e dessa forma as histórias foram repassadas de geração a geração.

“Verifica-se que há “estilos” de histórias que as pressões culturais vêm enxertar na seiva universal. (...) Dumezil mostrou de um modo convincente o que diferenciava o estilo romano do estilo hindu” (DURAND, 2012, p.352). Qual é o estilo de histórias dessa professora? É o romano, é o hindu? Seria a partir da tradição oral africana?

Segundo ela, essas histórias foram muito importantes para a sua formação como pessoa, contribuíram para fortalecê-la na luta por seus objetivos de vida e ter orgulho de suas origens e desta forma ensinar a história e cultura de seus antepassados, e conseqüentemente de todos os brasileiros, para seus alunos.

A professora nos relatou que nasceu em Paraí, cidade no Rio Grande do Sul, porém não nos conta sobre a infância. Destaca o período que estudou na cidade de Pelotas que a marcou e ainda diz que nunca sofreu preconceito:

Eu aprendi a atravessar a rua em Pelotas, eu me lembro que tinha uns 7 aninhos e a professora ensinava a gente a atravessar a rua em Pelotas, pois íamos a pé nos lugares, as aulas de ciências pra gente, eram ao ar livre. A professora era novinha, usava um rabo de cavalo e sentava em cima da mesa e a sala era muito aberta, e não tinha nada de africanidades, nada relacionado à África, não havia nada da minha raça, nenhuma coisa foi citada em especial com relação a me destacar. Mas eu não me sentia diferente em momento nenhum. (Ayodele – trecho da entrevista concedida em 11 de novembro de 2014).

Os elementos de conflito aparecem, mas de forma latente ou censurados, pois apesar de perceber a ausência da cultura africana na educação que recebera, diz que não se sentia inferior. Porém há um sério problema nessa escola, situada no estado do Rio Grande do Sul,

que recebeu na época da escravidão muitos negros que foram escravizados. A escola possui muitos habitantes descendentes de escravizados, portanto, se configura uma falha muito grande a falta de elementos culturais referentes à cultura africana e afro-brasileira.

A professora Ayodele relata que em sua vida escolar nunca estudou nada referente ao conteúdo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Ela define como africanidades os conteúdos que se referem à África. Diz ainda que não viu nada referente à sua “raça”, que é o termo que ela utiliza para definir as pessoas negras.

Apesar de evidenciar a existência de dois polos culturais, há a manifestação de uma coesão, de uma sincronização entre esses dois polos, com a invisibilidade de um deles. A calma, o bem-estar e o conforto manifestado pela professora negra, como estudante em uma “escola alemã”, pode estar na não percepção da negação e da invisibilidade de sua cultura, o que representa, de forma latente, uma violência, pois nessa omissão há a destruição da cultura e de sua identidade negra e no caso desta professora, o ambiente familiar e a educação não formal lhe deram este suporte.

Ela disse que estranhou muito a escola de Minas Gerais. Inclusive a sala de aula que era mais escura que no sul. A forma de falar da professora e os colegas, inclusive os negros. Havia muitos negros na sala de aula mineira e ela estranhou, pois segundo ela, não se via sendo negra. Acabou repetindo de série no primeiro ano que frequentou a escola em Minas Gerais, pois estranhou as mudanças.

De primeira aluna lá aqui eu tomei pau, porque eu não entendia o que a professora falava. A professora “vomitava” na sala, achava a sala escura, com cheiro esquisito, porque lá era tudo muito limpo, muito claro e sala aqui era escura e a professora daqui dizia “as pessoas com a pele escura” (se referindo aos alunos negros que haviam muitos), porque lá no Sul, só eu tinha pele escura. Você acredita que estranhei isso? Eu tomei um choque com a cor da pele das pessoas, estranho né? Não é estranho? Eu tinha pele escura, mas eu não me enxergava como negra não, porque eu estranhava a cor da pele de outras pessoas. Isso não me causou nenhum bloqueio só achava isso muito estranho. A convivência com os amigos foi normal, tranquila. Depois que me acostumei nunca mais repeti de ano. Daí foi tranquilo. Continuei tranquila (Ayodele - trecho da entrevista concedida em 11 de novembro de 2014).

A professora reafirma que não sofreu preconceito em nenhum momento, porém nos relata a forma como sua professora mineira se referia as crianças negras, como “*as pessoas com a pele escura*”. Ela diz ainda que estranhou as pessoas negras, pois ela não se via como negra. Somente após ter chegado em Minas Gerais que a professora Ayodele inicia o processo de assumir a sua identidade,

Por quê? O que leva uma pessoa negra estranhar outras pessoas negras? Uma criança negra estranhar os seus colegas de escola?

O racismo implementado no Brasil e a ideologia da democracia racial estão de tal forma introjetados que há uma negação da identidade negra, que é no fundo a negação de uma humanidade.

Para Carvalho:

O etnocentrismo consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas “diferentes”. De fato, trata-se de uma violência que, historicamente, não só se concretizou por meio da violência física contida nas diversas formas de colonialismos, mas, sobretudo, disfarçadamente por meio daquilo que Pierre Bourdieu chama “violência simbólica”, que é o “colonialismo cognitivo” na antropologia de De Martino (1994, p.181).

Neste caso, percebe-se que a aluna negra já tivera incorporado a cultura ocidental escolar como superior a ponto de considerar estranha ou “diferente” a própria cultura negra.

Após nos relatar brevemente sua trajetória, sentimos a necessidade de falar sobre o início de sua carreira profissional. É importante destacar que a professora nasceu em 1967 e começou a lecionar com 18 anos de idade, ou seja, em 1985, quando se formara no curso normal. Sua infância e os anos que antecederam a sua formatura, aconteceu no período da ditadura militar, no Brasil. Segundo BITAR (2006, p.1165-1166):

Nota-se, assim, que nessa época, o professorado já não portava o perfil do passado, numericamente inferior e com origem nas camadas médias urbanas e nas próprias elites. Agora, em decorrência das mudanças estruturais do país e das reformas educacionais citadas, ele passava a ser uma categoria muito pouco assemelhada à anterior e submetida a condições de vida e de trabalho

bastante diversas. Em síntese: o crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar impôs uma política educacional que se materializou, em linhas gerais, nas reformas de 1968 e de 1971, cujos efeitos engendraram uma nova categoria docente e, por conseguinte, no exercício da profissão em parâmetros distintos dos anteriores. Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico, tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus. O arrocho salarial foi uma das marcas registradas da política econômica do regime militar. No conjunto dos assalariados oriundos das classes médias, o professorado do ensino básico foi um dos mais atingidos pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros. O processo da sua proletarianização teve impulso acelerado no final da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização, que culminou em várias greves estaduais entre 1978 e 1979.

Nesse período ditatorial, após as mudanças políticas e econômicas que assolavam nosso país e que afetou a economia, houve uma mudança no perfil do professorado brasileiro, que permanece feminino, porém muda em relação à classe social das professoras atuantes. Após a mudança na estrutura da formação de 4 para 8 anos de escolarização do profissional, o perfil da classe que o procura se modifica. Antes, essa profissão atraía moças das classes altas e médias, naquele momento passa a predominar mulheres das classes mais adversas e inclusive as classes menos favorecidas da sociedade, de baixa renda, que necessitavam de trabalhar e muitas vezes, exerciam trabalhos braçais, pois não tinham acesso a essa profissão, passam a ter. Um perfil social semelhante ao de trabalhadores operários, predomina entre as mulheres, que permanecem a maioria, no magistério.

Portanto, ao analisar a trajetória dessa professora que estuda e se forma no período ditatorial, e que cujo pai era trabalhador de obras, pode-se observar que ela faz parte do novo grupo de professoras que estavam começando a surgir naquele cenário. É das classes mais baixas da sociedade que emerge um novo perfil para o professorado que antes era composto por professoras pertencentes às classes altas da sociedade.

De acordo com Oliveira (2013, p.55):

A profissão docente passa por mudanças de identidade, de *status*, de identificação, provocada por forças sociais que se apresentam tanto na diversidade sociocultural dos alunos, quanto nas demandas sociais que cobram dela a formação de profissionais adequados para o terceiro milênio.

Portanto, para se conhecer o profissional que está sendo construído e se denomina professor das séries iniciais do ensino fundamental em nossa atualidade, é necessário conhecer aspectos históricos sobre a formação de professores no Brasil, cenário político e econômico, além da mudança que houve no perfil desse profissional ao longo dos anos e, principalmente, os aspectos referentes à sua vida, os aspectos que o constituem como ser humano. Não somente o seu currículo aberto, público que contém sua formação, que também é importante ser conhecido. Porém o que está subjetivo, por trás de sua vida escolar, acadêmica, os motivos que o levaram a essa profissão, como os fatores familiares e socioeconômicos, são fundamentais para sabermos quem é essa professora? Quais os saberes que fazem parte de sua vida e que relevância tem no ato de ensinar? Que saberes a professora julga importante ensinar? Portanto é preciso fazer um estudo mais profundo, abrangendo esses aspectos, não só profissionais, como também pessoais, sobre a vida da professora para fazermos uma análise sobre como se embasa sua prática de ensino.

Será necessário nos reportarmos à história política e educacional do Brasil para entendermos também o perfil desta profissional em nossa sociedade e as consequências que essas questões irão trazer para sua atuação profissional, o que ditará e influenciará sua vida estudantil e formação.

Eu me mudei depois para Matias Barbosa e finalmente para a cidade de Santos Dumont. Aonde eu cursei o ginásio, antigo ginásio e fiz o curso normal, o técnico normal. Comecei a trabalhar, a lecionar no ensino especial, na APAE com 18 anos de idade. (Ayodele – trecho da entrevista concedida em 11 de novembro de 2014).

Após chegar à Minas Gerais, período em que a professora teve dificuldades em se adaptar a escola, passou a conviver com colegas negros e foi reprovada pela primeira vez, pois no sul ela diz que era boa aluna, pelo fato de nunca ter repetido uma série. A mãe da

professora fala sobre ser negro na nossa sociedade brasileira e como ela deveria se preparar para um futuro diferente do de outras mulheres de sua família. Ayodele nos fala que após o ensino fundamental fez o curso normal com todo apoio e incentivo da família, em especial sua mãe. Recém-formada, lecionou no ensino especial por 10 anos e, em seguida, lecionou nos anos iniciais do ensino fundamental, onde se encontra há oito anos na mesma escola.

Sua mãe a apoiava nos estudos e a ensinava sobre valorização de sua identidade. Para Ayodele, as afirmações de sua mãe não lhe saíram da cabeça e segundo ela foram fundamentais para a formação e valorização de sua identidade. É forte esse papel de empoderamento de sua mãe, mulher negra, que assim como outras mulheres negras representam a força, a resistência da cultura negra, seus saberes experienciais e ancestrais (CAVALLEIRO, 2003).

“Ser preto não é defeito, defeito é ser burro” (mãe de Ayodele). E era para eu me preparar. “Você não vai ser considerada a primeira, por você ser negra, mas a última você também não vai ser”. Ela me apoiava nos estudos, ela não sabia ler, mas sempre pagou escola particular, mentira que ela não sabia ler, sabia ler mal, ela dizia que era analfabeta, mas era mentira, sabia ler. Ela dizia “eu sou analfabeta, mas você não vai ser”. E não me ensinou nada. Eu casei sem saber lavar uma panela, sem saber fazer uma comida. “Você não vai fazer nada que lembre serviço doméstico, para você não se acostumar e virar empregada doméstica. Você não vai ser empregada doméstica, não quero que você lave e nem passe”. Ela não me ensinou, hoje em dia pago lavadeira. Ela dizia que não estava criando uma empregada doméstica. Minha mãe dizia que minha família já tinha nove empregadas domésticas e que não queria mais uma. (Ayodele - trecho da entrevista concedida em 11 de novembro de 2014).

Na perspectiva do imaginário, a valorização de uma profissão em detrimento de outra, nos remete a uma imagem de ascensão. A sociedade em que se exclui alguns e inclui outros, no caso brasileiro, negros e índios foram excluídos e as profissões que são ligadas ao trabalho braçal são associadas à escravidão e a esses excluídos.

A mãe de Ayodele, por influência dessa estrutura heroica do Imaginário (DURAND, 2012) compreende essa exclusão, fruto de nossa cultura escravocrata, em que se valoriza os trabalhos de cunho intelectual em detrimento dos trabalhos braçais. Simbolicamente se valoriza a ascensão, pelas imagens da alfabetização, da razão, em detrimento do trabalho

doméstico. Há uma resistência em relação à execução dos trabalhos braçais. Enquanto o primeiro é visto como positivo, o segundo é negativo.

A questão fundamental que precisa ser compreendida nesse contexto, não é o exercício de atividades intelectuais ou braçais, mas a incorporação da valorização de um deles e a desvalorização do outro, sem a compreensão de que a mesma pessoa pode exercer os dois trabalhos. E, numa sociedade dominada pelo homem, ainda se considera o primeiro como masculino e o segundo como atividade feminina.

Ao falar do perfil socioeconômico do educador de educação básica, Gatti afirma:

A condição na família é um dos indicadores que ajudam a desvendar a posição socioeconômica dos indivíduos. No caso dos professores da educação básica, apurou-se que 28,5% deles eram a pessoa de referência em suas famílias; outros 48,2% eram cônjuges, o que reflete o sexo feminino majoritário na categoria e, provavelmente, o traço cultural que atribui ao homem a chefia da família mesmo que dela não seja o provedor exclusivo ou mais importante (2009, p.27)

Através de Gatti podemos entender o fato de a professora ter se tornado uma referência em sua família, após sua formação profissional. Ela modifica o destino que se colocou para grande parte das mulheres negras de sua família, que não tiveram a oportunidade de estudar e então seguiram a profissão de empregadas domésticas. A mãe de Ayodele a estimula em relação aos estudos e consegue ajudá-la a se formar. Com isso, ela se torna referência entre as mulheres de sua família.

Mesmo proporcionando o incentivo aos estudos, a professora nos fala que sua mãe não a ensinou a cozinhar, lavar e passar roupas e limpar a casa. Segundo a professora, sua mãe tinha medo de que ela tivesse esses atributos, pois não poderia ter o risco da filha seguir pelo caminho de empregada doméstica igual às outras mulheres da família e a mãe queria que ela fosse professora.

Segundo Ayodele, em virtude desse fato, até hoje ela tem dificuldades em sua casa em exercer o ato de cozinhar e lavar roupas.

É numa sociedade excludente que o trabalho manual, como lavar, passar e cozinhar, é

desvalorizado e o trabalho intelectual valorizado, herança escravocrata de uma concepção heroica.

Nas culturas em que as perspectivas são místicas, por exemplo, comer e beber pertence à dimensão afetiva. É prazeroso cozinhar, encontrar com o outro, temperar o alimento e todo o ritual de preparar a mesa, servir amigos e familiares. Certeau (2009) traz o cozinhar como “artes de nutrir”, de preparar a comida. Ele fala ainda que algumas sociedades atribuem, em geral, esse trabalho cotidiano às mulheres. Isso irá depender de fatores sociais e culturais. Ele não diz concordar com essa posição, porém seu trabalho se baseará nessa feminilidade, pois o seu campo de pesquisa foi à França em que se predominava a ideia de cozinhar sendo um trabalho feminino. O autor ressalta a ritualização do cozinhar e a relação do afeto nas atividades culinárias.

Se acharmos necessário interessar-nos nesse estudo por este tipo de prática ao invés de qualquer outro, é por causa de seu papel central na vida cotidiana da maioria das pessoas, independente de sua situação social e de sua relação com a cultura erudita ou com a indústria cultural de massa. Além disso, os hábitos alimentares constituem um domínio em que a tradição e a inovação tem a mesma importância, em que o presente e o passado se entrelaçam para satisfazer a necessidade do momento, trazer a alegria de um instante e convir às circunstâncias. Com seu grau de ritualização e seu considerável investimento afetivo, as atividades culinárias são para as mulheres de todas as idades um lugar de felicidade, prazer e de invenção. São coisas da vida que exigem tanta inteligência, imaginação e memória quanto as atividades tradicionalmente tidas como mais elevadas, como a música ou a arte de tecer (CERTEAU, *ibidem*, p.212).

Nos estudos de Certeau (*op. cit*), pode-se observar a importância da “Invenção do Cotidiano” em que são valorizados os trabalhos cotidianos, como o cozinhar, por exemplo, que tem papel importante em nossas vidas, é central, e que para algumas sociedades e alguns autores ou correntes teóricas são menosprezados, porém exigem criatividade, inteligência e memória. Trazem prazer e satisfação para quem às realiza, independentemente da posição social que a pessoa ocupa ou sua idade cronológica, assim como as atividades intelectuais.

Pode-se ver ainda nos estudos de Gatti (2009, p.28) o novo perfil do professor, que vem das classes mais baixas da sociedade, pois há uma nova configuração, após as mudanças sociais e econômicas no país.

Cruzando a condição na família com o sexo do docente, coerentemente, repete-se a prevalência do sexo feminino em todas as condições, embora mereça ser destacada a importância das mulheres entre as pessoas de referência nas famílias dos professores da educação básica (69% eram mulheres e 31% homens), indício de uma parcela importante de chefes de família entre as professoras. Quando se observam essas estatísticas por nível de ensino, constata-se que as professoras chefes de família estão concentradas, principalmente, na educação infantil e no ensino fundamental (95% e 74,5% das pessoas de referência, respectivamente), modalidades que também apresentam proporções expressivas de não brancos nessa condição familiar. No ensino médio, por sua vez, prevalecem a chefia familiar masculina e os brancos (55% das pessoas de referência são homens e 60%, brancos). Estudos têm demonstrado que a chefia feminina em famílias costuma vir associada a menores níveis de escolaridade da mulher e dos seus filhos, menores rendimentos familiares, além de uma cor específica, a preta ou parda.

Gatti (*ibidem*) nos auxilia a compreender a trajetória da professora Ayodele, que é uma professora de cor preta e primeira professora de uma família, em que grande parte das mulheres se tornaram empregadas domésticas. Ela estudou por um período maior, graças ao incentivo da mãe, em um período de mudanças no cenário profissional docente e se tornou a referência na família.

Esse incentivo que Ayodele disse ter recebido da mãe, ela procura passar para seus atuais alunos e alunas:

Bom, primeira coisa. Eu me ponho como exemplo. Eu antes de ensinar África, eu sou África para meus alunos. Tanto é que eles... é muito comum toda sala que dou aula, as crianças me perguntarem se eu vim da África. Porque eu falo muito de África, eu introduzo a África e os contos africanos, coisas da África em tudo que eu estiver dando. O meu cabelo é em estilo natural africano, minhas roupas são muito estampadas, uso muita bata, meus brincos, o meu comportamento, eu uso muita a África durante a aula e eu represento a África no meu corpo. Então eu já entro com a África, eu não entro com temática. Eu já entro África. Então os alunos me acham diferente, o jeito de pentear cabelo, meus brincos, tanto é que eles não me acham brasileira. E eles chegam a me perguntar se sou africana, daí eu respondo “sou descendente de africano, eu não vim de lá, mas sou descendente de africano”(Ayodele – trecho da entrevista concedida em 25 de agosto de 2015).

Se os alunos estão na região norte da cidade de Juiz de Fora, em que a presença de negros é grande, por que o estranhamento com a professora negra? Ou seria um estranhamento com a postura da professora perante a negritude, em um contexto de negação de tantos profissionais, a professora assume a sua identidade?

Esse estranhamento se dá por uma invisibilidade estética e cultural afro-brasileira, que não deveria ocorrer, porém por não acontecer com frequência, causa surpresa aos alunos, que estão acostumados com professores e comunidades vestidos predominantemente de acordo com o estereótipo baseado na estética europeia, chinesa e americana, predominante em nossa sociedade. Porém a professora acha que o seu modo de vestir, ajuda a contextualizar o seu trabalho sobre a História e cultura Africana e Afro-brasileira com seus alunos. Ayodele diz estar fundamentando o seu trabalho na oralidade.

Ano passado dando aula de História e Geografia, foi mais fácil dar esse conteúdo o ano inteiro. Esse ano com o Português está sendo um desafio. Eu estou procurando trabalhar com a África esse ano com a parte da oralidade. Todos os dias eu conto uma história, procuro contar histórias indígenas e africanas, quando eles voltam do recreio e eles estão mais agitados. E eu conto a história sem ter uma cobrança depois de interpretação de texto, nem nada. Eu só conto a história, a gente discute oralmente aquela história e eu conto, eu falo, deixo bem claro que é uma história africana e tal. E costumo falar com eles que depois a gente discute a realidade desta história, se ela aconteceria atualmente e eles me perguntam se falam de algum orixá, me perguntam se existem e tal, e eu falo que é lá da África. Tá sendo oral, porque ano passado estava sendo escrito e tal. Este ano com o português, a oralidade está prevalecendo no estudo da África. (Ayodele – trecho da entrevista concedida em 25 de agosto de 2015).

Segundo Munanga, a oralidade tem uma dimensão que vai além do oral que se opõe ao escrito. Está diretamente ligada ao sagrado e define-se como meio de educação, em que preferencialmente à noite, africanos se reuniam diante da fogueira para os mais velhos transmitir saberes aos mais novos por meio da oralidade. Os mais velhos são como livros, nos quais encontramos muitos conhecimentos.

Os meios de educação, os contos, os provérbios, são caminhos através do qual se educa. Em que época se fazia isso, na África tradicional? As pessoas acordam de manhã e vão trabalhar, mas quando voltam para a casa, no momento de descanso, principalmente à noite, sentam diante da fogueira e os velhos começam a contar os contos, os mitos, tudo isso para as crianças. Os provérbios, tudo isso carrega elementos de socialização, de educação, momentos de introjeção dos valores da sociedade. Então, são meios importantes de educação, de comunicação também. (*apud* OLIVEIRA, 2009, p.224)

É possível observar ainda na última narrativa de Ayodele a presença dos princípios de identidade que rege a estrutura heroica ou esquizomorfa. “África”, lugar idealizado, espaço sacralizado e que marcará o reconhecimento de uma identidade corporal distinta de outras identidades. Não haveria “Áfricas”, identidades pluridimensionais, com corporalidades diversas? A identidade da lógica formal pode levar a um pensamento que opera por antíteses, onde os pólos opostos apresentam-se em simetria invertida. A identidade engloba a exclusão e a contradição do que não é semelhante, o outro.

Mas, essa identidade também poderá ser dialógica:

Não só no sentido de que nela intervêm a autocompreensão e a heterocompreensão, complementando-se e opondo-se, mas também porque nela se juntam unidade e pluralidade. Deste modo, é necessário fazer referência aos descobrimentos das teorias da contemporaneidade sobre a fragmentação da identidade, completando esta ideia com a sensação de certa unidade e continuidade que ainda caracterizam os sujeitos atuais. A dialógica, na identidade pessoal, é uma característica da africanidade (OLIVEIRA, 2009, p.165).

Retomando a formação profissional, observa-se que mesmo com o incentivo familiar, a formação implica no esforço de individual para a realização profissional e a vontade de ser uma boa professora, de gostar de ensinar, compartilhar o que sabe. Isso faz toda a diferença e está diretamente relacionado à formação pessoal e pode ser ampliada a todo tempo, como nos confirma André (2010, p.176):

A identidade profissional como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional e menciona tanto os vários fatores que a

afetam (como a escola, as reformas e contextos políticos), como suas implicações, ou seja: o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. O processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes. O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

Ser professora não é simples e envolve uma série de responsabilidades que estão associadas à vida pessoal. Não tem como separar o profissional do pessoal, pois ambos constituem o ser professora.

Segundo Oliveira (*op. cit*), o ser humano se constitui como construção e não como produto final e a educação é muito importante nesse processo em que devem ser considerados não somente os pontos de objetividade, como também os pontos de subjetividade. Isso é possível analisando não somente a vida profissional do ser humano em questão. Aquilo que está posto, aparente, mas também aquilo que está por trás, que se constituiu na vida pessoal, antes e durante a formação profissional. Para isso, é necessário entendermos um pouco sobre o trajeto da vida pessoal e escolar desse ser humano, através do qual reconheceremos a sua individualidade.

A fonte da identidade é, pois, dupla: uma dimensão está sob mecanismos biológicos, enquanto a outra é predominantemente social. Esta última é conhecida; trata-se da expectativa da unidade, das expectativas projetadas sobre os sujeitos para que seus atos e discursos sejam coerentes, previsíveis e contínuos. A primeira está sob a atividade do próprio organismo sobre si mesmo e em sua capacidade para distinguir-se do entorno. Essa ideia de um organismo que se autorreconhece parece apontar para o fato que esse mesmo organismo é, por si, uma unidade, que é “natural”. Essa incessante atividade do corpo sobre si mesmo situa-se na base da subjetividade (*ibidem*, 2009, p. 174).

Complementando sobre a questão do novo perfil do professorado brasileiro, que se modifica durante e após o período da ditadura no Brasil, Oliveira (2013, p.56) nos afirma que

surge o desejo dos “despossuídos à docência”, pessoas que antes não teriam condições de exercerem a docência e que aos poucos, devido à conjuntura histórica e política, passam a ter acesso a essa profissão, de acordo com a mudança no perfil econômico da época e, conseqüentemente, do profissional de atuação desse campo que antes era pertencente às elites e agora passa a pertencer às classes mais desfavorecidas, economicamente, da sociedade.

Como falei, anteriormente, na perspectiva do imaginário, assim como a mãe de nossa professora investigada a estimulou para que fosse professora, pois não queria que houvesse mais uma empregada doméstica em casa, devido a desvalorização das profissões braçais no período da ditadura em diante, pode-se dizer que também houve uma “desvalorização da docência”. A elite abandona significativamente esse campo de trabalho “em decorrência das mudanças estruturais do país e das reformas educacionais” (BITTAR, *op cit*) e “cede” lugar a novos professores das camadas populares, formados por licenciaturas curtas ou extensão de escolaridade obrigatória, que antes era de 4 anos para a elite, aumenta, totalizando 8 anos para as classes populares.

Dessa forma, os cursos de formação sentiram a necessidade de reformular e ampliar, abrir novos cursos, devido ao aumento da demanda na escola que antes atendia apenas uma parte da população, agora, aumenta-se em unidades, alunos e, conseqüentemente, professores. É necessário reestruturar os currículos, pois, com essa mudança no perfil dos educadores encontram-se muitos professores que foram os alunos que tiveram maiores dificuldades na educação básica, ou seja, a história de vida desses professores é semelhante à história de vida da maioria das crianças e adolescentes pobres do Brasil (OLIVEIRA, 2013).

Nesse sentido, Oliveira (*ibidem*) nos fala sobre o desejo dos despossuídos à docência. Uma questão predominante no imaginário coletivo das famílias pobres que consideram a docência a ascensão dos filhos, pois os tiraram do trabalho braçal e os levaram a um trabalho intelectual. Nesse momento de transformação no cenário social e político veem a oportunidade de possuir algo que não era possível antes.

Ainda segundo Oliveira (*op. cit*), esses educadores continuaram a reforçar o fracasso escolar, pois o sistema de ensino manteve características muito parecidas. A estrutura do curso de magistério mudou, porém, os mecanismos de avaliação continuam excludentes, seja para as crianças pertencentes a classe social sem nenhuma dificuldade econômica, assim como para as crianças pertencentes às famílias pobres.

Gatti traça o perfil de grande parte dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental do nosso país e Ayodele se encaixa bem nesse perfil. Além das características peculiares descritas, dentre fatores sociais e da feminilidade, traz consigo uma esperança. Vai além da dimensão teórica, um desejo de mudança, criação de novas condições.

A professora Ayodele veio de uma família pobre e busca em sua prática de ensino, promover mudanças na vida das crianças pobres que educa, porém de uma forma diferenciada dos outros professores. Sua prática pedagógica traz de sua bagagem familiar um compromisso não só da classe profissional, mas de identidade racial.

Segundo Ayodele, as questões de valorização da identidade e autoestima são importantes para proporcionar a transformação e a mudança na vida das crianças. Ela aprendeu através de sua família e tenta reproduzir isso para seus filhos e alunos. São valores referentes aos seus antepassados africanos e conhecimentos sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira que sobreviveu ao tempo, através dos ensinamentos de sua avó e mãe, e de seus antepassados africanos que foram escravizados no Brasil. Uma cultura rica na preservação de valores, respeito aos mais velhos, valorização da oralidade e da diversidade e circularidade. Baseada em emoções e sentimentos, na compreensão do ser humano como um todo, diferente dos ensinamentos ocidentais, baseados no racionalismo. Dessa forma, a professora busca se aproximar desse tipo de educação e abaixo ela relata algo em comum nas crianças negras de sua escola, elas chegam com a autoestima baixa.

A autoestima tem que ser estimulada. A maioria tem uma autoestima baixa. Um exemplo que eu tenho é uma aluna minha chamada Vic¹¹. Com a Vic ano passado, chegou a ser assim. A mãe dela veio até aqui bater na professora, porque a professora botou Vitória para fora de sala e jogou a mochila atrás dela no corredor. Ela entrou na minha sala, foi um terror. No começo da aula ela me respondia muito, a Vic. E ela tem muita dificuldade. Um dia eu virei para ela e falei “Vic, se você tivesse a rapidez que você tem na língua, na mão, você estava feita, porque você é muito inteligente, mas é muito mal criada”. Acho que aquele “você é muito inteligente, mas você é muito mal criada” tocou ela, porque a partir daquele momento ela saiu do grupo que falava muito, começou a copiar a matéria, fazer os deveres. Ela continua com o desenvolvimento baixo, mas ela faz tudo, ela não conversa, ela me ajuda, ela não conversa mais, não atrapalha a aula. A postura dela como aluna mudou. E tem mais, outros meninos, dentro

¹¹ Nome fictício.

da sala que eu vejo que é a autoestima que está baixa, a partir do momento que eu levanto autoestima deles, eles melhoram. Se você for colocando eles só para baixo, vai diminuindo mais ainda a produção, vão te atrapalhando mais ainda a aula ((Ayodele – trecho da entrevista concedida em 25 de agosto de 2015).

Sabe-se que é um problema complexo. Um dos motivos que gera essa baixa autoestima é fruto da invisibilidade cultural dessas crianças, da desvalorização de sua cor de pele, seu cabelo. Fruto do racismo, preconceito e discriminação que se apresentam no espaço escolar.

Portanto, torna-se coerente a discussão sobre os conteúdos objetivos e subjetivos repassados aos alunos pela professora. A professora ensina não somente o conteúdo objetivo apreendido nos cursos de formação, como também os conteúdos subjetivos que a ela foram repassados e que acredita ser importante repassar para a formação pessoal e profissional de seus alunos. Esses conteúdos podem variar de acordo com cada professor. Com a formação subjetiva, familiar ou obtida em outro meio. Dessa forma, a formação pessoal durante a infância da profissional e a sua formação inicial, agregados, transformam-se num movimento muito importante em relação ao processo de ensino e aprendizagem no empoderamento da sua identidade.

Em nosso caso específico, a professora teve uma formação familiar muito significativa em relação a sua identidade negra. Algo que a marcou profundamente e que ela procura ensinar aos seus alunos. Mesmo não tendo uma formação inicial e nem continuada sobre cultura africana e afro-brasileira, a professora procura cumprir a lei 10.639/2003, ampliada para o trabalho com a cultura indígena (11.645/2008) com base em seus ensinamentos familiares e em suas pesquisas autônomas sobre a temática. Segundo ela:

Eu gosto daqueles programas que passam, tipo TVE sobre cultura, sou muito curiosa, gosto muito de conversar com gente que sabe, então tudo que sei de África... As vezes as pessoas falam “nossa, eu não sei dar aula igual você eu não sei dar aula sobre África”. E eu respondo: O que eu sei você pode ter alcance livre, eu leio um texto que eu pego e leio numa revista, num livro. Eu sou autodidata nesse assunto. Ninguém nunca me ensinou, nunca ninguém me parou para ensinar. Nunca fiz curso nenhum sobre África. No tempo que estudei não foi me passado nada, nada, nada, nada, quanto a este assunto (Ayodele –

trecho da entrevista concedida em 25 de agosto de 2015).

O depoimento da professora aponta a ausência da temática Cultura e História Africana e Afro-brasileira disponibilizada nos cursos de formação inicial e continuada. Por que a professora não fez nenhum curso? Não houve nenhum curso nessa temática oferecido pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora ou pela universidade?

Pude constatar que a professora se baseou em seus conhecimentos pessoais e familiares para organizar o conteúdo a ser trabalhado em sua prática cotidiana de ensino, pois ela manifesta um compromisso com o tema. Segundo André (2010) é necessário haver o reconhecimento do papel fundamental da formação docente pelas políticas de nosso sistema de ensino para, dessa forma, preparar o docente para ministrar conteúdos fundamentais ao educando que muitas vezes passa pelo sistema educacional sem aprender conhecimentos básicos. Há um conflito entre as leis e a base curricular dos cursos de formação de professores.

Um indicador adicional de constituição da área é a insistente atenção dos políticos, administradores e investigadores à formação dos professores como peça chave da qualidade do sistema educativo. Esse talvez seja o aspecto mais visível de configuração da área no Brasil, pois temos ouvido frequentes depoimentos de políticos e visto inúmeras matérias em jornais e revistas que enfatizam o papel crucial da formação docente na melhoria da educação brasileira. Será que as pesquisas sobre formação de professores podem contribuir para o reconhecimento social da área? Sim, na medida em que puderem trazer a público os seus achados mais importantes, suas principais descobertas. Formação de professores e quais as questões que merecem mais investigações. Daí a importância de que os estudos sobre formação de professores apresentem seus resultados de forma clara e objetiva, de modo que possam ser compreendidos pelo público, forneçam subsídios para os gestores e formuladores de políticas públicas e possam abrir novas frentes de pesquisa (ANDRE, 2010, p.178).

Observo pesquisas que apontam a necessidade do professor realizar a formação continuada, necessidade de mudança nos cursos de licenciatura, necessidade de apoio de políticas públicas em prol do aumento de estudo coletivo dos professores, e que a formação continuada não é a única solução para a melhoria do ensino entre outras. Enfim, as pesquisas apontam muitas falhas na formação inicial dos professores, e todos sabemos que esse fato é

histórico, nunca houve uma efetiva preocupação com a qualidade da educação brasileira. As políticas públicas, através de seus governantes que as constituem, ainda não estabeleceram parâmetros e fiscalização eficientes para a promoção e o cumprimento de um ensino público de qualidade (GOMES, 2013).

Para que haja qualidade no ensino, o planejamento do professor é de fundamental importância. Abaixo, faço o relato de uma situação observada por mim em um dos dias que estive na escola.

Cheguei à escola às 13 horas e ela estava muito tumultuada, havia muita falação, pais de alunos aguardando sua vez de falar com a direção e poucos alunos nas salas. Muitos haviam ido embora devido a um boato, originado por duas alunas do turno da manhã que se espalhou, informando que alguns adolescentes de um bairro vizinho pertencentes a um “bonde”ⁱ, iriam invadir a escola para bater em um aluno e por esse motivo não haveria aula. Fui à procura da professora Ayodele que havia combinado de me aguardar naquele dia para que eu pudesse acompanhá-la durante suas aulas e recebi a informação na secretaria de que ela só chegaria às 15:15 horas. Então, aguardei na sala dos professores. Ela chegou 14:45 horas e foi para o 5º ano (Sala 11) pouco antes do recreio. Nessa turma ela ficou apenas alguns minutos e permitiu que eles continuassem a atividade da outra disciplina que estavam realizando.

A professora diz planejar suas aulas semanalmente e que precisa da ajuda de sua filha para baixar os vídeos da *internet* para o seu *pen drive*, com o intuito de complementar suas aulas para melhorar a educação de seus alunos. Após o recreio, acompanhei a professora que formou a fila de alunos da sala 11 e saiu do pátio do recreio para a sala de vídeo, pois ela planejou passar dois vídeos para a turma e disse que eram curtos. *Ela pediu que os alunos observassem muito as diversas imagens, as cores e a cultura dos africanos.* No início do vídeo, ao aparecer africanos com a cara pintada, as crianças começaram a rir bastante. *A professora avisou que poderiam rir em um primeiro momento de algumas cenas que não estão acostumados a ver e que poderiam achar engraçadas, pois se fosse o contrário, os africanos vendo imagens nossas, diferentes de suas culturas iriam rir também de nossa cultura, pois é normal rir do que não estamos acostumados, não conhecemos e por isso achamos engraçado.*

As crianças assistiram ao vídeo: “Esta é a África dos contrastes”. É um vídeo com

imagens sobre a África, com a música da Shakira. As crianças ficaram muito animadas dançando ao som da música “África”. Riam das pinturas nos rostos dos africanos. A professora falou sobre estatísticas de mortes por animais. Disse que os tubarões matam em média dez pessoas por ano, enquanto os hipopótamos, que todos acham bonitos, calmos, matam cerca de mil por ano nos rios da África. Disse ainda que há outros animais no continente africano como rinocerontes, hienas, zebras, girafas e elefantes que só nascem na África e que são levados para outros lugares (é preciso ressaltar que há animais que nascem nos zoológicos).

Durante o vídeo as crianças exclamaram juntas: “Credo!” Ao verem crianças com as caras pintadas de barro. A professora sempre parava o vídeo e explicava que a cultura deles é assim e que se estivesse sendo passado um vídeo sobre a nossa cultura para eles, eles é quem iriam rir de nós.

Após o vídeo, Ayodele deu sua aula expositiva. Sobre os grandes parques da África que são do tamanho de três cidades de Juiz de Fora. Falou ainda sobre os safaris, em que os guias e turistas devem usar roupas discretas por causa dos animais, pois as roupas de cor vermelha chamam atenção e podem ser perigosas, ocasionando possíveis ataques dos animais.

Explicou ainda que na África há algumas tribos que se vestem como vimos na TV e vivem no meio rural, outras vivem no meio urbano. Disse ainda que como existem muitos gorilas por lá, algumas pessoas mandam matar gorilas para tirar as mãos e fazer cinzeiros. Matam os elefantes também para usar o marfim.

Logo depois, Ayodele continuou sua explicação sobre religião e afirmou haver três tipos de religiões que prevaleceram na África que são os cristãos, muçumanos e os que professam religiões tradicionais africanas. Falou sobre as várias tribos com suas peculiaridades em rituais religiosos e festas que tem costume de fazer pinturas nos rostos e corpos.

Enfim, explicou aos alunos que os negros que vieram para o Brasil trouxeram suas religiões e língua ou línguas. Que foi da Nigéria que vieram os yorubás e sobre as divindades, os orixás que existem de acordo com a natureza. Deus da chuva, do fogo, do trovão. Uma criança perguntou o que é orixá e a professora explicou que é o mesmo que Deus para nós. Falou ainda que o africano não era visto como unidade, no século XIX. Negros africanos

vendiam seus irmãos, por isso o vídeo se chama África dos contrastes.

Depois da explicação a professora passou o segundo vídeo, um documentário “África no Passado: Riquezas e Glórias a história que ninguém contou”. O vídeo apresenta a história de Noel de Vila Isabel, o poeta da vila, traz a origem do samba e do fundador da Mangueira, Cartola.

A falta de formação, seja inicial ou continuada, da professora Ayodele para trabalhar o tema, pode ser a causa de algumas de suas aulas não terem um planejamento adequado. Observa-se, no relato, alguns problemas didático-pedagógicos, por exemplo, apresentou três vídeos e uma fala explicativa para os alunos, o que demonstra a ausência de uma formação pedagógica inicial adequada. O conteúdo foi muito extenso para apenas uma aula. Muitas informações, até então desconhecidas pelos alunos, foram repassadas em um curto espaço de tempo, não havendo intervalo entre eles para assimilação, discussão e reflexão. Seria necessário trabalhar mais essas informações.

André (2010, p.180) em um estudo sobre os conteúdos pertinentes a formação inicial, afirma que, não se dá a devida importância para este período. O contínuo papel de pesquisador do professor que deve parar, pois o mundo e os conhecimentos são dinâmicos. Porém a formação inicial tem uma extrema importância na solidez da formação do educador, assim como uma casa, por exemplo, que deve estar bem alicerçada para receber os demais materiais da construção. Da mesma forma, como os professores irão se comportar diante dos inúmeros conhecimentos se não houver reflexão sobre os conteúdos e os seus saberes iniciais? Há saberes “obrigatórios” ensinados aos professores na formação inicial, instituídos em leis, básicos e fundamentais e que o professor deve estar atento para os mesmos, pois sem eles haverá dificuldades para posteriores aprofundamentos em determinados conteúdos. Porém não podemos afirmar que a formação inicial é a base de todo o saber, inclusive pelos resultados dessa pesquisa, em que a professora adquire saberes fundamentais fora do espaço inicial de formação, em um período que esse saber ainda não era “obrigatório” nos cursos de formação de professores. Concordarei com Tardif (2012) que considera os saberes experienciais e os saberes da prática como legítimos.

O deslocamento do foco das pesquisas (dos cursos para o professor) tem seu lado positivo por tentar romper a separação entre formação inicial e continuada, entre formação e prática docente, mas o alerta deve ser mantido

não só em termos de que é preciso adensar as análises, o que implica aprofundamento teórico e metodológico, mas também no que tange à ampliação dos aspectos a serem investigados. Constatar que 52% das pesquisas sobre formação docente investigam o professor (suas opiniões, concepções, saberes e práticas) causa certa inquietação e provoca uma indagação: o que significa essa concentração de estudos em torno do professor? Uma área tão complexa requer estudos que contemplem múltiplas dimensões, recorram a múltiplos enfoques e abranjam uma variedade temática. Em mapeamento anterior (ANDRÉ, 2009) indicamos vários temas silenciados nas pesquisas dos pós-graduandos sobre formação docente, tais como: as condições de trabalho, planos de carreira e organização sindical dos docentes; a dimensão política na formação do professor, assim como a formação docente para atuar em movimentos sociais, em ONGs, com população indígena e com a diversidade cultural (*ibidem*, p.180).

Esses problemas em relação à formação dos formadores de crianças e jovens que são o presente e o futuro de nosso país se iniciaram há alguns anos atrás. Segundo Gatti (*op. cit*), o nosso país teve um processo de educação tardia, nem sempre todos tiveram acesso à educação, pois não havia investimentos e nem a universalização como acontece atualmente em relação ao ensino fundamental. Com o aumento da população, houve um aumento da organização e oferta dos cursos de formação, principalmente nas redes particulares e um controle de qualidade para a abertura desses cursos. A autora também se preocupa com os cursos de formação à distância que chegaram a 84% nessa última década. Segundo André (*op. cit*) a chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está no processo educativo, porém a formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais.

O crescimento populacional, confrontado como desenvolvimento e a paz sociais, coloca desafios contundentes às sociedades humanas, e a educação, por meio dos professores, certamente tem papel decisivo a desempenhar nesse cenário – da possibilidade de ajudar na construção de uma civilização humana de bem-estar para todos. Isso coloca um peso considerável na responsabilidade das instituições formadoras de professores– universidades, faculdades ou institutos. No âmbito dos movimentos das transformações societárias atuais, a informação e a comunicação ocupam papel central na vida diária, no trabalho em geral e na vida científica. Na era da comunicação, nada mais essencial do que as capacidades de decodificar e interpretar informação, o que permite criação (GATTI, *op cit*, p.35).

Gatti ainda faz uma crítica às formações de pedagogos que irão atuar junto ao processo

de alfabetização dos anos iniciais, pelo sistema EAD¹². A Educação a Distância, que se diferencia em relação ao currículo da educação presencial, tem um formato que o aluno fica restrito a leitura da matéria e explicações virtuais pelos professores e tutores em momentos determinados. Além de uma avaliação dos conhecimentos virtual que poderá acontecer por meio de facilitadores, consultas ao conteúdo, não exigindo que o aluno se empenhe nos estudos como no sistema tradicional. Se o aluno não tiver disciplina e se empenhar nos estudos, ele não terá sucesso. Alguns sistemas de EAD permitem a avaliação através do sistema na própria residência do aluno, outros determinam avaliações presenciais. A falta de controle e acompanhamento adequado ao aluno pode gerar um problema de déficit de aprendizagem para os futuros professores e se tornar um complicador para a formação de professores que já se encontram em um cenário de sérios problemas. Principalmente na questão da alfabetização, que se não for bem trabalhada, poderá comprometer todo o processo ensino-aprendizagem do aluno, se tornando uma bola de neve.

Verifica-se que entre os concluintes, em 2009, já se constatava que 58% dos formados em pedagogia e 45% dos formados em normal superior fizeram seus cursos a distância. Esses professores trabalharão com crianças em tenra idade e com a alfabetização, o que exige uma formação delicada, um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, de formas de linguagem específicas. A modalidade a distância não favorece de forma cabal esse tipo de formação, que implica aspectos psicossociais relacionais. O próprio currículo desses cursos emula o dos cursos presenciais, que não oferecem formação suficiente quanto a metodologias de alfabetização e ao trabalho na educação infantil, como adiante se verá por dados de pesquisa. Temos problemas com a alfabetização de crianças no país, como mostram as avaliações nacionais e regionais, e como se evidencia pela preocupação do governo federal lançando a política de “alfabetização na idade certa”. Não temos coerência entre a política de formação inicial de professores e as necessidades da educação escolar e sua qualidade, especialmente em seus níveis iniciais (GATTI, *op cit*, p.38).

Tal contexto de inúmeras falhas no processo de formação docente nos quesitos básicos reflete-se também nas condições do professor para atuar positivamente na construção da identidade das crianças negras, na valorização do seu tom de pele, no orgulho de ser como é ajudando na obtenção da autoestima elevada. Se o professor não tiver na formação inicial suporte para trabalhar os conteúdos básicos em relação ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (conteúdo obrigatório pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008) e dessa forma colaborar na construção da identidade de nossos alunos negros, juntamente com

¹² Educação à distância

as famílias, este trabalho se tornará muito complicado de ser executado. Um dos agravantes é que o ensino ainda hoje se baseia, em grande parte, na cultura europeia e a mídia impõe à nossa sociedade valores e estereótipos ocidentais, enquanto que as demais culturas da nação brasileira, principalmente a africana, são negligenciadas, esquecidas e desvalorizadas. Esse fato faz com que as pessoas negras, não se sintam representadas na sociedade, que continua a adotar um padrão eurocêntrico e não contempla a maioria de sua população composta em mais de 50% por pretos e pardos conforme o IBGE (OLIVEIRA, 2009).

A escola, que deveria ser era o último lugar em que a exclusão ocorresse pois tem a função de ser educativa, um espaço de construção de igualdade e respeito entre as pessoas, muitas das vezes negligencia seu papel educador e formador tornando-se palco de muitas situações constrangedoras que marcam negativamente a vida dos alunos e descumpre o seu papel educativo, deixando essa função para outros espaços, por exemplo, salões de beleza para cabelo crespo, que não são oficialmente considerados um espaços educativos, porém valoriza a identidade da pessoa negra, de nosso aluno negro e, dessa forma, o ensina. Ensina a ter orgulho de sua pele, de seu cabelo, de sua cor, da diversidade que encontramos nesse país. Onde está o problema da escola brasileira? Os estudos de Gomes (2003, p.169) nos apontam alguns problemas nos cursos de formação inicial e possíveis caminhos para corrigi-las:

Será que conhecemos os estudos e as pesquisas realizados pela antropologia, pela sociologia, pela psicologia social, pela história, pela comunicação social, entre outros, que têm as relações raciais como objeto de investigação? Ao conhecermos tais estudos, refletimos sobre as possíveis relações entres estes e o campo da educação, e vice-versa? A articulação entre a produção teórica educacional sobre o negro e a produção que tem sido realizada por diferentes áreas do conhecimento sobre a mesma temática poderá nos ajudar a descobrir novas dimensões da realidade racial brasileira? O conhecimento dessas dimensões não poderá ser incorporado como mais uma competência dos educadores nos seus processos de formação? Sem dúvida, os questionamentos acima nos mostram que essa não é uma tarefa fácil. Para realizá-la será preciso entender e considerar a importância da articulação entre cultura, identidade negra e educação. Uma articulação que se dá nos processos educativos escolares e não escolares. O olhar sobre a identidade negra: uma forma de articular cultura, educação e formação de professores Um dos primeiros caminhos a serem trilhados nessa direção poderá ser o da inserção, nos cursos de formação de professores e nos processos de formação em serviço, de disciplinas, debates e discussões que privilegiem a relação entre cultura e educação, numa perspectiva antropológica.

Ayodele mesmo não tendo uma formação profissional inicial adequada nessa área transmite conhecimentos sobre as relações étnico-raciais para seus alunos. Para Gomes (*ibidem*, p.170) isso se explica porque:

Entre os processos culturais construídos pelos homens e pelas mulheres na sua relação com o meio, com os semelhantes e com os diferentes, estão as múltiplas formas por meio das quais esses sujeitos se educam e transmitem essa educação para as futuras gerações. É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações. Por isso, ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros.

Essa atitude, essa prática da professora, que propõe um trabalho de valorização da cultura e identidade das crianças negras e a promoção da igualdade e respeito, não pode ser desconsiderada. A reflexão presente em suas aulas sobre igualdade, respeito e diversidade, que em muitos outros contextos ainda não está acontecendo precisa ser compreendida, pois muitas situações de racismo e preconceito no ambiente escolar têm sido silenciadas, pois o professor diz não saber como agir e esse fato marca profundamente a vida das crianças negras.

4.2-“Eu uso muita a África durante a aula e eu represento a África no meu corpo. Então eu já entro com a África, eu não entro com temática. Eu já entro África. Então os alunos me acham diferente”.

A professora enfrentou muitas dificuldades durante a sua infância até chegar a formação no magistério. Em função das mudanças da família devido ao trabalho do pai, muitas vezes não chegava a frequentar escola, pois a permanência da família era curta em determinado local e esses fatores dificultaram a sua formação escolar. Porém o incentivo familiar prevaleceu e foi um fator relevante para que a professora Ayodele conseguisse se formar no magistério e começasse a exercer a sua prática cotidiana de ensino na educação especial. Segundo a educadora, ela procurou trabalhar a diversidade com os alunos deficientes e vulneráveis “de maneira carinhosa e natural” em uma pequena cidade mineira. E para

trabalhar a diversidade racial organizou projetos que abordassem figuras de anjos negros e indígenas logo no início de sua carreira. Atualmente, trabalha em Juiz de Fora em uma das maiores escolas da rede municipal e na educação regular, com os quintos anos. A professora afirma sempre ter abordado a História e Cultura Africana e Afro-brasileira em suas aulas, porém, há dois anos deu início à realização de um projeto que, dentre outras ações, todos os alunos desenvolveriam cartazes com personagens negros conhecidos na mídia, promoveu rodas de debate e contação de histórias, além de convidar profissionais que trabalham com a cultura negra na cidade para apresentar suas produções aos alunos. Dessa forma a professora investe na valorização da cultura negra, formação positiva da identidade, na autoestima e no incentivo ao respeito entre os alunos da mesma turma.

Interessou-me investigar a prática pedagógica cotidiana e o empenho da professora em trabalhar conteúdos sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. De que forma ela adquiriu os conhecimentos que transmite? Como ela desenvolve suas atividades e porque tem esse interesse em fazê-lo? São questões que procuraremos responder através desta pesquisa.

Tardif (2012) colabora com a reflexão sobre os saberes docentes que todo o professor têm e varia de um para o outro pois estão diretamente associados aos saberes adquiridos durante a formação profissional, tanto inicial quanto continuada. Segundo Tardif (*ibidem*, p.36).

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Saberes esses que vão sendo adquiridos através das vivências no decorrer da vida dos professores. São os ensinamentos aprendidos nos contextos familiares, nas escolas em que estudaram, nas universidades, nos cursos de formação continuada, enfim, em diferentes espaços que são utilizados pelos professores individualmente, isto é, saberes produzidos por determinados grupos, ou seja, saberes sociais. Esses saberes docentes irão influenciar profundamente em nossas vidas profissionais e podem ser delimitados em quatro grupos segundo Tardif.

Os saberes da formação profissional são os saberes ditos profissionais, ou seja, o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, saberes acadêmicos e científicos que variarão de um local para o outro, terão diferenças regionais. Encontramos algumas instituições, segundo o autor, que não se limitam a produzir conhecimentos e procuram também incorporá-los a prática do professor, acompanhando a articulação entre a formação inicial e continuada. A prática docente envolve diversos saberes que se denominam como pedagógicos. Eles apresentam-se como doutrinas e ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática e orientam a atividade educativa. Temos como exemplo a ideologia da “escola nova” que é incorporada na formação do educador, assim como outras doutrinas dominantes. Os saberes pedagógicos são saberes que se incorporam e articulam a prática educativa, a ponto de não conseguir se distinguir um do outro. Os saberes da formação profissional são disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes disciplinares são definidos e selecionados pela instituição universitária e integram-se a formação docente (inicial ou continuada) através das disciplinas oferecidas pelas universidades. São transmitidos nos cursos, faculdades e departamentos. Vem de uma tradição cultural, são separados pelo conteúdo bem delimitado (história, matemática), em partes bem organizadas e independem da faculdade de educação e formação de professores, ou seja, podem ter apenas a finalidade de pesquisa.

Os saberes curriculares são adquiridos durante a carreira do professor e correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que uma determinada instituição escolar os apresenta. Definidos e selecionados por uma cultura erudita. São os programas escolares que o professor deve aprender e aplicar.

Saberes experienciais são os saberes específicos desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções e prática docente, baseados no cotidiano e conhecimento do seu meio. Iniciam e são validados na experiência, através de hábitos.

Enfim, pode-se perceber que se tornar professor requer além do conhecimento de sua disciplina, do programa de ensino e da formação acadêmica, um saber prático baseado na experiência cotidiana em sala de aula. E a prática docente de excelência depende de uma boa articulação entre esses saberes e a prática educativa desse profissional, a fim de se atingir o objetivo do ensino desejado. É um papel de muita responsabilidade, pautado não apenas nos saberes curriculares dos cursos de formação, mas também nos saberes que são apreendidos

subjetivamente pelos profissionais.

Portanto, é necessário analisar a prática de cada um dos professores para identificar o grupo de saberes por ele privilegiado em seu trabalho. Para analisar a prática da nossa professora pesquisada, utilizaremos Durand (2012) que nos fala da necessidade de se conhecer e estudar sobre o trajeto antropológico de um determinado ser humano para entender melhor o seu cotidiano e conseqüentemente a sua prática pedagógica, pois seria nesse percurso que estaria se constituindo os seus saberes docentes. Nesse processo, conheceremos o profissional em sua essência, sua base, sua estrutura, seu ontológico e sua totalidade. Tardif (2012) nos reafirma essa questão ao dizer que os conhecimentos gerais adquiridos ao longo da vida dos professores se estabelecem como saberes docentes. E esses saberes se configuram num encontro de vários saberes provenientes dos mais variados contextos, como foi descrito acima. Advindos da sociedade, da instituição escolar, dos atores educacionais, das universidades, famílias, enfim, são saberes construídos na própria esfera social e que serão repassados de forma, objetiva ou subjetiva. Durand (*ibidem*) nos especifica que no seu trajeto antropológico o ser humano se constitui por incessantes trocas ao nível do imaginário entre as intimações objetivas e as pulsões subjetivas e assimiladoras. Essa última se refere aos fatores internos, como o biológico, características genéticas e psicológicas e as intimações objetivas que também são fatores que influenciam, porém, no meio cósmico, no espaço geográfico que estamos inseridos e no meio social a que pertencemos.

A partir dos estudos de Durand para analisar os discursos da professora em questão, observamos que mesmo Ayodele não tendo estudado nenhum conteúdo sistemático sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas em que passou ao longo de sua vida escolar, no magistério, na universidade e nem mesmo na formação continuada, ela ensina esse conteúdo em suas turmas por ser um saber que adquiriu em contextos fora de sua formação profissional, neste caso, no meio familiar e que teve um importante significado. De forma que ela acredita ser muito importante ensinar para os seus alunos, antes mesmo da implantação da lei 10.639/2003.

Através das análises de nossa pesquisa de campo e falas da professora, podemos perceber que essa preocupação em provocar, instigar, incentivar a construção da identidade negra nos alunos, vem de momentos de sua vida que se transformam em saberes docentes. Há grandes possibilidades de o motivo da professora privilegiar este conteúdo, ser consequência, ou melhor, ser fruto dos momentos de ensinamentos em família. Momentos agradáveis e

significativos que marcaram a vida da professora. Por exemplo, ela relata que a sua mãe a ensinava a valorizar a cultura de seus antepassados, incentivava a educadora a uma construção identitária.

E minha mãe sempre teve uma postura muito forte. Minha mãe era muito Malcon X, sabe? Tem mãe que é Malcon X, mas a minha mãe era mais Malcon X do que Martin Luther King. (risos). Minha mãe falava uma frase que era seguinte para mim, quando eu saía para escola, aí você começa com africanidade, minha africanidade começa em casa. “Minha filha, você nunca vai ser considerada a primeira porque você é negra, mas a última também você não vai ser.” Ela falava para mim que ser preto não era defeito, defeito era ser burro, não era nem ser ignorante não, ela dizia ser burro. Ela falava muito essa frase, essa frase não sai da minha cabeça. Nessa época tinha uns 8 a 10 anos. Foi nessa época que começou a contar história de família, da sua avó, ela começou a trabalhar isso na minha cabeça para eu ter orgulho, valorização. (Ayodele – trecho da entrevista concedida em 11 de novembro de 2014).

Na perspectiva do Imaginário, remete-se ao esquema da exclusão em que de um lado apresenta-se a valorização com imagens de Malcon X e do outro lado à imagem de Martin Luther King. Além disso, a classificação de burro como defeito também remete a estrutura heroica.

Quando a professora fala em “africanidade” ela se refere às histórias contadas por sua mãe e familiares sobre os seus antepassados e ensina aos alunos o que aprendeu em casa, características da cultura africana e que foram trazidas ao Brasil por seus antepassados. Também ensina as histórias de seus avós e bisavós africanos que, segundo ela, eram ricos lá na África e vieram enganados para o Brasil, segundo a professora, pois ouviram dizer que a terra era melhor para se plantar, que iriam prosperar ainda mais e ficariam mais ricos, porém foram enganados e escravizados.

Essa história, este fato familiar que marcou a construção dessa professora, de acordo com Tardif (2012) faz parte dos saberes pré-profissionais dessa professora que, juntamente com os seus saberes profissionais, adquiridos em sua formação inicial e continuada, fazem parte de sua totalidade como educadora, como ser humano. E para Tardif (*ibidem*), o professor durante a sua jornada de trabalho, para atingir fins pedagógicos, se baseia em juízos

provenientes de tradições escolares, culturais, pedagógicas e profissionais que ele assimilou e interiorizou. Valores, normas, tradições e experiências vividas são elementos e critérios a partir dos quais os professores fazem seus juízos profissionais. E não há uma padronização para a assimilação e a seleção de conteúdos que o professor irá ministrar aos seus alunos.

E é dessa forma que Ayodele conduz a sua prática pedagógica de ensino. Utilizando-se não só de seus saberes acadêmicos iniciais e continuados, mas em uma bagagem cultural recebida pelos familiares que tiveram descendentes que vieram da África e através de histórias, vão preservando a memória de seus ancestrais. O autor disserta ainda sobre a seleção, a importância e o aprofundamento para cada temática de acordo com o domínio e o envolvimento que tem com o assunto. Devido a essas questões, em uma aula o professor não apenas utilizará os conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica, mas também usará os saberes adquiridos no decorrer de sua vida. Dessa forma não há um sistemático padrão de ensino para todos os educadores, mas saberes que se sobrepõem a outros e direcionam a prática cotidiana, única em cada educador.

Tardif (*ibidem*) fala sobre a racionalidade que caracteriza a educação atual numa perspectiva global, que considera a homogeneidade, a cultura do colonizador, ocidental, como uma cultura única, universal e mais importante, a qual padroniza e muitas vezes impõe ao professor o conteudismo que consiste em uma educação fria, maçante, massacrante, descontextualizada e impede que o aluno tenha momentos de aprendizagens prazerosos e significativos que farão toda a diferença na formação dos mesmos como pessoas.

A todo tempo os professores baseam-se em vários tipos de juízos, morais ou normas sociais para tomar decisões em suas turmas durante desentendimentos e outras situações, pois precisam manter uma organização e respeito no território de aprendizagem. Cria-se, combinados, puni-se, enfim, se faz regras de convivência entre alunos. E cada um o faz de uma forma, pois não funciona da mesma maneira para todos e porque somos diferentes. Cada educador tem sua história de vida e questões que o atravessam e dessa forma diferenciam as práticas de ensino. Desse modo, pode-se entender porque as práticas pedagógicas encontradas no contexto educacional são distintas e variam de acordo com os saberes docentes de cada profissional.

Esse pluralismo do saber está ligado a diversidade dos tipos de ação do

professor. De fato, se admitirmos que o trabalho docente é uma atividade intencional que procede por objetivos, motivos e intenções, devemos também admitir que esses componentes teleológicos da ação são muitos distintos. Noutros termos, os objetivos do professor na ação dependem dos tipos de ação presentes: ele age às vezes em função de normas que ele defende ou quer fazer respeitar; age também em função de emoções, sentimentos, afetos; age ainda de acordo com os papéis sociais dos atores escolares; age por razões ou motivos que lhes parecem racionais ou bem fundados, etc. É evidente que esses diferentes objetivos não podem ser reduzidos ao modelo de ação instrumental, em que os meios são, de um certo modo deduzidos dos fins (TARDIF, 2012, p.178).

A professora Ayodele tem como foco em sua prática cotidiana a valorização das relações étnico-raciais, pois ela acredita que trabalhar essas questões faz toda a diferença na vida de seus alunos. A professora em questão, que trabalha em uma escola de periferia e atende a uma grande parte da população pobre, preta e parda da cidade, acredita que é importante, valorizar a identidade negra, a autoimagem e assim como a mãe da professora a ensinava desde criança, trabalhar a autoestima, pois segundo ela é muito baixa na maioria das crianças negras, devido a nossa cultura predominantemente excludente, racista e preconceituosa que faz com que a criança branca e até a própria criança negra já chegue à escola com valores de inferioridade da cultura negra. Muitas crianças descobrem a identidade racial na escola, porém de uma forma cruel, recebendo uma imagem do negro desvalorizado, escravo ou outro.

Por isso, se faz importantíssima a valorização para desconstruir conceitos errôneos transmitidos a cada geração dentro de nossa sociedade. A professora procura desenvolver momentos que rompam esses conceitos. Por isso promove dias de beleza entre os alunos, leva cabelereiras para fazerem tranças diversas, cortes de cabelos na máquina nos meninos e valorizar a beleza negra. Propõe atividades em que as crianças maiores maquiagem e pintam as unhas das crianças menores. Essa brincadeira de salão de beleza se torna importante, não no sentido das crianças assumirem papéis de adultos e sendo vista como uma aprendizagem para a vida adulta, uma adultização. Segundo Borba (2009) é importante interpretar a representação dos adultos pelas crianças de forma a captar a intensidade do ser presente, do tempo da infância.

Ayodele dá aulas expositivas, sugere pesquisas dentro da temática para os alunos, e outras atividades. A professora valoriza o contato entre os alunos, a troca e o respeito às diferenças que ela acredita que irão influenciar diretamente na construção de uma identidade positiva, da qual as crianças terão orgulho. Ela também acredita que a sua imagem, a forma de

se apresentar aos alunos, estimula e facilita à aprendizagem das crianças em relação aos conteúdos de educação étnico-raciais, e a formação de uma identidade valorizada.

Estas atitudes da professora, que fazem parte de sua prática pedagógica e que segundo ela tiveram grande influência da contribuição de sua mãe e familiares no que diz respeito a valorização da sua identidade negra, realmente a diferencia de grande parte dos demais profissionais desta e de outras escolas do município, pois mesmo com a lei 10.639 instituída em 2003, não é uma prática comum entre a maioria dos professores trabalhar a valorização da cultura negra.

Apesar de ter um trabalho diferenciado, fazendo inferências à temática de valorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira constantemente em suas aulas, percebe-se ainda, no decorrer das nossas observações e registros de campo, uma generalização (em alguns momentos) a respeito do conteúdo trabalhado sobre a África, porém, não iremos analisar a sistematização dos conhecimentos transmitidos aos alunos por Ayodele, pois não é esta a proposta desse trabalho.

Ela explora também a imagem de partes do continente africano, sua geografia, bandeiras e características dos países, além de personalidades negras brasileiras através de vídeos da internet acompanhados de aulas expositivas e explicações antes, durante e depois dos vídeos.

Durante as observações é importante destacar o estudo da temática no livro didático que somente é contemplada no quinto ano. Os alunos fazem a resolução de atividades e pesquisa sobre diversos países africanos. Houve também a confecção, em grupos, de cartazes sobre os países africanos para exposição.

A professora utiliza muito a contação de histórias como metodologia de ensino dos conteúdos étnico-raciais entre os alunos. Conta histórias para o deleite dos alunos sem cobrança por atividades ou perguntas, na maioria das vezes, procura trabalhar os valores simultaneamente, como o respeito, valorização dos mais velhos, a importância da cultura da oralidade, dentre outros. Houve também a confecção de mandalas nas aulas de artes. Ela seleciona contos africanos e indígenas, em livros e outras fontes que pesquisa, e procura contar as histórias de sua família para os seus alunos.

A família, segundo a professora, veio enganada para o Brasil. Portugueses disseram

para irem ao Brasil porque a terra era melhor, iriam gostar da terra que era boa para o plantio e ganhariam muito dinheiro. Venderam as terras na África e embarcaram. Somente no navio perceberam que haviam sido enganados. Não tinham lugar para dormir. Chegaram a Salvador, foram escravizados e a família se dispersou.

...começou a me contar que sua família (bisavó) era de Guiné Bissau. Era rica, porém a terra africana não era muito boa de plantar. Vieram para o Brasil com a esperança de se darem melhor. Todos falavam que a terra era boa de plantar aqui, que tudo que se plantava dava certo. Porém quando chegaram aqui foram separados e vendidos para serem feitos de escravos. A sua bisavó foi enviada para a Fazenda Cortes Real em Além Paraíba, foi marcada a ferro com o C de Cardoso. Seu nome era Cristina e nessa época a escravidão era legal. (Retirado das anotações do relato espontâneo de Ayodele durante o primeiro contato com o campo em 25 de junho de 2014).

A professora nos relata que sua avó sabia ler, era bonita, inteligente, e ficava em casa, na fazenda enquanto as outras escravizadas iam para o canavial. Ela falava francês e aprendeu português. O fazendeiro tinha tanta confiança nela que a deixou responsável por abrir e fechar a senzala. Mesmo após ela ter se casado com um homem negro, a família da professora acha que ela tenha tido um “teretetê”¹³ com o sinhozinho, pois ela tinha filhos negros, mas com cabelos lisos. Segundo a professora, os negros eram maltratados e injustiçados nesse período e a avó de Ayodele, que era jovem e bonita, tinha um tratamento diferenciado. Naquela época era frequente a exploração sexual das meninas e mulheres negras pelos senhores. Surge uma mestiçagem no Brasil, baseada em alguns casos que são frutos dessa violência, dessa exploração sexual dos senhores.

Pode-se dizer que essa que essa violência se perpetua em nossa sociedade, mesmo que resignificada. No carnaval, por exemplo, atualmente temos concursos de samba em que predominam mulheres negras semi-nuas, as mulatas, que posteriormente vão para “Avenida”, sambar e exhibir seus belos corpos que se tornam símbolos sexuais e que representam a força desta festa popular. Temos muitos outros casos de exploração e violência em relação à mulher negra e uma terrível desigualdade, no que se refere a atendimentos de saúde e oportunidades

¹³ Assim que a família de Ayodele se referia ao fato da bisavó ter mantido relações sexuais fora do casamento. Ela reconta a história de forma “vitoriosa”, empoderada.

de emprego perante as mulheres brancas e homens em nossa sociedade brasileira.

A miscigenação brasileira ocorreu, a princípio, à base do estupro das negras escravizadas por seus senhores e feitores. As “mães pretas”, escravas que amamentavam os filhos dos senhores de engenho e de seus herdeiros, no cenário socioeconômico, muitas vezes assim faziam em detrimento da amamentação dos seus próprios filhos. Assim, a nutriz dos rebentos da Casa Grande continuava relegada, formalmente, à condição de mera propriedade de seus senhores (incluindo nessa categoria os filhos de leite), jamais como uma espécie de segunda mãe. Do mesmo modo, os filhos gerados a partir das relações sexuais entre senhores e escravas seriam eles mesmos escravos, e não herdeiros dos nomes de seus pais e dos engenhos. Por conta de alguns resquícios de pia consciência católica, em alguns casos, esses filhos bastardos eram encarregados dos serviços considerados mais nobre, como afazeres domésticos, a jardinagem, a carpintaria ou o ofício de cocheiro. (SODRÉ *apud* OLIVEIRA, 2010, p.131).

Percebe-se na história da professora uma memória coletiva de sua família. Uma memória ressentida “pelo engano” que sofreram no continente africano o qual os fez vir ao Brasil para serem feitos de escravos, pois lá eram ricos, mas aqui seus antepassados foram vendidos e passaram a ser escravos de fazendeiros. Será mesmo tudo real ou há uma criação presente nas lembranças da educadora, recorrente do imaginário dessa memória coletiva transmitida oralmente através das gerações? Após perceber uma felicidade ao falar de quando a princesa Isabel assinou o documento da abolição, achei interessante comentar com ela sobre o período anterior a essa assinatura documental, o movimento realizado antes.

Conversei com a professora sobre Joaquim Nabuco que foi um político e grande abolicionista, que este realmente lutou durante anos pela libertação e direitos constitucionais dos escravizados que iriam se tornar libertos e que a princesa assinou a abolição simplesmente por questões políticas, pois o Brasil precisava se modernizar e para isso precisava abrir mão da escravidão e que nada foi ressarcido aos escravos. A professora ficou abalada com essas informações e disse, em um primeiro momento, que não conseguiria fazer o curso que eu faço (mestrado), pois iria ficar ainda mais indignada se aprofundando em alguns fatos históricos de covardia em relação aos negros. Comentei com ela sobre Rui Barbosa que mandou queimar todos os documentos da escravidão quando foi ministro da fazenda. Ela disse que a partir daquele momento sentiria desprezo deste, assim como tem do patrono do exército Duque de Caxias, que segundo ela, prometeu dar liberdade aos negros que guerrearam com ele, porém, matou todos ao chegar. Pode-se perceber no desconhecimento de tais informações pela

professora, a falta de informações dos alunos no ensino fundamental e posteriormente nos cursos de formação de professores e a predominância da cultura ocidental em nossa sociedade, devido ao ensinamento monorracial de nossa escola que ainda está sob o efeito de vangloriar a cultura do colonizador e não valorizar as demais. E também esse exaltar à Princesa Isabel como figura importante da abolição da escravatura, é um exemplo, pois foi apenas utilizada a sua imagem para um fato que iria ocorrer de qualquer forma devido a interesses políticos da época.

Ainda falando sobre a educação do ocidente, a forma que a professora Ayodele encontrou para trabalhar a religiosidade de matriz africana dentro da temática africana e afro-brasileira, segundo ela foi *“de forma bem delicada nas turmas para não haver má interpretação por parte dos alunos e das famílias dos alunos, que são de religiões diversas”* (Relato registrado em 02 de setembro de 2014 por Ayodele). Segundo a educadora a religiosidade é fundamental ser trabalhada dentro das africanidades, porém as crianças conversam com os pais e muitos não aceitam o trabalho que está sendo desenvolvido. Há muitas barreiras ainda a serem rompidas em relação ao trabalho de valorização das religiões de matrizes africanas, os pais e responsáveis tem muito preconceito e resistência, por isso a necessidade do cuidado durante o trabalho e as informações que serão transmitidas.

Ao comentar sobre o trabalho com as religiosidades em sala de aula, a professora afirma ser fundamental trabalhar essas questões, porém com muito cuidado, pois segundo ela tem um grande número de evangélicos na turma (que ela não especifica se são pentecostais ou não-pentecostais) para não criar indisposição com algumas famílias que não gostam de falar da temática. Ela usa o termo africanidades se referindo ao conteúdo relativo ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira, inclusive falando a respeito de religiosidade.

Há muitas barreiras ainda a serem rompidas em relação ao trabalho de valorização das religiões de matrizes africanas, os pais tem muito preconceito e resistência por isso a necessidade do cuidado durante o trabalho, e em relação às informações que serão transmitidas (Ayodele – trecho da entrevista concedida em 25 de agosto de 2015).

A própria professora que se diz simpatizante das religiões de matriz africana faz comentários errôneos e genéricos sobre as religiões africanas, que são inúmeras. Também as

reduz em apenas três quando afirma em uma de suas aulas para os alunos: *“Na África há três religiões existentes: cristianismo, muçulmanos e de matriz africana”*.

Também confunde termos bantos com iorubás que certamente os adeptos dessas religiões têm seus significados bem definidos e fazem essas distinções. Como exemplo, observemos o trecho abaixo quando ela se refere aos temas babá e tatá, pois apesar de terem significados bem próximos, têm origens muito diferentes:

No candomblé, que tem as mães de santo que comandam a comunidade que é matriarcal, e nessas comunidades africanas que são matriarcais... o homem lá tem um poder outro, tipo assim “é um feiticeiro”, sabe? Mas ele não tem mais poder que a mãe de santo não. Muito difícil babalorixá, babá quer dizer pai né? Babá quer dizer avô e Tata quer dizer pai, eu Chamei meu pai de Tata até grande, tinham sete anos e chamava meu pai de Tata ainda. Meu pai era meu Tata, eu não sabia que era uma palavra africana (Ayodele – trecho da entrevista concedida em 25 de agosto de 2015).

Babá é pai na língua yorubá, dos nagôs, enquanto Tatá também é pai, porém na língua quimbundo, dos bantos. Percebe-se nessa fala da professora uma confusão em relação às línguas, banto e yorubá. Há um desconhecimento quanto a origem da bisavó da professora, que após ser escravizada e enviada para Minas Gerais, se casou com um negro que trabalhava na fazenda. Ayodele não relata em nenhum momento a origem desse bisavô e nem de antepassados da família do pai. Ela só nos fala sobre seus antepassados por parte de mãe, os quais vieram de Guiné Bissau. Dessa forma não se identifica a origem étnica dos antepassados da educadora, pois ao mesmo tempo em que ela cita o candomblé, ela fala que chamava o pai de Tata, que é pai em banto, e diz que na época que era criança não tinha conhecimento sobre essa palavra africana e depois que veio a ter, além de citar Baba que é uma palavra de origem yorubá.

Este desconhecimento das línguas africanas, infelizmente atinge a todos nós, professores e grande parte da população brasileira, pois foi perversa a negação das línguas africanas da diáspora. É importante destacar, que no desejo de trazer contribuições aos alunos, a professora se utiliza do senso comum, fruto das histórias ouvidas de seus familiares, das ressignificações feitas pelas inúmeras etnias que se encontraram na diáspora, na tentativa de

preservar esta memória, de não deixar que as histórias fossem esquecidas.

Sabemos que a professora vem buscando exercer um trabalho diferenciado dos demais professores, porém não teve e ainda não tem nenhum suporte além de si mesmo e suas buscas. Percebemos algumas informações repassadas com um pouco de confusão aos alunos e às vezes generalizadas sobre a África. Provavelmente, fruto de solitária autoformação. Faltou uma sistematização, um embasamento maior dos conteúdos a serem trabalhados junto aos alunos e até mesmo falta de materiais, recursos, que passaram a ser produzidos tardiamente na área educacional, porém já se encontram de fácil acesso aos professores.

É grande o problema da formação do professor (TARDIF, 2012). Falta uma estrutura básica que se reflete posteriormente na prática cotidiana desses profissionais, por ausência de não terem recebido o aporte teórico necessário para desenvolver uma boa prática de ensino em suas salas de aula. A maioria dos cursos de formação de professores não tem feito o seu papel de formação inicial, não introduzem conteúdos básicos aos saberes dos alunos, futuros educadores, os quais são conteúdos obrigatórios, assegurados através de leis federais. Houve a promulgação da lei 10.639/03, mas não houve a reformulação sistematizada dos cursos de formação inicial, graduação, e nem mesmo uma fiscalização sobre a aplicação da mesma. Deixando a responsabilidade de trabalho solta, opcional.

Atualmente o que vemos realmente incorporado aos calendários escolares foi o dia 20 de novembro como o dia da consciência negra. Em algumas escolas a semana e, em outras, o mês de novembro é destinado aos trabalhos ligados à temática. Porém, são poucos profissionais que se dispõem a trabalhar a “cultura negra” no decorrer do ano e até mesmo no mês de novembro. A desvalorização da cultura negra, em detrimento de uma cultura branca, europeia, herança de nossos colonizadores, prevalecendo na escola e sociedade. É preciso enegrecer a educação. E bem poucos profissionais têm se arriscado a fazer um trabalho nesse sentido: modificar o rumo da educação. É importante destacar o trabalho dessa professora que está construindo outros rumos. Ela reconhece que necessita se aprofundar nos estudos para otimizar a sua prática pedagógica cotidiana de ensino, pois afirma querer muito continuar a trabalhar com essa questão da educação para as relações étnico-raciais.

E mais uma vez gostaríamos de apresentar uma fala que representa o porquê dessa professora trabalhar a valorização da educação ético-racial em suas turmas, enquanto outros educadores não se preocupam em inserir.

Eu insiro porque eu amo esse tema, eu amo história e eu gosto muito de história africana. E eu sou muito curiosa, sou muito faladeira. E eu tenho sorte... aqui em Juiz de Fora. Eu sou de Santos Dumont e conheço o movimento negro de Juiz de Fora e o pessoal daqui, os professores daqui não conhecem. Eu sou curiosa (Ayodele – trecho da entrevista concedida em 11 de novembro de 2014).

Concluo esta parte do trabalho observando que mesmo apresentando os problemas de sistematização no trabalho cotidiano de ensino, a iniciativa dessa professora baseada nos saberes docentes adquiridos fora dos espaços de escolarização tradicional, têm contribuído para o seu trabalho.

Embora a professora não tenha recebido educação para as relações étnico-raciais em sua formação inicial e continuada, ainda assim, professores do município e gestores a destacam no trabalho com a temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira, reconhecendo-a como uma referência.

Os professores necessitam ser estimulados por essa iniciativa com o intuito de reconhecer a importância de se ensinar outras culturas diferentes da cultura “oficial”, de nosso colonizador. Precisam atender a diversidade de nossos alunos, há uma grande parcela que por anos foi desvalorizada culturalmente em detrimento da cultura ocidental, que nos impõe padrões e é excludente. Enquanto não temos acompanhamento efetivo da inserção das políticas na maioria das escolas e mudanças nos cursos de formação inicial e somente poucos cursos de formação continuada nessa área, é necessário incentivar que o professor pesquise e trabalhe por si próprio esses conteúdos que são fundamentais para nossos alunos negros e não negros que também precisam conhecer a história de resistência dos negros e a sua contribuição no cenário educacional brasileiro para que haja admiração e respeito entre todos. O caminho da valorização de uma cultura que sempre fora desvalorizada não é um caminho fácil a ser trilhado, porém é necessário continuar caminhando e comemorar as pequenas vitórias.

4.3-Formação continuada em educação para as relações étnico-raciais: “Eu gostaria muito de me aprofundar nisso”.

Durante as nossas observações e entrevistas com a professora Ayodele, percebemos que mesmo se destacando e se empenhando em trabalhar em prol de uma educação diferenciada que visa à formação de uma identidade mais humana em seus alunos, valorizando o respeito e a educação para as relações étnico-raciais no contexto escolar, muitos dos problemas encontrados em sua prática pedagógica que compreende improvisações, generalizações e senso comum em relação ao continente africano, decorrem da questão da professora não ter tido uma formação na área que se identifica e se propõe a trabalhar. Falta um maior embasamento teórico e científico que a leva aos problemas citados acima em sua prática profissional. Após ter feito o magistério em nível técnico, se formou em Pedagogia e posteriormente se especializou em Psicopedagogia. Ela afirma nunca ter feito curso na área da educação para as relações étnico-raciais. Tudo o que sabe e ensina é fruto de aprendizagens repassadas no seio familiar, em seus estudos independentes e junto ao movimento negro. Ela mesma afirmou-nos que reconhece sentir a necessidade de estudar mais sobre o tema:

Eu gostaria muito de me aprofundar nisso, é por isso que tenho muita vontade de fazer um mestrado nesse assunto, muita vontade para poder me aprofundar e passar para os professores que estão formando, pois eu não aprendi isso na escola e essa foi uma falha muito grande (Ayodele – trecho da entrevista concedida em 25 de agosto de 2015).

A professora tem consciência de que necessita da formação continuada em educação para as relações étnico-raciais. Disse ter iniciado um curso preparatório para tentar a prova de mestrado, porém com a greve da rede municipal acabou abandonando o curso e desistindo de participar do processo seletivo em 2015. Mas, será que somente se o professor fizer o curso ele resolverá os problemas em relação à sua prática pedagógica cotidiana? Tardif (2012) nos questiona e nos fala a respeito da distância que existe entre a teoria e a prática nos cursos de formação para os professores, de forma geral. Há uma grande dificuldade existente no diálogo entre a universidade e a escola. Falta a visão dos pesquisadores em relação à escola, tendo os professores como sujeitos do conhecimento e produzindo pesquisas que irão contribuir com esses profissionais, em uma linguagem para os professores que trabalham com a prática

docente e não somente para o ambiente acadêmico, de difícil acesso.

Há outra questão a respeito de teoria e prática que não podemos desconsiderar. Quando falamos sobre saberes profissionais, não significa que estamos falando de saberes apreendidos no ambiente acadêmico, segundo Tardif. Na prática profissional os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados através das disciplinas referentes à ciência da educação, aos conteúdos das disciplinas que ministram e que obtiveram conhecimento em seu processo de formação científico, porém nem sempre esses conhecimentos são exclusivamente adquiridos na universidade. Há também um limite para o saber de cada professor, assim como qualquer outro profissional e, nesse contexto, o professor é um profissional que quando não sabe algo, necessita pesquisar, se informar, para discutir e apresentar a informação para o seu aluno que tem a dúvida e que anseia pela aprendizagem.

O autor nos diz que o profissional tem autonomia para a seleção dos conteúdos a serem ensinados e avaliados dentro do sistema de ensino proposto, temporalidade, rotina, grau de ensino e processo de improvisação. Pois os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos, além de exigirem uma formação constante do professor que não deve se contentar apenas com a aprendizagem inicial da graduação. Tardif (2012, p.249) ainda nos alerta:

Enfim, os profissionais podem ser considerados responsáveis pelo que os anglófonos chamam de *malpractice*, ou seja, pelo mau uso de seus conhecimentos, causando, desse modo, danos a seus clientes. A autonomia e a competência profissionais têm, como contrapeso, a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade para com os clientes. Um profissional pode cometer erros pelos quais pode ser considerado, técnica e legalmente responsável, o que quer dizer que se pode, em princípio estabelecer uma relação direta, e até causal, em certos casos, entre a realização de seus atos e a aplicação de seus conhecimentos, em função dos padrões de competência aceitos dentro de sua própria profissão.

No caso de Ayodele, por exemplo, essa questão da autonomia pode ser boa e ruim ao mesmo tempo. Boa, porque ela pode selecionar o conteúdo que acredita ser o de maior importância para o seu aluno. Ao mesmo tempo em que, se esse conteúdo for mal organizado ou passado em grande quantidade e sem a reflexão adequada, pode causar a *malpractice* que Tardif fala acima, ou seja, o conteúdo não será significativo para o aluno e o objetivo do

trabalho não será alcançado. E os professores que não proporcionam a valorização de uma diversidade cultural para seus alunos negros e não-negros, não estariam causando danos muito sérios a estes alunos que se não se sentem contemplados culturalmente com o conteúdo ensinado nas escolas e conseqüentemente a sociedade brasileira que continua preconceituosa e etnocêntrica?

Devido a essa autonomia do professor, que diferentemente de outros profissionais de outros campos que tem seus saberes científicos mais delimitados e específicos, esse ensina conteúdos que podem ser amplamente trabalhados de acordo com seus saberes docentes e profissionais e, dessa forma, se torna difícil à avaliação de sua prática e da importância dos saberes que o mesmo seleciona para a prática cotidiana de ensino, pois é imensa a variedade de conteúdos e o foco que o professor pode vir a dar a cada um deles.

Gatti (2003) no traz a experiência de um programa de formação continuada em serviço para professores. Ela acompanhou esse programa e seus resultados, além da atuação dos professores em suas respectivas escolas e constatou que houve mudanças significativas em suas práticas de ensino e para melhor. Ela afirma que não basta apenas possibilitar o aumento do conhecimento do professor e sim a sua mentalidade de ensino, pois o mesmo é um ser psicossocial, ou seja, mesmo que seja constatado através do censo que grande parte dos professores veio de classe social baixa e apresentam defasagem em relação aos conteúdos de ensino. Aprende-se na escola conteúdos curriculares legitimados e que refletem saberes hegemônicos, dominantes, que omite ou mesmo, inviabilizam outras formas de saberes. A questão para a melhora da qualidade do ensino não é apenas proporcionar conteúdo disciplinar aos professores e sim modificar o ensino desses saberes hegemônicos para que sejam possibilitadas outras formas de saber.

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, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se veem, como estruturam suas representações, como se descrevem,

como veem os outros e a sociedade à qual pertencem (GATTI, 2003, p.196).

Então, pode-se entender através do trecho acima que não basta apenas o conhecimento através de uma formação continuada para que o professor mude sua prática de ensino. Muitos se capacitam e não aplicam esses conhecimentos. Segundo Gatti é complexa a relação sociopsicológica que envolve conhecimentos, valores, atitudes e ação. A cultura, junto aos valores e concepções adquiridos no meio social, influencia diretamente as atitudes e ações do professor em sala de aula, pois o conhecimento é enraizado na vida social dos seres humanos e expressam as identidades e condições sociais que partilham. Por isso, é necessário não apenas a formação do professor em determinado conteúdo.

Vimos que Ayodele já possui os saberes docentes que a motivam a trabalhar os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pois não basta apenas ter o conhecimento da formação inicial e continuada para exercer uma boa prática. É importante dosar os conhecimentos docentes que o professor vai adquirindo em sua trajetória de vida com uma formação inicial e continuada de qualidade para termos uma educação de qualidade

Programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo (GATTI, *ibidem*, p.197).

Somente quando houver um trabalho de troca de conhecimentos, não apenas de transmissão de conhecimentos, e de formação psicossocial do professor, este terá o senso da importância dos conteúdos para a vida de cada aluno. Fará um trabalho de conhecer cada turma em que vai atuar, as especificidades de cada aluno e entenderá a importância de um planejamento específico, para através deste, dialogar, ensinar conhecimentos significativos aos mesmos.

Acredito ser de muita valia essa autonomia do professorado, pois é através dela que o professor que pode ser considerado comprometido, consegue realizar a interação entre os saberes e a turma, estimulando a efetiva aprendizagem. Ainda segundo Tardif (2012) não é tarefa fácil mobilizar o seu trabalho e ter condições para adquirir saberes em relação a outras profissões e saberes. Portanto, não é simples e fácil se considerar professor, pois é muito complexo dominar tantos conteúdos e ainda ser responsável pela ordem na sala.

Ayodele faz boa utilização dessa autonomia tendo a iniciativa de contemplar saberes necessários aos alunos, porém ainda falta agregar à sua prática pedagógica, analisar a fonte e comprovar a sua veracidade através das pesquisas que também são profundamente necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do trabalho, narrei trechos de minha trajetória de vida e o motivo pelo qual fui levada a trabalhar com a valorização étnico-racial. Falo um pouco sobre a minha infância e vida escolar na qual não era trabalhada a valorização identitária das crianças, e ainda, sobre atitudes de adultos preconceituosas e apelidos que eram utilizados na década de 80 e 90 e que continuam a se repetir ainda hoje. Falo sobre o início de minha carreira profissional, sobre o grupo de estudos que organizei no meu primeiro trabalho como coordenadora pedagógica e como foi significativo para a comunidade escolar. No decorrer do trabalho, procuro trazer a importância de se trabalhar com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira que deve estar presente nos currículos escolares e falo ainda sobre casos em que não ocorre essa valorização e que pode gerar traumas e violências entre os alunos e ainda a evasão escolar.

Falo que, historicamente, o negro esteve inserido no espaço escolar e em grande número no estado de Minas Gerais (FONSECA, 2007). Destaquei autores que tem se preocupado em pesquisar o negro como um sujeito na pesquisa e não apenas como objeto.

A partir desse contexto e após a alteração na LDB com a lei 10.639/2003, acompanho o cotidiano de uma professora que trabalha na zona norte da cidade e que é reconhecida na mesma por privilegiar essa temática em sua prática pedagógica. Faço uma pesquisa narrativa, e registros sobre sua prática cotidiana e entrevistas semiestruturadas sobre a sua trajetória de vida.

Dessa forma, analiso algumas narrativas da professora que explicam que ela gosta muito de contar histórias e sempre ouviu histórias de seus antepassados africanos que foram escravizados no Brasil. Sua mãe se apresenta como guerreira, na perspectiva de seu imaginário, pois sempre lutou para que sua filha fosse boa aluna e se formasse. Apreendi pelos seus discursos que foi a influência de sua família e sua participação no movimento negro que a levaram a ser uma professora preocupada com as relações étnico-raciais na educação. A partir do interesse, ela busca conhecimentos em programas de televisão, livros e revistas que, juntamente com suas histórias familiares, a capacita para transmitir aos seus alunos conhecimentos sobre a África. Constatei o grande interesse que a professora tem em trabalhar essas questões. Porém, foram identificados também alguns problemas nas informações e generalizações que a professora transmite, principalmente, devido à ausência de uma formação docente inicial e continuada na temática.

Temos que proporcionar abordagens diferenciadas e interessantes que não forme os alunos, mas que os transforme em cidadãos que saibam respeitar aos outros e conviver bem em nossa sociedade heterogênea e marcada pelo racismo e preconceito em decorrência de anos de escravidão, que nos levou ao aprisionamento e silenciamento de parte da nossa cultura pela cultura de nosso colonizador, que domina o processo educativo e desautoriza a valorização de outras culturas que são tão importantes quanto a ocidental e que integram a composição da população brasileira. É preciso descolonizar a nossa educação que até hoje se mantém sobre o jugo da cultura ocidental.

O conhecimento não é mais um privilégio de poucos, como no passado. Todos têm direito a educação que se faz universal em nossa constituição. Porém, é necessário que se contemple todas as culturas que fizeram e ainda fazem parte da composição do povo brasileiro, para que a diversidade de pessoas existentes em nossa sociedade se reconheça e se aproprie de tais conhecimentos relevantes à formação.

E nesse contexto, nessa dinamicidade, o papel do professor ainda se torna mais complexo, pois, ao mesmo tempo em que ele tem a autonomia para ensinar, ele precisa conhecer os seus alunos para selecionar o que ensinar. Planejar uma boa aula dentro do que os alunos têm interesse em saber e precisam, pois, senão, a aula se tornará enfadonha e o professor terá problemas com desinteresse, notas baixas e indisciplina. Os professores de todas as áreas estão sujeitos ao fracasso, se não houver planejamento.

Não quero, aqui, questionar a prática pedagógica da professora Ayodele, não é a intenção desse trabalho, inclusive gostaria de ressaltar que através do trabalho sobre as relações raciais na educação, ela consegue conquistar o interesse dos alunos, instigar a curiosidade, trazer conteúdos contra hegemônicos e provocadores, buscar a valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, proporcionar identificações e elevar a autoestima dos alunos. Há ainda desafios a serem vencidos, como o de sistematizar o planejamento, buscar conhecimentos científicos e trabalhar a religiosidade com os alunos evangélicos, que ela diz que tem que ser um trabalho cauteloso.

O que estou discutindo é importância de se incorporar à educação étnico-racial na formação de professores, tanto a inicial, quanto à continuada, para que o trabalho em sala de aula possa ter um planejamento mais eficiente e para que os objetivos possam ser alcançados, e que seja avaliada para sempre avançarmos.

É indispensável ir além, não somente pelo lado conteudista, impondo disciplinas. É preciso ter a sensibilidade, valer-se da emoção como facilitador da aprendizagem. Como tenta fazer a professora Ayodele, partindo de seu interesse, de sua história, de sua experiência e buscando ir ao encontro dos alunos, buscando a seu modo, superar as lacunas históricas em sua formação, que são as mesmas de muitos outros professores brasileiros. É preciso utilizar os saberes docentes adquiridos ao longo da vida para promover uma aprendizagem significativa que fará diferença na vida do educando. Para que essa aprendizagem seja realmente perdurável, é necessária a formação continuada dos profissionais, agregada a uma formação acadêmica inicial que contemple a educação das relações étnico-racial sob uma perspectiva emancipadora para atuar junto a consciência do professor para necessidade de uma educação humana que valorize as diferenças culturais de seus alunos e promova valores em sua sala e na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALMEIDA, Fabiana Rodrigues. **História e Memória nos limites do (in)visível: reflexões sobre o saber histórico escolar nos livros didáticos de história.** Dissertação de Mestrado: PPGE UFJF, 2012.
- ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, pp. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>> Acesso em: 10 de novembro de 2015.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. **Gilbert Durand: imaginário e educação.** Niterói: Intertexto, 2011.
- ARAÚJO, Rosangela Costa; Gingo, logo existo! In.: **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as negros/as.** Belém, PA, 2014. CARVALHO, Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Interface: Comunic, saúde, educ**, p.181-186, 1997.
- BARROS, João de Deus; SERRA, Lia Silva Fonteles. As Contribuições da Teoria do Imaginário para o Desenvolvimento Curricular Contemporâneo. In **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 08, nº 02. São Carlos: UFSCar, 2014, pp. 228-243. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/935/348>> Acesso em 8 de janeiro de 2016.
- BENEDICT, Ruth. **Padrões de Cultura.** Petrópolis: Vozes, 2013.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida e MENEZES, Ana Luiza. **A educação ameríndia: a dança e a escola Guarani.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 09 de novembro de 2015.
- BITTAR, Marisa. A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, pp. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>> Acesso em: 10 de setembro 2015.
- BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOTO, Carlota dos Reis. Pombalismo e escola de Estado na História da Educação Brasileira. In: SAVIANI, Demerval. (org.) **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira.** Vitória. EdUFES, 2011.
- BORBA, Angela Meyer. Quando as crianças brincam de ser adultas. Vir-a-ser ou experiência da infância? Jader Janer Moreira Lopes, Marisol Barenco de Melo (orgs). In.: **“O jeito de que nós crianças, pensamos sobre certas coisas”:** dialogando com lógicas infantis. Rio de

Janeiro: Editora Rovellet, 2009.

BRASIL. Constituição (1824) Constituição Política do Império do Brazil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em 17 jul.2014.

_____. Constituição (1961). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado,1961.Lei nº 4.024 de 20 dez. 61. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 17jul.2014.

_____. Constituição (1971). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado,1971.Lei nº 5.292 de 11 ago. 71. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 17jul.2014.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado,1998.Lei nº 9.394 de 20 dez. 96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em 17jul.2014.

_____. Constituição (1998). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

CALDERANO, Maria da Assunção. Tipificação da postura docente: do emprego temporário ao intelectual engajado. In: **Formação Continuada e Pesquisa Colaborativa: tecendo relações entre universidade e escola**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

CARRION, Raul K. M. “Os lanceiros negros na Guerra dos Farrapos”. In: **Ciências e Letras nº 37**, jan. 2005. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação.

CARVALHO, José Carlos de. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. In **Interfaces: comunicação, saúde, educação**, vol. 1, nº 1. Botucatu: UNESP, janeiro a março de 1994, pp. 181-185.

_____. A antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico, Rio de Janeiro, IMAGO, 1990. holonopologia das organizaçaturais de seus alunos e promova valores em sua sala e na sociedade.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) “ Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Veredas das noites sem fim: um estudo sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras de baixa renda.

2003. Tese (Doutorado em Educação) “ Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia. A LEI no 10.639/03 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS. In.: **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 5, p. 29-54, 2013.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia. Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: Desafios e perspectivas na contemporaneidade. In.: **Reflexão e Ação**, v. 20, p. 9-23, 2012. <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2547/2040>> Acesso em 22 de dezembro de 2015.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2: Morar, Cozinhar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** v.11 n. 31 jan./abr. 2006.

CHAVES, Iduína Mont’Alverne Braun. Histórias de Vida e Formação: cultura, imagens e simbolismos. In **Cadernos de Educação**, vol. 48. Pelotas: UFPel, 2014, pp. 88-107. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/4757/3540>> Acesso em 8 de janeiro de 2016.

CHAVES, Induina Mont’Alverne. **Vestida de Azul e Branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro; Quarter, 2000.

_____, **Narrativas Infantis: imagens e simbolismos**. Cuiabá: Rev. Educ. Públ: V.21, n. 47, p. 467-485, 2012.

CLARETO, Sônia M.; **Na travessia: construção de um campo problemático**. In: Entre composições: formação, corpo e educação, Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011, p.17-32.

CORREA, Silvio M. de Souza. **O negro e a historiografia brasileira**. Revista **Ágora**, Santa Cruz do Sul, n.1, 2000.

DIAS, Lucimar Rosa. **Educação infantil e a diversidade étnico-racial: Experiências de formação e seus desafios**. Revista **Olhares**, v. 2, p. 179-202, 2014. <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/242>> Acesso em 22 de dezembro de 2015.

_____, **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo**. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, v. 17, p. 661-674, 2012. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf>> Acesso em 22 de dezembro de 2015.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e Pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. 1ª ed. São Paulo: Difel 1999

- _____, **A imaginação simbólica**. 1ª ed, São Paulo: Cultrix, 1988.
- _____, **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- _____, **Ciência do Homem e Tradição: o novo espírito antropológico**. São Paulo: Triom, 2008
- ESTRADA, Adrian Alvarez. A crise dos paradigmas e a educação. In **EDUCERE – Revista da Educação**, p. 5-18, vol. 4, n.1, jan./jun., 2004.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**, 14.ed.atual. e ampl – São Paulo: Edusp, 2012.
- FEDERAL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. (Coord.). **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.
- FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. In: **Revista brasileira de história da educação**, n.13. SP: Sociedade Brasileira História da Educação (www.sbhe.org.br), 2007.
- _____, **A educação da criança escrava nos quadros de escravidão do escritor Joaquim Manoel de Macedo**. Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 17jul.2014
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em 16 dez 2015.
- _____, A Formação dos Docentes: O Confronto Necessário Professor x Academia. **Caderno de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 81, pp. 85-90, mai.1992. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/993/1002>> Acesso em: 02 de setembro 2015.
- _____, A Formação Inicial dos Professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, pp. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>> Acesso em: 06 de outubro 2015.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, pp. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>> Aceso em: 10 de novembro de 2015.
- _____, As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, v. 47, p. 19-33, 2013. <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/31329>> Acesso em 22 de dezembro de 2015.
- _____, Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012. <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>> Acesso em 22 de

dezembro de 2015.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo.: Companhia de Bolso, 2006, 7ª reimpressão.

GUERRA, François-Xavier. “El soberano y su reino. Reflexiones sobre la genesis del ciudadano en America Latina”. In: SABATO, Hilda. (coord.) **Ciudadania política y formacion de las naciones**. Perspectivas historicas de America Latina. Mexico: Fundo de Cultura Economica, 1999.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Desafios da diversidade na escola. In.: **Revista Mediações**, Londrina, v.S. n.2, p.9-28,jul./dez. 2000

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese dos Indicadores de 2009**. Rio de Janeiro: IBGE; 2010. Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf> Acesso em 11 nov 2015.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Oficio de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. Ipiranga: Edições Loyola, 2004.

MATTOS, Hebe. ABREU, Martha. Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas”. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida; DAIBERT JÚNIOR, Robert. **Depois, o Atlântico: Modos de pensar, crer e narrar na diáspora africana**. 1ª Juiz de Fora: EdUfjf, 2010. p. 65-80.

MATTOS, Hebe Maria. **Das dores do silêncio: o significado da liberdade no sudeste escravista, Brasil Século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MARÍAS, Julián. **História da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. Educação, diferença cultural e decolonização epistêmica do trabalho docente: as contribuições trazidas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v.7, p. 51-68, 2015. <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/444/388>> Acesso em 22 de dezembro de 2015.

_____, Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 para a descolonização do currículo escolar. **Revista de Educação Publica (UFMT)**, v. 2, p. 23-32, 2014. <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/index>> Acesso em 22 de dezembro de 2015.

MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MEDEIROS, Andréa Borges. **Os subterrâneos de uma história de pesquisa**. In Memórias de crianças em crônicas de escola: modos de lembrar, de narrar e de ser.; Por uma cultura escolar possível e o direito à memória. Tese de doutorado: PPGE UFJF, 2011.

MIRANDA, Sônia. **Sobre sujeito e(m) pesquisa: notas sobre Memória social, educação e**

processos investigativos. (impresso), 2013

MIRANDA, Cláudia. Afrocolombianidade e outras narrativas: a Educação Própria como agenda emergente. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 19, p. 1053-1078, 2014. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/12.pdf> Acesso em 22 de dezembro de 2015.

_____, Currículos decoloniais e outras cartografias para a Educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei n. 10639.03. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 5, p. 100-118, 2013. <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/issue/view/13/showToc>> Acesso em 22 de dezembro de 2015.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império: Subsídios para a história da educação no Brasil 1850-1853**. 2^o vol. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1937. Série Brasileira, n. 87

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4^o edição. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2^o edição. São Paulo: Cortez, 2011.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2^o edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUERA, Renato. *Denegrindo a Educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade*. In **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, nº 18, 2012. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7033>> acesso em: 02 jun 2015.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Imaginário, Cotidiano e Educação: por uma ética do instante. In **Cadernos de Educação**, vol. 48. Pelotas: UFPel, 2014, pp. 18-32. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/4751/3536>> Acesso em 8 de janeiro de 2016.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Africanidades e Educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga**. 12 de março de 2010. 298 f. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____, Perspectivas epistemológicas de matrizes africanas e educação. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de. (org.) **Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais**. Juiz de Fora: EdUFJF, 2013.

_____, Trajetos de formação e de atuação docente. In: Maria da Assunção Calderano, Gláucia Fabri Carneiro Marques e Elita Betânia de Andrade Martins (orgs) **Formação Continuada e Pesquisa Colaborativa: tecendo relações entre universidade e escola**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

_____, Silêncios e invisibilidades dos vissungos, mukixes, inkises, orixás, voduns e aruanda nas oralituras negras em Além Paraíba, MG. In: Inácio Manoel Neves Frade da Cruz, Arnaldo José Zangelmi, Alen Batista Henriques (orgs) **Entre menosprezo, aversão e esquecimento: religiosidades, movimentos sociais e ecologia na Zona da Mata mineira**. Juiz de Fora: Editora Editar, 2015.

- OLIVEIRA, Giovana Ferreira. A reinvenção do Candomblé em Pierre Verger: Uma análise de Fluxo e Refluxo. In: Sérgio Ricardo da Mata, Helena Miranda Mollo e Flávia Florentino Varella (orgs.). **Anais do 3º. Seminário Nacional de História da Historiografia: aprender com a história?** Ouro Preto, Edufop, 2009.
- PASSOS, J. C. ; LAFFIN, M. H. L. F. As desigualdades educacionais, a população negra e a educação de jovens e adultos. In: Maria Hermínia Lage Fernandes. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos, diversidade(s) e o mundo do trabalho**. 1ed.Ijuí,RS: Editora da UNIJUÍ, 2012, v. 1, p. 103-162
- PERES, Lúcia Maria Vaz. Por Entre Ressonâncias e Repercussões... exercícios hermenêuticos na pesquisa que alinha os campos do imaginário e da (auto)biografia. In **Cadernos de Educação**, vol. 48. Pelotas: UFPel, 2014, pp. 04-17. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/4750/3535>> Acesso em 8 de janeiro de 2016.
- PITTA, Danielle Perin Rocha. Metodologias de Investigação do Imaginário. In TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira. **Imaginário, Cultura e Educação**. São Paulo: Pleiade, 1999, pp. 191-200.
- REZENDE, Maria José de. A situação do negro no Brasil no final do século XIX e no início do século XX: As reflexões de Joaquim Nabuco e as de Manoel Bomfim. **Crítica e Sociedade: revista de Cultura Política.**: revista de cultura política, Uberlândia, v. 4, n. 1, p.107-121, jul. 2014.
- ROCHA, Marlos B. M. da. **Matrizes da Modernidade Republicana**. Cultura política e pensamento educacional no Brasil. Brasília (DF)/Campinas (SP): Plano / Autores Associados, 2004.
- ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1978.
- SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Movimentos negros e Direitos Humanos. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 13, p. 559-581, 2013. <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=10211&dd99=view>>
- _____, O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 110-129, 2012. <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva.pdf>> Acesso em 22 de dezembro de 2015.
- SOUSA, Andreia Lisboa. **O Imaginário do Leitor: exercício de leitura com alunas/os de escola pública**. In 37ª Reunião da ANPED. <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4628.pdf>> Acesso em 22 de dezembro de 2015.
- _____, **Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na literatura infantil e juvenil**. São Paulo, 2003. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Educação – FEUSP – São Paulo 2003.
- _____, **De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros**. <<http://www.acbantu.org.br/ver-texto/27/livro-de-olho-na-cultura!-pontos-de-vista-afro-brasileiros>> Acesso em 22 de dezembro de 2015.

TALMA, Andressa. PEREIRA, Waldeir. OLIVEIRA, Julvan. Ações didáticas propostas como multiplicadoras de conhecimentos em contextos escolares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DOS PESQUISADORES NEGROS (COPENE), 8, 2014, Belém. **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros: Ações Afirmativas: Cidadania e Relações Étnico-Raciais**. Belém, Pa: ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros) / UFPA (Universidade Federal do Pará) Editorial, 2014. p.167.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2004.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

_____. Prefácio. In ARAÚJO, Alberto Filipe; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Educação e Imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Pedagogia do Imaginário e Função Imaginante: redefinindo o sentido da educação. In **Revista Olhar de Professor**, vol. 09, nº 02. Ponta Grossa: UEPG. 2006, pp. 215-227. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1461/1106> Acesso em 8 de janeiro de 2016.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira. **Imaginário do Medo e Cultura da Violência na Escola**. Niterói: Intertexto, 2004.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. SP. Editora Juriscredi: 1972

APÊNDICE

APÊNDICE A

AÇÕES DIDÁTICAS PROPOSTAS COMO MULTIPLICADORAS DE
CONHECIMENTOS EM CONTEXTOS ESCOLARES¹⁴ANDRESSA LIMA TALMA - PPGE/UFJF^{15*}andressatalma@yahoo.com.br

WALDEIR REIS PEREIRA - PPGE/UFJF**

waldeirpmb@gmail.com

JULVAN MOREIRA DE OLIVEIRA - PPGE/UFJF***

Julvan.moreira@ufjf.edu.br

Resumo: O presente artigo descreve ações pedagógicas que têm o intuito de capacitar educadores e educadoras para que floresçam iniciativas no cotidiano escolar que valorizem a educação para as relações étnico-raciais e a cultura afro-brasileira. Mesmo passados dez anos após a promulgação da lei 10.639/2003, hoje ampliada através da lei 11.645/2008 com a inclusão da história da cultura indígena, muito pouco tem sido realizado em relação à cultura afro-brasileira nos espaços escolares e na sociedade. O objetivo geral é trazer para o cotidiano profissional, experiências e atividades que possam auxiliar os profissionais dos espaços escolares a efetivarem uma educação antirracista. Entre as duas propostas apresentadas no presente artigo, temos a primeira organizada por meio de práticas pedagógicas voltadas para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, através de uma proposta de valorização da identidade das crianças negras e a construção em todos os alunos do importante papel dos afrodescendentes na constituição da sociedade brasileira. A segunda proposta se faz por meio de um projeto de intervenção no espaço escolar, que surge de um acontecimento marcado por preconceito em uma turma de ensino fundamental II, no qual a professora não soube como agir e que propiciou em tal momento a preocupação com a necessidade da formação continuada dos professores para uma educação antirracista neste contexto.

Palavras-chave: Reflexão. Estudo. Lei. Educadores. Ações.

Abstract: This paper describes pedagogical actions that are intended to empower educators to flourish in school life initiatives that value education for ethnic-racial relations and african - Brazilian culture. Same ten years after the enactment of the law 10.639/2003 today enhanced by 11.645/2008 law with the inclusion of the history of Indian culture, very little has been

¹⁴ Ações didáticas propostas como multiplicadoras de conhecimentos em contextos escolares. In: VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, 2014, BELÉM. Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, 2016. v. 1.

¹⁵ * Andressa Lima Talma – Mestranda em Educação – PPGE/UFJF – Bolsista FAPEMIG

**Waldeir Reis Pereira – Mestrando em Educação – PPGE/UFJF

***Julvan Moreira de Oliveira – Doutor em Educação pela USP – professor PPGE/UFJF

undertaken in respect of african - Brazilian culture in school spaces and society. The overall goal is to bring professional routine, experiences and activities that can help professionals of the school spaces actualize an education antiracist. Between the two proposals presented in this paper, we first organized through pedagogical practices for early childhood education and years early elementary school, through a proposed development of identity and the construction of black children in all students the important role of African descent in the formation of Brazilian society. The second proposal is made by means of an intervention project at school, which arises from an event marked by prejudice in a class of elementary school II, in which the teacher did not know how to act and who at that time led to concern about the need the continuing education of teachers for an anti-racist education in this context.

Key words: Reflection. Study. Educators Act. Actions.

Introdução

Após os estudos realizados no curso de especialização em “História e Cultura Afro-brasileira e Africana: educação para as relações étnico-raciais” do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB da Universidade Federal de Juiz de Fora, faz-se necessário este artigo.

Curso este que se realizou através de duas turmas consecutivas, sendo os autores deste artigo participantes da segunda turma e que atendendo aos objetivos da lei de multiplicação do conteúdo estudado, propôs como trabalho de conclusão dos conhecimentos adquiridos durante o curso, um plano de aula com ações didáticas que contemplassem a implementação da Lei 10.639/2003¹⁶ em sala de aula. O objetivo principal deste trabalho de conclusão foi demonstrar aos professores das redes de ensino pública e privada, que todos podemos construir percursos didáticos que contemplem as diferentes culturas que formam o Brasil e, em especial, a temática étnico-racial; a partir dos exemplos de planos didáticos constituídos durante este programa de especialização, os mesmos elaborados com muito estudo e embasamento teórico, tornando-se possível compreender que a vida do educador deve ser movida a estudos, pesquisas e leituras constantes.

O curso de especialização do NEAB teve o compromisso de formar especialistas capacitados em trabalhar a temática étnico-racial e servir como exemplo e influência aos demais educadores com os quais convive, sendo desse modo, multiplicadores de conhecimentos no processo de criação de planos de aula, de forma interdisciplinar, que

16 A Lei 10639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, nos seus artigos 26A e 79B. Recentemente foi publicada a lei 11.645, em 10 de março de 2008, que passou a incluir, no currículo da rede de ensino nacional, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena”. As Diretrizes para o Ensino de Diversidade Étnico-racial e História e Cultura Africana e Afro-brasileira foram publicadas em 2004, sendo relatora a Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, na época, membro do

valorizem e respeitem a cultura afro-brasileira e africana de nossos alunos negros e não negros. Para tanto, nos baseamos na lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que altera a Lei Nº 9394/96 e versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana: educação para as relações étnico-raciais nas escolas públicas.

A importância do curso está assentada na construção dos conhecimentos sobre a África, as africanidades, a cultura afro-brasileira e a religiosidade, nunca aprofundados pelos participantes da turma em suas formações escolares e acadêmicas anteriores.

Durante o curso, os alunos foram apresentados a uma trajetória de conhecimentos muito rica, pois houve contato entre colegas de diversas áreas que trocaram conhecimentos, aprenderam e ensinaram, e, através desse compartilhamento de aprendizagens, tiveram seus horizontes ampliados em relação à temática étnico-racial. Esse envolvimento foi fundamental para o sucesso da aplicação dos conhecimentos de forma multidisciplinar e interdisciplinar nas salas de aula, já que uma disciplina depende da outra para que a totalidade da aprendizagem seja alcançada. O convívio com colegas de áreas como Educação Física, Música, Letras, História, Geografia e Pedagogia, que atuam nas redes públicas da cidade, levou o grupo a compreender a importância dos encontros interdisciplinares em sala de aula.

Desenvolvimento

Pensar a diversidade, o racismo e o preconceito na escola é uma atitude que nos leva constantemente a angústias que passam por frustrações e inabilidade. Mesmo com a adoção da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos como as Diretrizes Curriculares, o Plano Político Pedagógico e outros caminhos que, em cada instituição de ensino, versam sobre os temas relacionados ao ensino das culturas marginalizadas na história brasileira, o desafio continua. Continuamos a patinar em termos de uma construção para uma educação antirracista. É importante ressaltar o que diz Oliveira (2009, p.3):

A educação é a instância capaz de integrar o indivíduo, como pessoa, à totalidade do universo, não apenas intelectualmente, mas também objetivamente, facilitando-lhe uma visão e um entendimento de si como parte do todo e como a própria totalidade, numa relação de absoluta co-responsabilidade, onde o que tem maior importância não é nem o eu nem o outro e sim o "e" capaz de congrega sem desfigurar ou aniquilar a diferença que é o verdadeiro sentido da relação, não fosse a diferença, direta ou indiretamente, tudo acabaria relacionando -se com o mesmo uma vez que não haveria diferença.

Conselho Nacional de Educação. No presente artigo ficaremos restritos ao texto da lei 10.639/03.

A escola brasileira ainda é um espaço em que afloram muitos preconceitos e atitudes discriminatórias. Desde que a criança inicia seu processo de construção de conhecimentos e de prática da cidadania ela tem que conviver com duas realidades distintas: a familiar e a escolar. Neste contexto, as crianças afrodescendentes têm que enfrentar dois mundos, o do lar onde é aceito com carinho e respeito e o das instituições escolares que negam a todo instante sua permanência e que tratam da sua autoestima de forma cruel e inábil.

A escola, como espaço reflexivo da sociedade brasileira e, sendo assim, pluriétnica e pluricultural, "... se torna, inevitavelmente, um lugar privilegiado que reflete, através de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sociais." (PEREIRA, 2010, p. 15). Na escola as crianças vão aprender atitudes em relação ao seu grupo e no seu espaço social. Ao ser o principal local em que as diversas barreiras do preconceito, racismo e exclusão social devem ser dissipados para a formação de uma nação mais justa. Eis aí a necessidade de se preocupar com o planejamento e também com a elaboração de um currículo que leve a ampliação de uma rede antirracista dentro e fora de seu espaço e derrubar barreiras e práticas que acabam somando e incentivando o crescimento das diferenças em relação à questão das oportunidades entre brancos e negros. Eis aí a importância da Lei 10.639/2003 em reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação, partindo desta observação, a escola tem que rever práticas, conteúdos e posturas pedagógicos (SANTOS, 2009).

Muitos são os obstáculos que impedem que a educação no Brasil tenha uma formação mais consistente, um deles é a má qualificação dos futuros e atuais educadores em relação às diferenças étnico-raciais. Nos espaços universitários existem muitas queixas, essas relacionadas aos empecilhos do aprendizado de questões voltadas para a diversidade. Contudo, As Diretrizes para o Ensino de Diversidade Étnico-racial e História e Cultura Africana e Afro-brasileira que foram publicadas em 2004, sendo a relatora a Profª. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foram estabelecidos para serem cumpridos, ou seja, estudados nos espaços acadêmicos e escolares e instituídos nos currículos das escolas. Eis aí os desafios da escola no tocante a formação de professores para resolverem as novas demandas de exigência do ensino da cultura e da diversidade étnico-racial.

As iniciativas de inserir na escola e nas salas de aula a temática relacionada à educação étnico-racial têm a importância de trazer a tona à trajetória de vida de muitos brasileiros que foram educados sem se reconhecerem na história social brasileira, que negou a muitos a cidadania, pois, a discriminação era e continua sendo a tônica em muitos livros didáticos e nos currículos que mantinham e ainda mantêm as práticas culturais dos negros como algo ruim ou deturpado (SERRADO, 2010). Por muito tempo foi disseminada a ideia

de que o Brasil estava alicerçado em bases da “democracia racial”, ideal de que índios, brancos e negros viviam em harmonia nos seus relacionamentos sociais.

Nesse contexto, é importante haver entre os educadores, exemplificações, discussões e muito diálogo. Há muitos educadores, de todos os níveis de ensino, que necessitam fazer uma reflexão mais profunda sobre a importância das relações étnico-raciais no cotidiano na escola. Vários membros do corpo escolar encontram-se despreparados para trabalhar, do ponto de vista pedagógico, com situações de racismo e discriminação que ocorrem constantemente na escola.

Alguns educadores reproduzem no dia a dia escolar, atitudes de discriminação de maneira consciente e inconsciente. A ocorrência de tais situações, deve-se, sobretudo, as falhas na formação acadêmica, ou seja, por aprendizagens errôneas e incompletas nos bancos universitários que não se preocupam em discutir os assuntos relacionados à diversidade, ou quando o mesmo ocorre tais discussões são superficiais. Nilma Lino Gomes e Eliane Cavalleiro (2011, p. 14) confirmam que dentro de diversos campos da educação, há uma “...grande lacuna: a não-inclusão da diversidade cultural na formação de professores/as e no currículo escolar e que tem acarretado graves problemas à educação brasileira, principalmente, à escola pública”.

São muitos os esforços pelo fim das práticas discriminatórias no cotidiano social e escolar. Porém a educação ainda precisa ampliar seu comprometimento para realizar o processo de ensino/aprendizagem que contemple as novas urgências relacionadas com as relações raciais. Souza (2009, p.21) analisa bem esta questão ao falar.

Embora saibamos que muito tem que ser feito em termos de formação docente, vontade política para eliminação do racismo na sociedade, de práxis pedagógica transformadora inclusiva, condições de trabalho, etc., podemos dizer que temos motivos de congratulações. É possível observarmos o desenvolvimento de projetos nas escolas e cursos de formação (...). Embora, como pontos de atenção, tenhamos uma concentração da abordagem da temática, em novembro, Dia Nacional da Consciência Negra (...).

Primeira proposta relatada

Frente ao exposto, iniciaremos uma síntese do relato das ações didáticas desenvolvidas pela pedagoga Andressa Lima Talma, que no período da pós-graduação, atuava como coordenadora pedagógica de uma creche e pré-escola do terceiro setor e professora de uma escola municipal nos anos iniciais da educação básica em Minas Gerais.

Estas ações didáticas foram desenvolvidas para serem aplicadas na educação infantil e em séries iniciais do ensino fundamental, podendo sofrer adaptações para atender as várias

séries dentro do ensino fundamental. É importante destacar o trabalho da temática de valorização étnico-racial desde a educação infantil. Muitos profissionais encontram-se despreparados para lidar com as situações que se deparam cotidianamente, é o que diz Cavalleiro (2006, p. 13):

As crianças em idade pré-escolar já interiorizam ideias preconceituosas que inclui a cor da pele como elemento definidor de qualidades pessoais. O silêncio do professor, no que se refere à diversidade étnica e às suas diferenças, facilita o desenvolvimento do preconceito e a ocorrência de discriminação no espaço escolar.

É sabido que, desde bem pequenas, as crianças precisam aprender sobre a importância e a valorização de outras culturas, diferentes da cultura de origem europeia, que prevalece em nossa sociedade; e principalmente devem conhecer e valorizar a cultura afro-brasileira e africana que faz parte da história de nosso país e que não era citada ou era desvalorizada no contexto escolar em um passado bem próximo. Segundo Oliveira (2013) a noção do que se é enquanto pessoa humana tem uma relação profunda com a educação. Oliveira (Idem, 2013, p.43) afirma ainda:

A educação na perspectiva afro não deve partir da imagem de pessoa universal que se construiu no ocidente, se desejamos valorizar a (re)construção da identidade negra nos africanos da diáspora. Este saber pode ser identificado nas comunidades de tradições africanas, que preservam muitos desses valores antro-po-socioculturais. Ainda é forte o ideário de que os africanos não possuem consciência, marcando nossa educação bastante eurocêntrica, por consequência etnocêntrica.

O projeto desenvolvido tem o objetivo de trabalhar a valorização da identidade das crianças negras na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Mostrar para as crianças, negras e não-negras, que o negro teve e ainda tem um importante papel na construção da sociedade brasileira. O projeto contém ações didáticas pensadas para serem trabalhadas em 10 meses, ou seja, por todo o ano. Os livros escolhidos como base para esse trabalho são dois: “As panquecas de Mama Panya” de Mary e Rich Chamberlin e “Histórias africanas para contar e recontar” de Rogério Andrade Barbosa. Além do “Atlas da África”. Precisa-se ter sempre em sala materiais como: folhas de papel A4 brancas e coloridas, lápis de cor (preferencialmente nas cores marrom e preto da Faber Castell), cartolina, revistas, tesouras e cola disponíveis para utilizarmos com a turma. Através destes materiais trabalharemos a valorização da identidade afro-brasileira de cada criança, o respeito à diversidade, à história, à cultura africana e afro-brasileira, à culinária, ao espaço geográfico e aos costumes. Através das histórias africanas, pode-se trabalhar com a ludicidade, por

exemplo: animais agindo como humanos é uma situação que desperta interesse nas crianças e da qual elas gostam muito e trabalhar ainda alguns países africanos, valores preservados neles, o respeito a outras culturas, o respeito aos mais velhos, a solidariedade e tudo o que for necessário pesquisar, segundo os questionamentos dos alunos.

No **primeiro momento** será utilizado o Atlas *National Geographic* – África. O trabalho será iniciado com uma roda de conversa sobre o continente; valorizando os conhecimentos prévios de cada aluno. Será solicitado que cada um faça um desenho de como eles acreditam ser a África e o que existe nesse continente. Falar sobre a cultura africana e mostrar imagens de livros e o atlas ilustrado da África. Ensinar ao aluno que existem muitas Áfricas dentro de um só continente e que há países pobres e países ricos. Após esta etapa falar aos alunos sobre o projeto. Informar que eles conhecerão histórias que se passam num contexto africano: lendas, ritmos musicais e histórias contadas através de vídeos. Farão desenhos, trabalhos com recortes de revistas e participarão de atividades que proporcionem o conhecimento e a valorização da cultura africana, que foi o cenário onde tudo começou. Dividir os alunos em grupos e pedir a eles que façam cartazes sobre o que é a África. Tudo isso, após a conversa com a professora e a observação das imagens dos livros, depois expor os cartazes nos corredores da Instituição.

O **segundo momento** acontecerá em uma roda de conversa embaixo de uma árvore, onde será contada a história: “Por que o morcego só voa de noite” do livro *Histórias africanas* para contar e recontar. Contar mais duas histórias do mesmo livro, explorando o lúdico nas mesmas, pois os animais são criaturas amadas pelas crianças. Solicitar que os alunos escolham com quais animais das histórias querem trabalhar, discutir sobre cada história, o cenário que a mesma se desenrola, os personagens e solicitar que os alunos façam o desenho da parte que mais gostaram de uma das histórias. Depois pedir que cada aluno escolha uma história e reconte oralmente, ou através de desenho ou texto, e acrescentar um final diferente. Construir uma pequena encenação com a turma de uma das histórias.

O **terceiro momento** será a leitura do livro *As panquecas de Mama Panya*, para trabalhar a cultura do país africano: Quênia. Culinária, vestimenta das pessoas, importância do contato com os animais no convívio cotidiano, o bom relacionamento e respeito entre as pessoas, que mesmo em meio à pobreza tem a preocupação em dividir os alimentos entre todos os amigos. A simplicidade das casas da aldeia, o contato com a natureza, as lendas locais como o *Baobá* e a culinária. Trabalhar bastante a questão da valorização da identidade nas crianças através das ilustrações do livro. Trabalharemos a história do *Baobá*. Solicitar e estimular ilustrações dos alunos. Concluir esta etapa com o preparo da massa de uma

panqueca com a ajuda das crianças, em sala ou se possível na cozinha da escola (receita se encontra no livro). As crianças ajudarão a preparar a massa, que será recheada com banana, levada ao fogo pelas cozinheiras da Instituição e servidos pedaços as crianças.

Para o **quarto momento** será necessário providenciar o vídeo “Menina bonita do laço de fita”, também espelho pequeno, maquiagens, creme de cabelos, pentes, perfumes e esmaltes. Preparar a aula expositiva sobre o período da escravidão. É fundamental explicar que houve muitas injustiças e que até hoje há, que encontramos diferenças de tons de peles, tipos de cabelos e características físicas, porém que todos somos igualmente cidadãos e que todos nós, devemos ser valorizados e compreendidos. Após essa explicação, solicitar às crianças que façam desenhos de si mesmas e de suas famílias. Passar o vídeo “Menina bonita do laço de fita” e discutir o filme com as crianças. Trabalhar em grupo com recortes e montar cartazes sobre a diversidade em nossa sociedade. Fazer a dinâmica com o espelho em que todos os alunos da turma sentarão em círculo e cada criança terá alguns minutos para ficar no centro do mesmo se olhando por um espelho pequeno, enquanto a educadora e os colegas falam sobre as características físicas desta criança e, colega por colega, tocarão na pele e apalparão o cabelo desta criança, para sentirem as texturas e perceberem a diferença que existe de criança para criança. Em seguida, acontecerá o dia da beleza: as crianças terão o direito de arrumar o cabelo, perfumarem-se, pintar as unhas e maquiarem. Pode ser cada criança sozinha ou com a ajuda dos colegas e da educadora. Os meninos irão passar gel nos cabelos e usarão perfume, será um momento de valorização da beleza de cada criança.

Quinto momento será necessário utilizar o cd *Conguê* do Projeto “A cor da cultura” e CDs de samba, pagode, funk, ritmos diversos. Falar com as crianças sobre a formação da música brasileira, cada estilo de música, ritmo musical e sobre a enorme influência da cultura africana e das músicas afro-brasileiras. Mostrar as crianças os ritmos que elas já conhecem e depois colocar o Cd *Conguê*. Apresentar as crianças os ritmos que elas ainda não conhecem. Falar sobre as festas que são associadas aos ritmos de matriz africana. Mostrar as fotos da contracapa do Cd *Conguê*, dos diversos tipos de instrumentos utilizados para tocar as músicas de ritmo de matriz africana. Falar sobre cada um deles, como são confeccionados e pedir que cada criança desenhe o instrumento que mais lhe chamou a atenção. Fazer um baile na sala para que cada criança sambe, dance do jeito que sabe ou que aprendeu em casa, divirta-se e cante com amigos e professor os diversos ritmos estudados.

A **culminância** das atividades se dará por meio de um convite aos responsáveis para um encontro afro-brasileiro. O convite para o evento deverá ser criado anteriormente, de acordo com o trabalho desenvolvido e pelas crianças. O ambiente escolar deverá ser

devidamente decorado de acordo com a temática e com tecidos bem coloridos. Iniciar o encontro com uma palestra sobre o trabalho desenvolvido na Instituição e falar da essencial contribuição dos pais; explicar o que é a lei 10.639/2003.

Falar sobre o desenvolvimento do projeto com as crianças e convidar os pais para visitar a exposição dos trabalhos sobre a África realizados pelos alunos, durante o ano letivo. Os pais assistirão a apresentação da encenação de um conto africano ensaiado pelos alunos. Contar a história do livro “As panquecas de *Mama Panya*” e oferecer receitas da panqueca às mães, selecionando voluntárias para uma aula prática. Direcionar os responsáveis a apreciação dos cartazes confeccionados sobre a valorização da diversidade na sociedade brasileira e convidar os responsáveis para uma oficina de beleza, junto às crianças, a fim de valorizar a beleza de cada pessoa e finalizar com um desfile. Pedir ao responsável que fale ou escreva sobre o que achou da proposta de trabalhar a temática. O que sentiu após estas atividades e suas críticas para que possam participar de fato do projeto e para que o mesmo possa ser melhorado. Concluir este dia com apresentações de capoeira (caso haja alunos na escola que praticam) e degustação de uma receita de panqueca caseira feita por algumas mães dos alunos. Baile para os responsáveis, educadores e crianças dançarem e se confraternizarem com samba, pagode, hip hop, funk (pré-selecionados) e ritmos afro-brasileiros.

Segunda proposta relatada

Iniciaremos o relato resumido das ações didáticas desenvolvidas pelo professor de história Waldeir Reis Pereira, que no período da pós-graduação, atuava como professor dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública estadual.

A proposta se faz necessária, através de um acontecimento ocorrido em sala de aula, comentado por um educador que se viu despreparado em tal momento. Foi em uma turma do 6º ano do ensino fundamental II de uma escola pública do Estado de Minas Gerais. O evento desenrolou-se, devido a um simples elogio da professora, relatado a seguir. A turma recebeu um comentário da mesma sobre a organização de uma apresentação de uma unidade em turma.

- Vocês formam uma turma de meninos e meninas muito inteligentes e bonitos!

No mesmo instante, uma aluna negra agradeceu o elogio da professora e foi no mesmo instante questionada por um grupo de garotos e garotas que a retrucaram com o seguinte comentário:

- O elogio não foi para você e, sim para os alunos bonitos da sala.

A educadora logo percebeu que o momento era de dificuldade em relação a seu posicionamento, pois, como resolver tal questão de maneira correta e ética? Ela logo pensou que não tinha um posicionamento, ou melhor, uma ação pronta ao ocorrido. Vale destacar, que a professora em sua formação, não vislumbrou momentos desconcertantes como o ocorrido. Eis aí o desafio na sala, o que fazer? Que posicionamento tomar?

Partindo das dúvidas, que são as mesmas de muitos membros do corpo escolar em muitas instituições de ensino do Brasil e do mundo, iniciaram-se na escola as discussões sobre que caminho a situação de racismo e preconceito deveria ser sanada. A partir daí foi pensada uma forma de resolver a agressão verbal sofrida pela menina negra.

Várias perguntas foram feitas como: O que pensar sobre as crianças que se posicionaram de forma discriminatória e violenta em relação à colega negra? Que ações didáticas poderiam ser postas em prática para encaminhar o ocorrido para uma resolução?

A partir das questões foram desenvolvidos alguns procedimentos didáticos. Tais momentos têm o intuito de levar a todos a momentos ímpares em relação ao ensino das relações étnico-raciais. “A escola... e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo¹⁷ europeu, reestruturando relações étnico-raciais...” (BRASIL, 2004). Sendo assim, o presente trabalho ganhou em responsabilidade, pois, o espaço educativo demanda posturas sérias, éticas e precisas em relação às diversas formas de diferenças que constituem a sociedade.

Sabemos que mesmo com todos os novos elementos e incentivos das instâncias federal, estadual e municipal, os afrodescendentes continuam invisíveis para muitos profissionais envolvidos com a educação. E pertencer a um segmento étnico/racial faz diferença nas relações e na trajetória dos sujeitos na escola e na sociedade.

Partindo do momento ápice, ocorrido em uma turma, pensar que as crianças negras e, em especial, as meninas negras representadas pela aluna discriminada da classe é refletir que a escola ainda tem em seu bojo o ideal de que todos são tratados de forma equânime e que têm que seguir ao entrarem na escola padrões de comportamentos criados pela sociedade de consumo e pelo currículo escolar eurocêntrico. Ocorre assim, uma falta de conhecimento e de sensibilidade por parte, primeiramente, dos burocratas e em particular dos membros que formam o corpo escolar em relação a uma parcela importante da população brasileira.

O silenciamento em relação ao negro se faz presente, segundo Gomes (2004), nos posicionamentos e atitudes diversas, como por exemplo, nos livros didáticos, nos murais da

¹⁷Etnocentrismo. Ideia que um grupo seja superior a outro. A postura gera uma dificuldade de reconhecer as diferenças.

escola e no relacionamento educador versus educandos. Os afrodescendentes têm que seguir assim, os padrões estéticos estabelecidos pela sociedade, no como se vestir, cuidados e no sentido da beleza. Padrão forjado pelo modo de viver europeu que exige uma estética que não respeita o cabelo crespo, o tom diferente de pele e não enxerga a beleza da negritude.

Muitos consideram que a beleza está nos olhos do observador, partindo desta ideia, e das experiências no cotidiano escolar e, em especial, de uma série de acontecimentos, a prática didática foi organizada. As turmas onde o projeto foi desenvolvido são a dos pré-adolescentes do 6º ano do ensino fundamental II, pois, esses estão em um processo de mudanças corporais, sociais e psicológicas. Eles vivem presos às questões relacionadas à beleza e a busca da aceitação no grupo.

Primeiro passo: Reconhecer os (pré)conceitos que os alunos carregam em relação as questões relacionadas à beleza e os estereótipos criados em torno do tema. Em um primeiro momento, buscamos através de perguntas organizadas em um bate papo com as turmas, saber o que é belo e feio para eles.

Na sala de aula todos os alunos receberam fichas com duas perguntas sobre o que é belo e a outra questão que causou mais reflexões perguntava se tal aluno se considera uma pessoa bonita e por que. Para você o que é ser belo? O que é ser feio?

Segundo passo: Estimular o trabalho com a linguagem visual, através de imagens e um filme. As imagens foram selecionadas com culturas de todo o mundo. Levando em consideração os padrões estéticos de cada sociedade. O filme escolhido foi o “Diário da princesa”, que trabalha o encontro de culturas e destaca a imposição de um padrão de beleza estabelecido pela cultura e a sociedade de consumo.

Os alunos foram estimulados a trabalhar o conhecimento sobre a sociedade de consumo e seus recursos ideológicos. As leituras através de pesquisas, visam levar os educandos a compreender que o capitalismo e a sociedade burguesa levam todos a viver condicionados a padrões estabelecidos por um ou mais grupos da sociedade. Dentro dessa padronização estão as ideias de racismo e de estranhamento aos diferentes, aos que fogem dos modelos determinados por essa sociedade.

Terceiro passo: O reconhecimento dos problemas de relacionamento dos alunos com as pessoas mais próximas e, principalmente, com seus colegas de sala que foge aos padrões estabelecidos por uma série de fatores sociais. Um momento que trouxe muitas dúvidas para ser pensado.

O primeiro momento da fase aqui descrita foi à construção do conhecimento através das diversas ideias relacionadas a preconceitos no espaço escolar. Um olhar sobre o ideal do

feito e do belo, criando a percepção de que todos podem ser condicionados a modelos de se portar, viver e enxergar as outras pessoas.

A etapa é fundamental para o reconhecimento dos conceitos de racismo e preconceito, sendo que, o caminho é focar os afrodescendentes dentro do espaço escolar e levar a todos a reconhecerem que o Brasil é uma nação construída em bases racistas. Demonstrar a todos que o racismo existe mesmo negado pelos mitos fundadores da nação brasileira que defendem o ideal de uma cordialidade e de uma harmonia das etnias e que, assim, construiu a crença da inferioridade dos negros e seus descendentes (ROCHA, 2006). Seguindo esta construção de pensamentos, será observada como as desigualdades entre os negros e brancos cresceram de forma impressionante no Brasil.

O **segundo momento** é o de levar as turmas a compreenderem que todos devem ser respeitados; que o belo é algo relativo e que se deve respeitar e compreender e que vivemos em um mundo de diversidade. Neste momento com o auxílio da disciplina de artes, serão trabalhadas através de pesquisas, temas relacionados à estética e as ideias de beleza na história da humanidade. Uma visita ao universo da história da humanidade, como por exemplo, a ideia de beleza da Idade Média, no continente africano, na Europa moderna e na história cultural do Brasil. A fase que visa construir a percepção, identificando os modos de viver de diversos períodos históricos e artísticos e que todos têm seu fenótipo diferente.

O **terceiro momento** trabalha com atividades variadas, como: leitura de pequenos contos relacionados ao tema, confecção de cartazes e apresentações orais. A culminância tem o propósito de construir uma nova visão e atitudes dos alunos frente ao respeito ao próximo e aos diferentes.

A **culminância** das atividades desenvolvidas será a apresentação de uma exposição construída e apresentada pelos alunos envolvidos no projeto.

Considerações finais

A primeira proposta relatada acima foi desenvolvida junto com a aplicação do material do Projeto “A cor da Cultura”, conseguido extraordinariamente nesta instituição, creche e pré-escola do terceiro setor (pois o material só é disponibilizado para escolas estaduais e municipais em Juiz de Fora) frequentada por famílias carentes e atendendo a um público majoritariamente negro de moradores desta região pobre da cidade; a mesma foi no passado sede de um quilombo e local de um cemitério de escravos, segundo Mariosa (2009 p. 8). O projeto foi desenvolvido durante todo ano, na creche e pré-escola, concomitante a um grupo de estudos desenvolvido pela coordenadora (aluna do NEAB), junto às educadoras da creche

e com a participação de professores convidados, alunos do programa de pós-graduação do NEAB de distintas áreas do conhecimento e que teve um resultado muito positivo para toda a comunidade escolar.

Posteriormente essas ações pedagógicas foram adaptadas para serem aplicadas em outras duas escolas: uma municipal e outra estadual. A primeira, preocupada com a educação étnico-racial recebeu bem o projeto e deu liberdade para o mesmo ser aplicado durante o ano. A segunda, preocupada com os outros projetos e principalmente com as avaliações externas, pois a mesma não havia tido um resultado positivo no ano anterior, se restringiu a autorizar (oficialmente) o trabalho com a temática em novembro, mais especificamente em uma semana e focando conteúdos de história e geografia. Mesmo em meio às barreiras impostas pela direção e professores, o trabalho foi desenvolvido nessa escola por alguns educadores, que em equipe, trocavam conhecimentos e atividades diferenciadas, para trabalhar conteúdos e conscientizar os alunos sobre a valorização da História e cultura africana e afro-brasileira e as relações étnico-raciais no ambiente escolar e fora dele. Utilizou-se no projeto aqui citado, o material do projeto “A cor da cultura”, globo terrestre para localização de países africanos, mapas, livros de literatura do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa que tratam a temática e na culminância houve a exposição de todo o trabalho, como livros sobre a África e Baobá confeccionados pelos alunos, palestra com intercambistas de países africanos residentes em Juiz de Fora, desfile de roupas africanas, e outros trabalhos apresentados a comunidade na Mostra Interdisciplinar.

A segunda proposta relatada teve um resultado positivo, depois de muitas negativas por parte, principalmente dos educadores e do corpo técnico da escola. A convivência entre os membros começaram a ganhar novas possibilidades.

Ambos os projetos visam o fortalecimento de valores, normas e atitudes que são temas importantes para se pensar em superar o racismo na escola e na sociedade (SILVA, 2005). Tais procedimentos podem construir um Brasil menos excludente, onde a beleza europeia não tenha a vantagem social, política e econômica. No Brasil, temos a cultura do embranquecimento que durante muito tempo foi à tônica de políticas que levaram os afrodescendentes aos piores índices na base das pesquisas sociais.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. In: PEREIRA, Edmilson de Almeida;

- DAIBERT JÚNIOR, Robert (org.) *Depois, o Atlântico*. Juiz de Fora, Editora UFJF, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZJNAJDER, Fernando. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998
- BRANDÃO, Ana Paula (Rio de Janeiro) (Org.). *Cadernos de textos - saberes e fazeres: Modos de ver*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. 116 p. (A cor da cultura).
- BRANDÃO, Ana Paula (Rio de Janeiro) (Org.). *Cadernos de textos - saberes e fazeres: Modos de sentir*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. 76 p. (A cor da cultura).
- BRANDÃO, Ana Paula (Rio de Janeiro) (Org.). *Cadernos de textos - saberes e fazeres: Modos de interagir*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. 152 p. (A cor da cultura).
- BRANDÃO, Ana Paula (Rio de Janeiro) (Org.). *Memória das palavras*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. 43 p. (A cor da cultura).
- BRASIL, Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD/ME, 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. et al. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____, Eliane dos Santos. *Relações raciais no cotidiano escolar: Implicações para a subjetividade e a afetividade*. In: BRANDÃO, Ana Paula et al. *Saberes e fazeres: Modos de ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 82-95. (A cor da cultura).
- EDITORA ABRIL (São Paulo) (Ed.). *Atlas National Geographic: África II*. São Paulo: Abril Coleções, 2008. 26 v.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9ª Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 222 p. (O Mundo, hoje).
- ETCOFF, Nancy. *A lei do mais belo*. Rio de Janeiro, Objetiva, 1999.
- GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.
- GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa Quantitativa: Essa é a questão?** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. X. Congresso Brasileiro de Sociologia, Porto Alegre, Mai-Ago 2006 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 17 de julho de 2013

- _____; SILVA, Petronilha Beatriz G. e (Org.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____, Nilma Lino. Trajetórias escolares/corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e /ou ressignificação cultural? Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPed. Caxambu, MG, 2002
- KRAMER, Sonia. Questões raciais e Educação: entre lembranças e reflexões. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.93, p.66-71, maio/1995.
- LOPES, Eneida de Souza. Relações étnico-raciais no contexto escolar. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida; DAIBERT JÚNIOR, Robert. Depois, o Atlântico: Modos de pensar, crer e narrar na diáspora africana. 1ª Juiz de Fora: Ufjf, 2010. p. 99-111.
- MARCELO, Cátia Luciana Rosa. Educar para a igualdade étnico-racial. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- MEDEIROS, Andréa Borges de. Identidades cambiantes: Os olhares das crianças para o quesito cor nas certidões de nascimento. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida; DAIBERT JÚNIOR, Robert. Depois, o Atlântico: Modos de pensar, crer e narrar na diáspora africana. 1ª Juiz de Fora: Ufjf, 2010. p. 112-124.
- OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Perspectivas epistemológicas de matrizes africanas e educação. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de. (org.) Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais, Editora UFJF, 2013.
- PEREIRA, Edimilson de Almeida. Malungos na escola: Questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo, Paulinas, 2010.
- _____, Rita Marisa Ribes (Org.). Crianças de novela, crianças espectadoras de novelas. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis. 1ª Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 149-171. (Escola e cotidiano).
- MARIOSIA, Gilmar Santos. Negras memórias da princesa de Minas: Memórias e representações sociais de práticas religiosas de matriz africana. Juiz de Fora, FUNALFA, 2009.
- SILVA, Alberto da Costa. A África explicada aos meus filhos. Rio de Janeiro, Agir, 2008.
- _____, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 154 p.
- SOUZA, Yvone Costa de. Atravessando a Linha Vermelha: Programa “Nova Baixada” de Educação Infantil – discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação docente. 2009. p.119. Dissertação. (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. 2009.
- VASCONCELLOS, Tânia de; FERNANDES, Alcimar; PEIXIOLINI, Beatriz, GABRI, Jéssica (Org.). Território Jongueiro: infância e identidade. In: LOPES, Jader Janer Moreira; SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto. Diálogos de pesquisa: sobre crianças e infâncias. 1ª Rio de Janeiro: Eduff, 2010. p. 235-244.

APÊNDICE B

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS.¹⁸

LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ ETHNIQUE ET RACIAL: L'HISTOIRE DE FEMMES NÈGRES PROFESSOURS.

THE ETHNIC-RACIAL BUILDING IDENTITY: THE BLACK THATCHER'S TRAJECTORY.

Andressa Lima TALMA

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF¹⁹, Juiz de Fora, Brasil

Waldeir Reis PEREIRA

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF²⁰, Juiz de fora, Brasil

Resumo

Este trabalho analisa a trajetória de vida e escolar de professoras que possuem experiências em educação para a diversidade étnico-racial em duas escolas da rede municipal de ensino de uma cidade mineira, através das imagens presentes em suas memórias, marcadas por violências simbólicas de uma sociedade etnocêntrica. A pesquisa ocorreu por meio de observações do cotidiano escolar, anotações no diário de campo e por meio de entrevistas semi-estruturadas. O resultado ainda é parcial, mas acreditamos que a tentativa de interpretação das práticas pedagógicas das professoras e de suas narrativas, amparada por recursos teóricos da antropologia do imaginário, nos auxilia a compreender a construção de suas identidades étnico-raciais. Utilizamos das africanidades como categoria para a análise. Percebe-se que as histórias de vida dessas professoras negras interferem em seus fazeres pedagógicos.

Palavras-chave: africanidades, etnocentrismo, identidade étnico-racial.

Abstract

This paper analyses the life and educational trajectories of teachers whom have experiences in education for the ethnic and racial diversity in two municipal schools from a town located in the Brazilian state of Minas Gerais, through the images present on their memories, marked by symbolical violence of an ethnocentric society. The research occurred by means of daily scholar observations, notes on the field journal and through semi-structured interviews. The results are still partial, but we believe the attempt to interpret the pedagogical practices of the teachers and of their narratives, supported by theoretical resources imported from the anthropology of the imaginary, helps us to understand the construction of their ethnic and

¹⁸ A construção da identidade étnico-racial: trajetórias de professoras negras. In: II Congresso do CRI2i A Teoria Geral do Imaginário 50 anos depois: conceitos, noções, metáforas, 2015, PORTO ALEGRE. Anais do II Congresso Internacional do Centre de Recherches Internationales sur l'Imaginaire, 2015. v. 1. p. 1258-1276. Disponível em: <<http://imaginalis.pro.br/editora/>> Acesso 11 fev. 2016.

¹⁹ andressatalma@yahoo.com.br, mestranda e bolsista CAPES.

²⁰ waldeirpmb@gmail.com, mestrando e bolsista CAPES.

racial identities. We made use of the africanities as a category to the analysis. It's possible to notice that the life histories of these black teachers interfere in their pedagogical doing.

Key-words: africanities, ethnocentrism, ethnic and racial identity.

Introdução

Este artigo foi se delineando através dos caminhos utilizados para a compreensão da trajetória de vida de duas educadoras da rede de ensino da cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, que têm o histórico profissional caracterizado por experiências educativas em relação à educação para as relações étnico-raciais, marcadas por aproximações. Buscamos compreender as práticas diferenciadas dessas professoras quando comparadas com de outros profissionais, a partir dos relatos de vida e das imagens e representações que emergem de suas memórias.

Nossa pesquisa se baseia em observações do cotidiano escolar, anotações no diário de campo e entrevistas semi-estruturadas, utilizando-se de diversas idas às escolas para documentação, gravação e acompanhamento de diversas aulas.

Uma escrita impulsionada pelo incômodo, um incomodar que nos impulsiona e se relaciona com a trajetória de vida das duas educadoras quando questionadas sobre seus percursos diários que esbarram com as questões étnico-raciais, um incomodar que foi crescendo nos encontros do Grupo de Pesquisa Antropologia, Imaginário e Educação – ANIME e no processo de organização das impressões que advinham das falas e atitudes das educadoras.

Suas histórias de vida revelam silêncios e violências simbólicas em que foram submetidas na infância e juventude e que deixaram marcas em seus percursos pessoais e profissionais. Surge uma angústia decorrente desses percursos e o sonho de ver uma sociedade mais justa e igualitária, que levaram-nas a se constituírem como as pessoas que são hoje, comprometidas, como professoras, com uma educação que não privilegie algumas representações culturais, exaltando o eurocentrismo e levando à insignificância as culturas não-ocidentais.

Para adentrarmos nesse campo de discussão sobre os critérios de ensinar e aprender numa sociedade etnocêntrica, nos utilizaremos como referencial teórico a Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand (2001, p. 68) que compreende que como o Ocidente desvaloriza o imaginário, pois, atribuiu à ciência que alicerçada em algo concreto, se constituiu numa

lógica binária, como a única dona de uma verdade iconoclasta e que ao defrontar-se com concepções imaginárias, que considera como um campo movediço, ambíguo, ou melhor, um terceiro elemento em uma organização de verdadeiro ou falso; se esforça em separar, excluir a ciência da imaginação desvalorizando-a. A Antropologia do Imaginário vai desconstruir essa visão valorativa de apenas uma cultura e nos mostrará a necessidade de valorizar outras culturas, mitos e narrativas, como no nosso caso a cultura afrodiáspórica e africana.

Temos a perspectiva de construção dos trajetos investigativos das histórias de vida das professoras aqui apresentados, baseados no subjetivo delas e em sua completude, no ser humano como um todo, em sua parte racional e sentimental, para ser pedagogicamente compreensível, pois não é possível separar as duas, pois é necessário pensar o ser humano também considerando as concepções imaginárias que o constitui, suas memórias e emoções; e não apenas pelo simples fato racional, concreto, quando as professoras relatam que nunca sofreram preconceito em suas trajetórias de vida.

Encontramos nas investigações, indícios que as dificuldades de se compreender as diferenças na educação brasileira advêm do pensamento pedagógico se assentar em bases do imaginário ocidental que se alicerçam no princípio do corte e da separação de identidade e não-identidade, o uno e o múltiplo, o bem e o mal, o verdadeiro e o falso (OLIVEIRA, 2009, p. 20), ou seja, uma lógica binária.

A investigação amparada em bases da antropologia do imaginário auxilia no processo de compreensão das imagens que emergem das práticas pedagógicas e das narrativas que aparecem nas construções étnico-raciais de uma sociedade marcada pelo etnocentrismo. Buscando no cotidiano das educadoras o quanto a escola que se alicerça em bases do pensamento ocidental afetou-as no trato com as relações com as crianças negras.

Faz-se necessário estudar não apenas as questões, como também, os mitos que estão patentes nas representações de vida que as professoras apresentam-nos, como principalmente os mitos latentes que não conseguem encontrar meios simbólicos de expressão e trabalham a sociedade, e conseqüentemente as vidas dessas professoras, a nível profundo.

Escrita impulsionada pelo incômodo

Um texto que irá de encontro as palavras desencantadas nasce no conjunto de pensamentos afroperspectivistas adotados, como Nogueira (2012, p. 69) classifica o ato de

“denegrir”²¹, o território epistêmico, que no nosso caso aqui analisado, é o espaço das relações étnico-raciais e sua conjugação com a pedagogia da pluriversalidade como forma de exercício intercultural que possa vencer um educar homogeneizante e universalista.

Nas nossas vivências em busca dos conhecimentos relacionados às questões étnico-raciais e nas muitas leituras exploratórias marcadas por inquietudes ligadas a educação, uma fala nos chamou a atenção em relação ao olhar sobre as questões étnicas no universo escolar: “a água que corre areia adentro é o poder de regeneração da terra árida” (*ibidem*, p. 67), logo encaminhamos o trecho para a escola e seu cotidiano pensando que o espaço pode abrir suas portas para que a areia se encaminhe para o seu chão, onde possa ser trazer algo novo para a educação que se encontra envolvida por uma ideologia etnocêntrica que se desenvolveu no positivismo e em uma modernidade que caminha para a escuridão.

O pensamento pedagógico brasileiro é dominado pelo etnocentrismo que tem origem na “heterofobia”²², que privilegia um universo de representações que propõem como modelo cultural hegemônico, em detrimento e silenciamento de outras culturas consideradas diferentes (PAULA CARVALHO, 1997, p. 181), e também relega outras culturas e outros territórios epistêmicos, a subalternidade e a dominação (*ibidem*, p. 69); produzindo “efeitos mutilantes”, reducionistas e simplificadores no tratamento do real (redução/disjunção), na relação do sujeito/objeto, nos pares razão/sensibilidade” (NORONHA ALVES, 2008, p. 48). Um bom exemplo encontramos no conhecimento africano afrodiaspórico que no Brasil foram considerados pouco importantes.

Tais cânones estabelecidos pela razão ocidental privilegiam representações culturais que reforçam uma dualidade entre razão e imaginação e, que ao mesmo tempo, enaltecem a razão e reforçam a postura de insignificância das culturas consideradas subalternas, consideradas distantes da concepção do racionalismo ocidental. A “racionalidade” ocidental não somente separou os diferentes saberes, mas também, segmentou o objeto de conhecimento, ao afastar natureza e cultura, e que somente a inclusão dos seres humanos no conceito de natureza pode nos possibilitar um caminho de compreensão da natureza e, portanto, da cultura ou da sociedade (LOPES; MÉLLO, 2010, p.725).

Porém como Ruiz (2004, p.32) observa que mesmo dominados pelo paradigma da

²¹ Denegrir tendo o sentido de abandono das disputas e dos controles materiais e imateriais, visando uma cooperação uma arma dos fracos contra os fortes através de um diálogo (NOGUERA ALVES, 2012, p. 69).

²² Heterofobia que enxerga o outro “diferente” de imaginário diferenciado que foge do padrão estabelecido como um perigo.

racionalidade, que busca separar razão e imaginário, temos que compreender que não há razão e ciência dissociadas da imaginação, e que ambos se correlacionam e criam a dimensão simbólica.

O ambiente escolar vive uma crise dos sistemas explicativos que segundo Teixeira (1994, pp. 75-76) ocorre pela perda da capacidade de explicar a realidade, pois, busca interpretar o mundo como se fosse único e seguindo a ótica de uma razão privada de afetos e emoções que são relegados à insignificância, a certeza de que cada “cultura produz o seu mundo juntamente ao mundo de outras culturas” (OLIVEIRA, 2012, p.42).

Um esvaziamento do modelo dominante, empirista, determinista, reduutivo, possibilita o adentrar de um novo paradigma que pode ser classificado como pluralista, fenomenológico, metafísico e que pode nos levar a outra dimensão, como Noronha (2008, p. 48) afirma que “Estamos em tempo de passagens” e, portanto, o modelo antigo, ou melhor, o paradigma clássico não supre as demandas da sociedade. Surge no cenário um novo paradigma, que segundo Morim (*apud* Noronha Alves, 2008, pp. 49-50) é um sistema aberto e plural que tem “O princípio organizador do conhecimento, o problema crucial, o que demanda da humanidade. “não só aprender, não só re-aprender, não só desaprender”, mas, sobretudo, re-organizar nosso sistema mental para re-aprender o aprender”.

O pensamento pedagógico brasileiro assentado em bases do imaginário ocidental, tem em suas entranhas a ciência moderna que se liga ao referencial de um cosmos dotado de um centro e de periferias. Ao estar dominada por um paradigma global e totalitário, a educação se baseia em uma razão fechada que separa o sujeito de seu ambiente, ocultando e excluindo a diversidade social e racial e impedindo que o afetual possa ocorrer no ambiente escolar. A escola seguindo tal perspectiva se abastece de um olhar homogeneizante, monorracial, que impede que os conhecimentos de outras culturas como as dos africanos, possam ser reconhecidos e, assim, ocorre um inviabilizar de um educar para a pluriversalidade.

A educação brasileira formulou representações que desqualificaram os povos não ocidentais, situando-se como os diferentes, os exóticos, os que não se enquadram no padrão universal de humano. É necessário romper com esse pensamento universalista e valorizar a diversidade, a fim de romper com a percepção de superioridade / inferioridade para se construir uma educação para a diversidade étnico-racial (OLIVEIRA, 2015, p. 16).

A educação dominada pela perspectiva da pedagogia do etnocentrismo (PAULA CARVALHO, 1997, p. 181) nivela as diferenças, cria um processo de escolarização

homogênea, em que todos os sujeitos devem estar uniformizados e aprendendo no mesmo tempo de uma mesma maneira, organizando uma lógica binária onde não se considera a diversidade de cada elemento, como seu tempo de aprender e a valorização da cultura que carrega na sua história de vida para o espaço escolar.

O que se aprende nas escolas “por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto que o conhecimento herdado na tradição oral encarna-se em todo o ser” (BOARO, 2013, p. 9). No intuito de formar seres humanos racionais, a escola vai organizando seu caminho em bases universalizantes e, assim, o aprender se realiza separando o pensamento do sentimento buscando a pretensão de dominar a ciência e a tecnologia e ter sucesso no mundo do trabalho. Os sujeitos se tornam assim, “homens pela metade, com personalidades fragmentadas” que buscam incessantemente algo que os complete na sociedade (THOMAZ, 2009, p. 9). O caminho educativo apresentado privilegia “um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo a insignificância os demais universos e culturas “diferentes”” (PAULA CARVALHO, 1997, p. 181).

Se nos debruçarmos nas experiências educativas, nas formas que os alunos utilizam para aprender e nas experiências de apreensão do conhecimento de outros territórios como o de países africanos, compreendemos como a racionalidade dominante não é a única forma de acesso aos conhecimentos. Eles ocorrem nas culturas africanas e afrodiáspóricas “com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos que descobrimos o mundo” (SILVA, 2007, p. 501).

Corpos negros, brancos, indígenas, mestiços, doentes, saudáveis, gordos, magros, com deficiências, produzem conhecimentos distintos, todos igualmente humanos e, por isso, ricos em significados. Produzem também conhecimentos científicos, quando decidem realizar pesquisas deste cunho, que têm em conta as circunstâncias e suas condições de ser e viver (*ibidem*, p. 501).

Para Oliveira (2015, p. 18) a educação africana diferencia-se da ocidental no “pensamento causal e no pensamento sincrônico”, diferente do pensamento ocidental que é racional, linear, anacrônico. Para ele pensar uma educação de perspectiva africana no Brasil, leva-nos a alcançar e compreender esse universo cultural dessa tradição (*ibidem*, 2015, p. 18).

O imaginário

Compreendemos que no conjunto de pensamentos construídos no imaginário que desde criança antes de pensarmos racionalmente, imaginamos e nosso primeiro contato com o mundo se realiza assim pela imaginação. Por meio das imagens “vamos tecendo nossa identidade” (RUIZ, 2004, p. 30). Mesmo com a imaginação tendo muita importância, se encontra em uma posição secundária em relação à racionalidade que se apresenta como sinônimo da verdade. A desvalorização ocorre por o Ocidente ter suas bases explicativas assentadas em uma razão que se encontra como detentora de uma “verdade”.

O “trajeto antropológico” para Gilbert Durand é sua pedra angular e pode ser explicado como, “a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimidações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 1997, p. 41), ou seja, o homem se forma através de influências e interações de fatores externos como o território geográfico em que nasceu e viveu e vive o meio social que está inserido e por fatores internos como a sua formação psicológica e biológica.

Uma pedagogia do campo de estudos transdisciplinares, marcada por uma razão aberta em um conjunto de conhecimentos híbridos, complexos, heterogêneos e plural pode ser compreendido como um caminho aberto para um educar que abarque as diversas narrativas como a afro-brasileira (OLIVEIRA, 2015, p. 20). Podemos enxergar um novo caminho que se constitui com exigências éticas, epistêmicas e pedagógicas que se desencadearam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (BRASIL, 2004) e que tem levado parte dos envolvidos com o processo educativo a refletir, conhecer, reconhecer os silêncios em relação à diversidade social brasileira.

Apresentando as educadoras

Nossas pesquisas se encaminharam para o entendimento dos movimentos e das imagens que emergem nas histórias de vida de duas educadoras dentro e fora do espaço escolar. As duas professoras lecionam em escolas da rede municipal da cidade de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais.

A base teórica escolhida para nossa interpretação, a Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, se deu pela possibilidade de se compreender e interpretar as imagens que saltam nos discursos das profissionais em educação quando inquiridas em relação às questões étnico-raciais de ordem pessoal (histórias de vida) da fase da infância, fase estudantil e os

desafios da fase profissional, procurando compreender as narrativas produzidas nas falas e atitudes das professoras, de onde podemos reconstituir as memórias abertas de possibilidades, no percurso investigativo.

Chamaremos de professora Teresa nossa primeira educadora investigada, uma mulher negra, nascida no interior mineiro na cidade de Santos Dumont, uma localidade próxima a Juiz de Fora. A escolha da professora se deu pela ligação que a mesma tem com a escola escolhida para a pesquisa e por suas falas em relação às questões étnico-raciais. No caso da instituição de ensino a aproximação ocorreu pelo fato da mesma se localizar em uma comunidade repleta de possibilidades investigativas em que se destacam diferentes aspectos sociais e étnico-raciais.

A segunda professora investigada é chamada de Ana, uma gaúcha, que tem pais e família mineira, veio criança para Minas Gerais e atualmente mora na cidade de Santos Dumont. A escolha foi feita através da indicação pela direção e colegas como referência na escola pública em que atua por trabalhar os conteúdos étnico-raciais com suas turmas nas aulas de história no quinto ano do ensino fundamental, também é uma educadora negra e que afirma ser muito militante pela valorização da cultura negra.

Um pouco sobre a infância das professoras negras

O processo investigativo com a professora Teresa se iniciou com pinçadas em suas histórias de vida, contando a partir de sua infância as relações familiares, tendo como aspecto relevante o destaque que o ambiente familiar era formado por pessoas brancas, em sua maioria, que a levaram, segundo sua percepção, a não se deparar com atitudes de racismo e preconceito nesse período. Mesmo tendo a consciência que era negra no meio de tios e primos brancos. Eis sua fala:

- Sobre minha família, lembro-me que convivi com familiares que eram brancos e o único negro era meu pai, eu e meus irmãos. Que me lembre nunca tive problema de preconceito entre meus parentes. Não convivia com negros nem mesmo na escola. Pode ser que nem os enxergava.

- Sempre estudei em uma escola que haviam poucas crianças negras e nunca percebi nem uma atitude que remetesse a atitudes racistas..

Na sua fala podemos notar a ideia de profundidade, de aconchego familiar, elementos presentes no regime noturno de imagens que remetem aos símbolos místicos e antifrásicos femininos de proteção que a impedem de reconhecer e enxergar as demandas sociais em relação a sua condição de um sujeito afrodescendente.

A professora Ana, nos fala pouco sobre sua infância e diz não ter tido contato com muitos familiares na infância. Eram apenas ela, os irmãos e os pais, pois seu pai era mestre de obras e eles moravam no sul em acampamentos para os familiares dos trabalhadores nas obras e o restante da família estava em Minas.

- Eu sou gaúcha de Parai, fronteira com o Uruguai. Vim do sul com 8 anos e mudei para a cidade Entre Rio de Minas, pois meu pai veio pra construção da Ferrovia do Aço. Meu pai é mestre de obras... Durante a ditadura ainda.

- Olha teve lugar que morei 6 meses por causa do trabalho do meu pai.

- Então a gente mudava muito. Se você ver meu currículo escolar você vai ver que são 6 meses numa escola e 6 meses em outra. Era uma vida de cigana. Eu fui morar em casa de alvenaria em Minas Gerais com 8 anos, em casa de tijolo, antes só morava em casa de madeira.

- Sobre a minha família, são poucos, somos em 3 irmãos e meus pais. Não moramos perto de tios nenhum, minha família mais próxima é aqui em Juiz de Fora, sempre fomos muito sozinhos. Eu não tive essa oportunidade. Nós somos um núcleo muito fechadinho. Nossa família é muito pequena, então a gente fala que não pode brigar, porque se brigar... Somos só nós.

A professora fala com muito orgulho sobre a importância da profissão de seu pai na construção de grandes obras pelo Brasil. E destaca que sua família é pequena e que deve estar sempre unida, não podem brigar porque senão seria mais reduzida ainda. Podemos notar elementos do regime diurno quando Ana fala da importância da profissão de seu pai para o país na época da ditadura, que sempre mudava de cidade por causa das obras.

Podemos em suas narrativas a repetição sobre a trajetória de seus antepassados negros que vieram do continente africano. Após nos contar essa história, num outro dia ela durante nossas observações, ela contou para duas turmas que ministra a disciplina História a mesma história.

- Minha bisavó era de Guiné Bissau. Sua família era rica, porém a terra africana não era muito boa de plantar. Vieram para o Brasil com a esperança de se darem melhor. Todos falavam que a terra era boa de plantar aqui, que tudo que se plantava dava certo. Porém quando chegaram aqui foram separados e vendidos para serem feitos de escravos. A minha bisavó foi enviada para a Fazenda Cortes Real em Além Paraíba, Minas Gerais, foi marcada a ferro com o C de Cardoso. Seu nome era Cristina e nessa época a escravidão era legal.

- Ela era privilegiada entre os outros escravos. Tinha a chave da Senzala. Há quem diga que tinha “algo” com o senhor da fazenda.

- Se casou com um negro “retinto” (termo que se usava para o negro de pele bem escura, como se tivesse sido “tingido” duas vezes) assim como ela, teve filhos negros e outros mestiços de cabelo liso. Há quem diga que eram filhos do patrão. Patrão este que deu muitas terras a Cristina que ficou rica. Era inteligente e falava francês.

Ana disse ainda que sua avó, filha de Cristina se casou com um homem branco e “sujou” a família, diziam o restante da família. Dessa forma a família atualmente é mestiça.

Diferente da família da professora Teresa em que só o pai era negro entre os irmãos e grande parte da família era branca, a família que a Professora Ana quer destacar se origina na África, ao chegar ao Brasil eles são separados e feitos escravos, segundo nossa professora narradora e anos depois a família negra não aprovou a atitude da avó da professora, que “sujou” a família casando-se com um homem branco, porém antes a bisavó parecia ter tido um relacionamento sexual com o senhor da fazenda (porém ninguém tinha certeza), pois mesmo casada ela teve filhos que pareciam não ser do marido “retinto” dela.

A professora Ana nos conta a história de sua família africana utilizando símbolos do regime diurno de imagens. Ela tem orgulho de seus antepassados africanos, que segundo ela eram ricos no continente africano, tinham poder, porém foram enganados, roubados e separados ao chegarem no Brasil. Destaca o papel de sua bisavó, que mesmo tendo sido escravizada tinha a chave da senzala, representando a retomada do poder, ela descreve a bisavó muito inteligente, que falava francês, e contou em outro momento, que durante a escravidão sua bisavó ganhou algumas terras e ficou rica novamente. Sua narrativa é heroica, pois apresenta rapidamente o sofrimento, quando seus antepassados passaram por uma fase ruim no período da escravidão, porém logo em seguida a sua bisavó, com suas características de mulher guerreira, não se deixou vencer e usou suas armas para recuperar seu prestígio e riqueza no Brasil.

É destacada a figura guerreira e heróica de sua avó, que veio para o Brasil jovem, foi

feita escrava, ganhou a confiança do fazendeiro que a havia comprado e se tornou guardião da chave da senzala; ganhou muitas terras desse fazendeiro se tornando rica, assim como era na África. A professora nos relatou que faz questão de sempre contar a história de seus antepassados, pois é motivo de ter orgulho para ela, orgulho de suas origens e isso que a incentivava e continua a incentivá-la a trabalhar o continente africano e as africanidades em suas aulas.

No caso de Teresa a aproximação com temas relacionados com as temáticas étnico-raciais foi se constituindo aos poucos com receios e descobertas da sua condição e das possibilidades que os alunos afrodescendentes podiam desenvolver.

Vida escolar e apoio familiar

A Professora Teresa quando relata seus momentos de formação destaca, que quando era jovem, ela não tinha muitas expectativas de sair de sua cidade natal e fazer um curso superior, pois para as moças o curso normal já era considerado suficiente, porém foi incentivada por sua irmã mais velha que era empregada doméstica e que não queria o mesmo destino para a irmã.

- Na família fui a primeira a estudar, fui aluna de escola pública onde fiz contabilidade e depois magistério, pois não tinha nenhuma perspectiva em ir para frente (estudar em curso de nível superior). Fui à primeira da família a sair da cidade de Santos Dumont e vencer a ideia de que o curso normal já seria a formação satisfatória.

- Minha irmã que foi empregada doméstica que me incentivava, e sempre comentava que eu não teria o mesmo destino. Uma mulher forte que tem muita importância no meu caminhar e na minha formação.

- Em Juiz de Fora logo fui aprovada na universidade federal no curso de Matemática. Acabei mudando um quadro comum na minha cidade e, principalmente no céu da minha família, ou seja, a de valorizar a educação como caminho de melhoria de vida.

Na fala acima, podemos observar o incentivo da irmã da professora que tem uma atitude heróica presente no regime diurno de imagens. enquanto ela, que não tinha pretensões de chegar ao curso superior, pois para sua família não era algo valoroso, seguiu em frente graças ao incentivo de sua irmã, outra mulher guerreira, que utilizou de armas para que a irmã

não tivesse o mesmo destino que o seu, que se formasse e tivesse uma profissão, para não ser uma empregada doméstica como ela.

Já a Professora Ana nos relatou sobre sua fase escolar, que era a única negra em uma escola alemã do sul, que nunca sofreu preconceito e também que nunca estudou nada respeito dos conteúdos étnico-raciais, ela diz que nunca estudou nada relacionada à sua raça e mesmo passando por várias escolas, o trabalho com essas questões de africanidades se inicia em casa.

- A minha primeira escola no Sul era de irmãs alemãs, no meu primeiro ano só tinha eu de negra na escola, era no Rio Grande do Sul. Se aconteceu alguma coisa relacionada a racismo eu não me lembro. Eu devo ter apagado ou bloqueei, pois eu não me lembro. Já entrei alfabetizada na escola. Eu comecei a ler com 5 anos. Tinha uma mulher de um operário que era professora e que alfabetizava as crianças no acampamento.

- E não tinha nada de africanidades na escola, nada relacionado à África, não havia nada da minha raça, nenhuma coisa foi citada em especial com relação a me destacar. Mas eu não me sentia diferente em momento nenhum.

Interessante que as duas professoras, em momentos que eram a minoria, convivendo com pessoas brancas, no meio familiar como é o caso da educadora Teresa, e no meio escolar como era o caso da professora Ana, elas nunca se sentiram discriminadas ou tratadas de forma diferente. Em suas falas afirmam nunca terem sofrido nenhum preconceito. Ou podemos jogar como hipótese que haveria algo dificultando as duas de enxergarem o preconceito da sociedade perante a situação de ambas como crianças e posteriormente mulheres negras na sociedade brasileira, uma sociedade monorracial, extremamente eurocêntrica, preconceituosa em relação à cultura dos povos que não são ocidentais, que desvalorizam as culturas baseadas no subjetivo, abstrato, no imaginário, pois valorizam a razão e os pensamentos fundados na mesma. Podemos observar a prevalência de símbolos do regime diurno nas narrativas de ambas, que nos relatam histórias com familiares que se tornam personagens guerreiros, que fazem de tudo para as protegerem e que influenciam muito as vitórias em suas histórias de vida.

Militância e desafios docentes

Quando a conversa e observações das atitudes diárias se encaminham para o ofício docente, se destaca na fala e nos fazeres da professora Teresa que o reconhecimento étnico-

racial e as diferenças encontradas em sala de aula ainda estão em um processo de amadurecimento pessoal e profissional. Sua visão foi marcada pela ideia de homogeneização da escola.

- Nunca me ative ou deparei com a preocupação com as diferenças, porque não me afetavam. Hoje percebo que posso pensar e reconhecer que por muito tempo via a sala de aula como um espaço da igualdade e da afetividade.

- Tenho aos poucos me aproximado das demandas das mulheres, negros e pessoas que necessitam de condições especiais na educação. Fui descobrindo que minha condição de mulher e negra era muito complicada na sociedade brasileira.

- Não me sentia uma pessoa negra, mesmo sendo no tom de pele não me reconhecia. Ninguém havia me alertado da minha condição.

Dentre as muitas conversas com a professora Teresa um acontecimento que ocorreu na escola sempre retornava sua fala, que seria a mudança do perfil dos alunos da instituição que aconteceu com a chegada de novos alunos de uma escola que havia fechado turmas de uma comunidade próxima da escola. Logo percebi a importância das mudanças tinham afetado sua vida, dentre as muitas anotações no diário de campo a entrada dos novos meninos e meninas levavam o temor de enfrentar algo novo, desafios que pudessem tirar todos de uma zona de conforto.

- A escola tinha como alunos somente meninos e meninas do bairro. Era uma escola de brancos com poucos negros, pois a comunidade era de classe média.

- Havia muito poucos negros, a escola era de brancos de uma classe média e era muito respeitada por toda a rede²³ quando a aferição dos índices de qualidade. E a comunidade abraçava mais a escola. Tínhamos pais e responsáveis sempre presentes.

- Fui a primeira a ser afetada por ser na época diretora da escola. Tive assim, que conversar com todos os envolvidos (secretaria de educação, pais das duas escolas e com os funcionários da escola). Todo tempo a secretaria de educação afirmava que auxiliaria em todos os desafios, porém nunca se apresentou para nada. Ficamos sós²⁴ para resolver todos os problemas e vencer os obstáculos.

- Teríamos que repensar a escola! Algo que assustava muito. Muitos pais também foram questionar a chegada dos novos alunos.

²³ Rede Municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora.

²⁴ No caso o termo sós demonstra que os funcionários da escola ficaram sem apoio oficial.

- Eram crianças e jovens muito diferentes e em sua maioria mestiços e negros que tinham problemas sociais graves.

Os receios que a professora e outros membros do corpo escolar tiveram com a chegada dos novos alunos, que segundo eles fugiam ao modelo que por um tempo a escola seguia, podem ser compreendidos como uma aflição de todos ao se depararem com a necessidade de mudança na forma de ensinar, antes baseada em uma pedagogia curricular oficial, que afastam da escola os sonhos e se alicerçam na utopia da igualdade. Que impede a emergência de um “homem novo” que se baseia no imaginário racional educacional, um homem que possa recuperar uma dimensão simbólica e imaginante.

No caso de Teresa as imagens que se apresentam em suas falas relacionadas com as mudanças que ocorreram na escola podem se ligar a sua história de vida que foi marcada pela ausência de questões étnico-raciais. Os novos alunos em sua maioria negros assustam a retiram de um modelo de vida. As mudanças que causavam estranheza e temores evidenciaram que a escola tinha em sua cultura patente um modelo instituído em um regime diurno com estrutura heróica, que tem a ordem estabelecida como um bem e caminho para o sucesso.

Nos caminhos que nos levavam as conversas, logo pensamos que o texto se encaminharia para um lado fatalista e negativo sobre a presença das crianças afrodescendentes na escola. Porém, com novas conversas fomos percebendo que o olhar da professora era carregado de interesses pelo desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais. Voltando a fala sobre a escola ter “enegrecido”, questionamos a essa professora sobre o que mais a assustou com os novos alunos? O que assustou os membros do corpo escolar?

- A maneira como foram chegando à escola, carregados com problemas que quase nunca tínhamos visto. Problemas que assustavam, porque não tínhamos sido preparados para a realidade que se apresentava.

- Hoje enxergando e revendo as perspectivas na época, logo percebo que estávamos recebendo na verdade a chance de sermos novos professores.

- Percebo que tivemos que mudar nossa forma de educar, isso é positivo. Estávamos em uma zona de conforto que foi rompida com a chegada dos novos alunos.

Já a Professora Ana, apesar de nos afirmar que nunca se sentiu discriminada por familiares ou nas escolas pelas quais passou, nos relata que sua mãe foi fundamental no sentido de apoiar seus estudos, pois na família já haviam muitas empregadas domésticas e a mãe não queria que a filha fosse mais uma e que ao mesmo tempo lhe falava sobre sua condição de mulher negra, como veremos na fala abaixo e a professora afirma que aí começa as suas africanidades e a sua militância.

Perguntamos se a professora havia visto o conteúdo para valorização da Cultura Africana e Afro-brasileira em sua graduação e quando ela começou a perceber a importância de se trabalhar os conteúdos étnico-raciais na sala de escola. Ela disse não ter visto em sua formação e que suas africanidades começam em casa, antes de ir para aula, quando sua mãe diz:

- Minha filha, você nunca vai ser considerada a primeira porque você é negra, mas a última também você não vai ser. Ela falava para mim que ser preto não era defeito, defeito era ser burro, não era nem ser ignorante não, ela dizia ser burro

- Ela falava muito essa frase, essa frase não sai da minha cabeça. Nessa época tinha uns 8 a 10 anos. Foi nessa época que começou a contar história de família, da sua avó, ela começou a trabalhar isso na minha cabeça para eu ter orgulho. Valorização.

- Ela dizia "eu sou analfabeta, mas você não vai ser". E não me ensinou nada. Eu casei sem saber lavar uma panela, sem saber fazer uma comida. "Você não vai fazer nada que lembre serviço doméstico, para você não se acostumar e virar empregada doméstica. Você não vai ser empregada doméstica, não quero que você nem lave e nem passe".

- Minha mãe dizia que minha família já tinha 09 empregadas domésticas e que não queria mais uma. Aí começou a "minha africanidade", não foi na escola.

O trabalho da valorização se iniciou em casa, através do discurso da mãe, baseado em um imaginário coletivo de luta contra o emprego doméstico, muito comum aos familiares negros da família que não estudaram, de servir aos outros, fazer o trabalho pesado e semelhante ao das mulheres escravizadas no período escravocrata. Na conversa é percebida uma fala de resistência familiar, de luta contra um destino comum na família, ou seja, o emprego de empregada doméstica. Podemos mais uma vez ver elementos de combate, de defesa, pertencentes ao regime diurno de imagens.

Também nessa fala, assim como na primeira, podemos notar a ideia de profundidade do regime noturno de imagens que remetem aos símbolos místicos e antifráscos femininos de

proteção, acolhimento, intimidade em que a mãe quer preparar a filha para a sociedade em relação a sua condição de mulher negra que se destaca profissionalmente e que mudará o ciclo de sua família, em que a maioria das mulheres são empregadas domésticas, e não tem o devido prestígio profissional.

Nas narrativas das duas professoras, aparecem mulheres, mãe e irmã, familiares próximas de nossas professoras pesquisadas que ao mesmo tempo se mostram primordiais, alimentadoras e protetoras, símbolo da mãe, do regime noturno (DURAND, 2012) e também incentivam para que estudem e tenham uma profissão, mostram armas para que as professoras possam lutar e vencer os desafios que surgirão em suas vidas.

Percebemos a militância da Professora Ana em algumas atitudes em sala de aula, relataremos duas situações como exemplo. A primeira quando a professora é questionada sobre trabalhar questões da Cultura Africana e Afro-brasileira com uma turma.

- Vamos falar desse assunto até o final do ano? (aluno negro).

- Vamos sim! (professora).

- Nossa, professora, esse assunto enjoa! (aluno).

E também ao tratar de assuntos que envolvem questões de religiosidades. Certa aula, a professora deu início com a história dos protetores das crianças na Turquia, que eram católicos e médicos, Cosme e Damião. E que quando houve a perseguição aos cristãos eles fugiram e nessa época, com a ajuda de Jesus, ajudavam as crianças e faziam até milagres, contou a história para exemplificar que hoje podemos escolher a nossa religião e que antes não se podia, por isso eles foram perseguidos. Após esse relato:

- Meu pai não deixa eu comer Cosme e Damião! (exclamou um aluno negro)

-Não estou mandando você comer e nem te oferecendo bala. Estou contando uma história (professora).

Percebe-se sua militância em situações como essa em que ela quer impor seu posicionamento perante os alunos e não aproveita para argumentar e discutir questões com eles, ouvir suas dúvidas, seus questionamentos. Novamente ela apresenta elementos do regime diurno de imagens, baseado em sua razão, sua visão, a partir do momento que não houve o que o outro tem a dizer e dialoga. Atualmente a professora trabalha a temática na escola, porém sente o preconceito entre os demais profissionais por ignorarem a relevância do

tema deixarem solitária nessa jornada. Acha a atitude dos demais professores de não trabalhar a temática afro-brasileira, uma atitude muito preconceituosa.

- Bom, o ano passado eu comecei a dar aula sobre esse tema. Muitas pessoas acham que é projeto, algo opcional de se trabalhar, mas é aula, conteúdo, faz parte do currículo. Isso não é projeto.

- Fico até meio entristecida disso. Fico entristecida de ter um peso de um projeto de África nas costas só por eu ser negra. Fica muito pesado. As pessoas ficam esperando as crianças chegarem até o 5º ano para a Professora Ana, que é negra, trabalhar africanidades. Eu acho isso muito preconceituoso.

O que impede que as outras professoras negras e as brancas dessas escolas trabalhem com a valorização das relações étnico-raciais no cotidiano escolar e em todas as séries? Há uma lei instituída e que deve ser cumprida em todos os estabelecimentos escolares. Porém há valores instituintes por trás das culturas escolares, antigos, presentes no cotidiano e que desvalorizam as culturas diferentes da cultura Ocidental instituída e impedem que aconteça o trabalho de valorização de outras culturas, como a africana, por exemplo, baseada em valores diferenciados do Ocidente, em outros tipos de fundamentos, outras inteligências, uma cultura próxima à natureza, aconteça. A nossa cultura, ocidental e etnocêntrica, valoriza o racional, uma cultura única, a homogeneidade, uma lógica binária e quer o tempo todo separar racional e imaginário, sendo que ambos não se separam, o ser humano é constituído pelo imaginário e esse o influencia o tempo todo. Porém devido a esses valores etnocêntricos instituídos, há uma dificuldade de valorização de outras culturas, outras formas de pensar, de representar, de ver o mundo, aponto que as teorias brinquem por nossa sociedade, respeitando uma o espaço da outra e que seja permitido o convívio de todos os conhecimentos em harmonia.

Considerações Finais

Para a pedagogia se abastecer de um pluralismo epistemológico ela deve acatar em seu espaço a dimensão simbólica que compreende um conjunto de concepções diversas do homem realizando o encontro entre a razão e a imaginação. Sendo assim, deve ocorrer uma reelaboração simbólica dos novos discursos pedagógicos, ou melhor, como Nogueira (2012, p. 62) comenta, “denegrir como possibilidade de encontrar sentidos relevantes para uma educação pluriversal”, o termo denegrir aqui é entendido como possibilidade de regenerar redes de relacionamentos com as diversidades, elevando a possibilidade de acolher o sol e viver o mundo dos sonhos (*ibidem*, p. 67).

Em termos das relações étnico-raciais, denegrir é se aproximar de um exercício intercultural e no caso da educação é trazer a pluriversalidade para o universo escolar revitalizando as “perspectivas esquecidas, problematizando os cânones, refazendo e ampliando currículos, repensando os exames e as tramas para enquadramento” (*ibidem*, pp.69-71) permitindo o encontro da razão com o sensível.

A história de vida dessas professoras, suas famílias e experiências que tiveram influência direta na construção de suas identidades como pessoas e professoras negras e conseqüentemente em suas práticas pedagógicas cotidianas em suas salas de aulas, se cruzam a partir do momento que resolver ensinar de forma diferente da forma tradicional, considerando os valores renegados pela educação Ocidental. A escola não ocupou um lugar muito positivo em suas trajetórias estudantis, marcando assim suas preocupações, como professoras, no trato das relações raciais na educação, apresentando-se mais como uma tarefa de militantes que simpatizam com a causa e que ao longo dos anos tem muitas informações que não deixam de fazer parte de sua formação continuada em busca do conhecimento cotidiano. Não coube a nós indicar quais devem ser as políticas a serem implementadas durante as aulas, mas compreender as experiências das professoras, reconhecendo que suas identidades estão intimamente relacionadas com as suas vivências enquanto pessoas e professoras negras.

Percebe-se, que a contribuição da Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand adaptada ao campo educacional, nos permite buscar a análise e compreensão das falas dessas professoras, compreendendo os mitos presentes em suas narrativas e que irão influenciar suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Durante as muitas conversas e observações do dia a dia da professora Teresa, percebe-se que quando questionada em relação às questões étnico-raciais ela ainda passa por um processo de construção que pode ser compreendido como uma reconstrução da sua identidade de mulher e educadora negra.

Em relação à professora Ana, percebemos uma identidade negra bem constituída. É evidente a característica da oralidade na professora, que segundo ela herdou de sua mãe e que foi sendo repassada de geração a geração. Ela afirma que se utiliza dessa oralidade com seus filhos e em sala de aula. Essa característica foi fundamental para formação de sua identidade como mulher negra e professora, que contribuirá na formação das identidades dos seus alunos.

A educação baseada no paradigma Ocidental, na homogeneidade, não atende as necessidades da educação. Estamos fracassando. É necessário dar aos alunos acesso aos conhecimentos. Isso é muito importante, e para tanto, novas perspectivas são válidas. É preciso abastecer as possibilidades de uma dialógica, de um território que tornou possível o conflito nos domínios das ideias (NORONHA ALVES, 2008, p. 48) e estar aberto à conciliação de razão imaginante e uma imaginação racionalizante que permita que os indivíduos satisfizessem os dois polos de sua constituição, ou seja, o da razão e o da imaginação (ARAÚJO, 2010, p. 681).

Referências

- BARROS, Eduardo Portanova; MOTTA, Diego Airoso. *O Encontro das Águas: Breves Notas Introdutórias sobre a Pós-Modernidade. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinares em Ciências Humanas*, Florianópolis, v.13, n.102, pp. 4-26, jan./jun. 2012.
- BOARO, Júlio César. *Esculpir o Passado: Arte, Educação e Ancestralidade entre os Fons, os Iorubás e os Tchokwes*. 2013. 252 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30092013-161541/pt-br.php>> Acesso em: 10 mai 2015.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- _____. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. 2.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.
- NOGUERA, Renato. *Denegrindo a Educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade*. In *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, nº 18, 2012. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7033>> acesso em: 02 jun 2015.
- NORONHA ALVES, Vânia de Fátima. *Os festejos do Reinado de Nossa Senhora do Rosário em Belo Horizonte/MG: práticas simbólicas e educativas*. 2008. 251 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:<http://www.teses.usp.br/teses//48/.../Vania_de_Fatima_Noronha_Alves.pdf> Acesso em: 10 abr 2015.
- OLIVEIRA, David de. *Filosofia da Ancestralidade como Filosofia Africana: Educação e Cultura Afro-Brasileira*. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. N. 18, mai.-jun. 2012, pp.28-47.
- OLIVEIRA, Julvan Moreira de. *Africanidades e Educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de KabengeleMunanga*. 12 de março de 2010. 298 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010->

[153811/pt-br.php](#)> acesso em: 11 maio de 2015.

_____. *Formação de professores para a diversidade étnico-racial*. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, pp. 07-31, mai, 2015.

_____. *Matrizes Imaginárias e Arquetipais do Negro como Mal no Pensamento Educacional do Ocidente*. In **26ª Reunião Anual da ANPED - Novo Governo. Novas Políticas?** Poços de Caldas. Rio de Janeiro: ANPED, 2003, vol. 01. pp. 289-290. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/julvanmoreiradeoliveira.rtf>> Acesso em: 03 abr 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil*. In **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, pp. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. *Formação docente: aprendizagens e significações imaginárias no espaço grupal*. In **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, vol. 2, n. 2. Belo Horizonte: Autêntica, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/7/14/1>>. Acesso em: 21 maio de 2015.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. *Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas*. In **Interface: comunicação, saúde, educação**, vol. 1, nº 1. Botucatu: Fundação UNI/UNESP, janeiro a março de 1997, pp. 181-185. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/14.pdf>> Acesso em: 10 mai 2015.

SILVA, Beatriz Gonçalves e. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil*. Educação. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), pp. 489-506, set./dez. 2007.

SOUSA, Andréa Lisboa de. *Nas Tramas das Imagens: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na literatura infantil e juvenil*. 301 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ANEXO

ANEXO 1: Entrevista proposta em 11 de novembro de 2014 à Professora Ayodele pela pesquisadora Andressa Lima Talma – pesquisa de campo de mestrado.

As perguntas e considerações da pesquisadora estão em negrito, enquanto as respostas e falas da professora entrevistada não estarão em negrito.

Questões abordadas:

Ayodele concordou em deixar-me entrevistá-la para minha pesquisa em um dia após as aulas na própria sala de aula. Ela tem trabalhado com os alunos de quinto ano a temática de africanidades, dentro da disciplina de história, mais intensamente nesse segundo semestre letivo, após a greve ocorrida no primeiro semestre.

Ayodele qual é sua idade? Eu coloquei aqui, mas se você não quiser falar não tem problema...

(risos) 46 anos 16/12/67

Beleza. Quanto tempo você reside em Santos Dumont? Você nasceu lá mesmo?

Não, eu sou gaúcha de Paraí, fronteira com o Uruguai. E vim do sul com 8 anos e mudei para uma cidade entre Rio de Minas, pois meu pai veio pra construção da Ferrovia do Aço. Meu pai é mestre de obras... Durante a ditadura ainda.

Entendi, e quando tempo você se reside lá em Santos Dumont?

Eu me mudei para Santos Dumont com 11 anos e morei em Chapéu Duvas, pois meu pai participou da construção da barragem de Chapéu Duvas. Eu mudei com 11 e estou com 46... 35 anos? Isso 35 em Santos Dumont.

Você tinha falado que a sua família é de Além Paraíba, certo?

A: Isso, meus pais são de Além Paraíba. Meu pai afirma que começou a trabalhar com 13, com 16 anos, essa firma levou ele para o Rio Grande do Sul ainda “de menor”. Ele prestou até serviço militar no sul, foi reservista lá. Ainda por essa firma, foi pra lá novinho, ele vinha visitar a família em Além Paraíba todo ano, começou a namorar minha mãe e levou ela pro sul, por isso que eu nasci lá, eles eram vizinhos em Além Paraíba.

E toda história que você contou da sua vó...

É tudo de além Paraíba, a minha família toda é de Além Paraíba, meu pai é de Patrocínio de Muriaé e minha mãe de Além Paraíba.

E atualmente você tem contato lá?

Em Além Paraíba tem uns parentes do meu pai, aí o resto está no Rio de Janeiro e Juiz de Fora. E tem a irmã do meu pai em Além Paraíba.

E atualmente você mora em Santos Dumont com quem?

Com meu atual marido, minhas filhas e meus pais.

Você tem 2 filhas?

Três! 2 filhas e um neném de 3 anos.

Eu lembro que você comentou de sua filha que é jornalista, correto?

Minha filha jornalista que agora passou na faculdade federal de serviço social...

Ah que legal, é a caçula?

Não, é a mais velha. A de 15 anos “tá” no segundo ano do segundo grau.

E a outra?

Tá no último ano faculdade de jornalismo e primeiro ano de serviço social.

O que você mais gosta de fazer?

Ler e assistir filme. Eu gosto muito de cinema, eu gosto do ritual de ir ao cinema, do telão...

Levar o seu menor, suas filhas...

E em Santos Dumont não tem cinema, e elas assistem cinema desde de pequenininhas, sempre tive o ritual de trazê-las ao cinema.

Final de semana vocês estão sempre por aqui?

Elas são viciadas em cinema por minha causa, livros também, lá em casa tem muitos livros, tem três DVD's na minha casa, fora o cinema que a gente vai e “livro pra dá com pau” que não tem mais onde guardar aqui em casa.

Tem algum filme preferido que te marcou?

Filme? Ah tem muito filme que eu gosto, muito filme especial. Gosto muito de filme épico, Senhor dos Anéis, filme que tem fera...

Filme que tem magia?

Filme de guerra. Segunda guerra mundial, história. Hahahaha.

E música?

Geralmente eu gosto de MPB, samba antigo, amo o carnaval! Eu gosto Lupicínio Rodrigues, Noel Rosa, Candeia. De pagode, eu gosto de pagodão mesmo! Música de raiz.

Você gosta de ir à avenida desfilar?

Ih gosto, gosto de sair na avenida, de participar de confecção de fantasia, dar pitaco nas confecções das fantasias. Adoro!

E cozinhar, você gosta?

Não muito, gosto mais de comer. (risos) E olha que sou de família de cozinheira. Nossa, minha família cozinha muito bem! Até meu irmão faz um frango ensopado, doces maravilhosos. Gosto de fazer ceia de natal.

E no dia-a-dia?

Nossa, cozinheiro muito mal. O pessoal lá de casa tem que se virar... até fazem café. Mas no Natal recebo visitas, faço ceia para 20 pessoas, gosto de fazer coisa diferente, mas no dia-a-dia...

E você gosta de sair com amigos no fim de semana, ou é mais caseira?

Eu gosto das duas coisas, de vez em quando sair com os amigos pra desestressar e gosto de ficar enfiada dentro de casa, vendo filme e comendo pipoca. A toa de pijama o dia inteiro. Quando eu fico dentro de casa eu fico mesmo! Chego nem na janela. Eu gosto muito de viajar.

Viajar né, já foi pra fora do Brasil?

Olha eu amo Tiradentes, amo Caxambu, praia mais ou menos... Eu gosto mais de montanha. Não fui pra fora do Brasil ainda.

Ibitipoca?

Eu nunca fui em Ibitipoca. Gosto de Caxambu, de Tiradentes, tô até sentindo falta de Tiradentes, eu não fui lá este ano. Gosto de viagem, andar na estrada, sentar no barzinho e tomar cerveja e me divido entre amigos e família.

E como é sua família?

São poucos, somos em 3 irmãos e meus pais. Não moramos perto de tios nenhum, minha família mais próxima é aqui em Juiz de Fora, sempre fomos muito sozinhos... Só a gente. Aí viemos para Minas e nunca moramos perto de ninguém, nunca moramos perto de primos. Eu não tive essa oportunidade. Nós somos um núcleo muito fechadinho. Eu, minhas filhas, meu filho, meu irmão com um filho só e meus pais. Nossa família é muito pequena, então a gente fala que não pode brigar, porque se brigar... Somos só nós... e eu estou no terceiro casamento. Hahahaha

Faz parte... E a sua infância, a maior parte você passou nessa transição, né?

A: Olha teve lugar que morei 6 meses por causa do trabalho do meu pai. Ele trabalhava na construção civil na época da ditadura e ele não fazia casas, construía pontes na época do Brasil do futuro. Eu digo que sou filha da ditadura, porque era a época em que o Brasil fazia aquelas grandes pontes, aquela Brasil-Paraguai. O nome dele tá escrito até na placa lá. A empresa que ele trabalhava chamava Sotege. O dono da Sotege era primo do Elizeu Rezende que foi um homem muito influente na época da ditadura. Você já ouviu falar nesse Elizeu Rezende? Se pesquisar você vai encontrar. Ele era Engenheiro e ele que conseguia muitas obras para a firma que meu pai trabalhava. Quando acabou a ditadura a Sotege faliu. Aí meu pai trocou de emprego e paramos em Minas Gerais. A Sotege pegava muitas obras no sul e na época da Copa de 70 no Rio, fomos para o Rio de Janeiro. Grandes obras ele participou. Então a gente mudava muito. Se você ver meu currículo escolar você vai ver que são 6 meses numa escola e 6 meses em outra. Era uma vida de cigana. Eu fui morar em casa de alvenaria em Minas Gerais com 8 anos, em casa de tijolo, antes só morava em casa de madeira.

Como você considera esse período escolar, essa passagem por várias escolas? A questão mesmo do conteúdo, do trabalho com essas questões de africanidades... Se chegou a estudar com algum professor em algum lugar do país essa temática?

A minha primeira escola no Sul era de irmãs alemãs, no meu primeiro ano só tinha eu de negra na escola, era no Rio Grande do Sul e estava dentro de uma colônia alemã e só tinha eu de negra dentro da escola. Se aconteceu alguma coisa relacionada a racismo eu não me lembro. Eu devo ter apagado ou bloqueei, pois eu não me lembro. Já entrei alfabetizada na escola. Eu comecei a ler com 5 anos. Tinha uma mulher de um operário que era professora e que alfabetizava as crianças no acampamento, mas eu já era, porque mudava muito (igual cigano) então eu já havia sido alfabetizada dentro do acampamento e depois que fomos para escola, então eu não me lembro de nada forte. Eu estranhei muito a mudança de Rio Grande do Sul para Minas Gerais. No Rio Grande do Sul eu me sentia mais à vontade do que em

Minas Gerais. Eu estranhei muito a escola em Minas Gerais, não foi no período que me estabilizei. Quando mudei de Pelotas - RS para entre Rio de Minas eu senti diferença. A diferença era que no Sul minha professora era alemã, íamos muito à museus, as aulas eram ao ar livre e eu me lembro que a escola lá era mais prazerosa do que em Minas Gerais. Eu aprendi a atravessar a rua em Pelotas, eu me lembro que tinha uns 7 aninhos e a professora ensinava a gente a atravessar a rua em Pelotas, pois íamos a pé nos lugares, as aulas de ciências para a gente eram ao ar livre. A professora era novinha, usava um rabo de cavalo e sentava em cima da mesa e a sala era muito aberta, e não tinha nada de africanidades, nada relacionado à África, não havia nada da minha raça, nenhuma coisa foi citada em especial com relação a me destacar. Mas eu não me sentia diferente em momento nenhum. Lembro da aulas de ciências ao ar livre mas sem nenhuma diferença em relação as outras pessoas. Lembranças boas, porque era uma criança solta. A diferença foi que quando cheguei em Minas Gerais era uma sala escura, carteiras apertadas de duas em duas e a professora não falava as palavras completas, porque no sul a professora falava a palavra completa como “mole”, “sapato” e aqui a professor falava “mol”, o mineiro não pronuncia a última sílaba e eu estranhava muito o sotaque mineiro, eu tomei pau quando cheguei aqui. (risos). De primeira aluna lá aqui eu tomei pau, porque eu não entendia o que a professora falava, a professora “vomitava” na sala, achava a sala escura, com cheiro esquisito, porque lá era tudo muito limpo, muito claro e sala aqui era escura e a professora daqui dizia “as pessoas com a pele escura” (se referindo aos alunos negros que haviam muitos), porque lá no Sul, só eu tinha pele escura. Você acredita que estranhei isso? Eu tomei um choque com a cor da pele das pessoas, estranho né? Não é estranho? Eu tinha pele escura, mas eu não me enxergava como negra não, porque eu estranhava a cor da pele de outras pessoas. Isso não me causou nenhum bloqueio só achava isso muito estranho. Era diferente do que eu estava acostumada, isso me chamou atenção. E o sotaque, eu falava mãe... ela fala “mol”, não fala “mole”. Por causa do jeito de mineiro falar, mas hoje em dia peguei o sotaque falo pela metade igual todo mundo. A convivência com os amigos foi normal, tranquila. Depois que me acostumei nunca mais repeti de ano. Daí foi tranquilo. Continuei tranquila. Aí fui para Chapéu d’Uvas e continuei estudando e tal, fui para Santos Dumont, me formei em magistério e fui trabalhar na APAE²⁵. 10 anos na APAE de Santos Dumont. E minha mãe sempre com uma postura muito forte. Minha mãe era muito Malcon X, sabe? Tem mãe que é Malcon X, mas a minha mãe era mais Malcon X do que Mark Luter King. (risos). Minha mãe falava uma frase que era seguinte para

²⁵ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

mim, quando eu saía para escola, aí você começa com africanidade, minha africanidade começa em casa. “Minha filha, você nunca vai ser considerada a primeira porque você é negra, mas a última também você não vai ser.” Ela falava para mim que ser preto não era defeito, defeito era ser burro, não era nem ser ignorante não, ela dizia ser burro. Ela falava muito essa frase, essa frase não sai da minha cabeça. Nessa época tinha uns 8 a 10 anos. Foi nessa época que começou a contar história de família, da sua avó, ela começou a trabalhar isso na minha cabeça para eu ter orgulho. Valorização. “Ser preto não é defeito, defeito é ser burro”. E para eu me preparar. “Você não vai ser considerada a primeira, por você ser negra, mas a última você também não vai ser”. Ela me apoiava nos estudos, ela não sabia ler, mas sempre pagou escola particular, mentira que ela não sabia ler, sabia ler mal, ela dizia que era analfabeta, mas era mentira, sabia ler. Ela dizia “eu sou analfabeta mas você não vai ser”. E não me ensinou nada. Eu casei sem saber lavar uma panela, sem saber fazer uma comida. “Você não vai fazer nada que lembre serviço doméstico, para você não se acostumar e virar empregada doméstica. Você não vai ser empregada doméstica, não quero que você nem lave e nem passe”. Ela não me ensinou, hoje em dia pago lavadeira. Ela dizia que não estava criando uma empregada doméstica. Minha mãe dizia que minha família já tinha 09 empregadas domésticas e que não queria mais uma. Aí começou a “minha africanidade”, não foi na escola.

E no seu período de formação do magistério você viu alguma questão relacionada à África?

Não. Na escola não tem, na escola não teve. Só estudei a escravidão mesmo, período da escravidão. Não vi nada, nem psicopedagogia, nada. Essa formação é minha, eu corria atrás. Formação familiar. Na escola não teve, isso partiu de mim. Eu comecei a dar aula de história e eu gosto muito disso, fui empolgando e os alunos foram me dando retorno. Nunca tive formação nenhuma inicial, porém busquei depois.

E você tem o apoio da escola, da direção?

Bom, o ano passado eu comecei a dar aula sobre esse tema. Muitas pessoas acham que é projeto, algo opcional de se trabalhar, mas é aula, conteúdo, faz parte do currículo. Isso não é projeto. Fico até meio entristecida disso. Fico entristecida de ter um peso de um projeto de África nas costas só por eu ser negra. Fica muito pesado. As pessoas ficam esperando as crianças chegarem até o 5º ano para a Ayodele que é negra trabalhar africanidades. Eu acho isso muito preconceituoso.

Você acha que depois com a instituição da lei em 2003, houve alguma mudança?

Não vi nenhuma. Eu acho que não teve e relação a formação dos profissionais. Na confecção de material como livros, acho que melhorou. Agora pelo menos tem apoio didático. Mas as pessoas não sabem o que fazer com este material. As pessoas ainda tem medo de pronunciar a palavra, “negro”, tem preconceito com o assunto. Acho que se eu não trabalhasse e que se não fosse uma professora trabalhar isso à noite e eu trabalhar de tarde e de manhã não iria ter. As Pessoas tem medo de falar. Isso não é projeto. Já cansei de falar que isso não é projeto, é aula. Aula comum. “Olha o projeto heim?” Isso é a mesma coisa que falar moreninho. Me irrita profundamente.

Você acha que as africanidades precisam ser inseridas em todas as disciplinas? Ou continuar sendo trabalhada somente pelo professor de História, no quinto ano?

Sim. Quer dizer que se eu tirar uma licença prêmio não vai ser trabalhada?

É complicado né? E as outras escolas que não tem a Ayodele como é que faz? (risos).

(risos) Não é. Aí não vai ter? E as outras que não tiveram a Maria José de mãe? Teve escola que não teve não.

Você tem conhecimento como a escola trata essa questão na proposta pedagógica?

Não. Nunca vi. Você já viu aqui?

Não! Não tem!

Não tem. Não está inserido nem outros conteúdos.

Não está.

Eu insiro porque eu amo esse tema, eu amo história e eu gosto muito de história africana. E eu sou muito curiosa, sou muito faladeira. E eu tenho sorte... aqui em Juiz de Fora. Eu sou de Santos Dumont e conheço o movimento negro de Juiz de Fora e o pessoal daqui, os professores não conhecem. Eu sou curiosa. Eu tô com uma mulher que dá aula de dança africana com o telefone dela lá em casa. Para ela dar para gente uma oficina. Só isso também, não vou inventar muita moda. (risos). Não é legal?

É legal.

Uma oficina de dança africana. Na semana ela faz um workshop.

Eu conheço um rapaz de Cabo Verde, Jailson, faz economia, se quiser passo o contato.

Ah, então. Vamos trazer duas coisas assim? Pessoas de destaque. Essa moça chama Aretusa. Ela pode vi fazer o workshop.

Aretusa? Ela não é pedagoga não, é?

É.

Uma que tava grávida?

Sim. Conhece?

Sim. Ela faz uma disciplina comigo de africanidades. (Rsrtrs)

(Rsrtrs). Pronto. Eu sou amiga da Neca que arruma o cabelo dela. Fala com ela de mim.

Ela não tá indo na aula porque a filhinha dela nasceu semana passada. Mas quando ela voltar eu falo com ela.

Ah, você fala? (Rsrtrs)

Eu falo.

Fala com ela que encontrei com ela no salão da Neca, onde ela estava arrumando o cabelo. Ela me passou o número dela. Ela pode arrumar alguma coisa. E pode fazer palestra para os professores.

Verdade!

Não tá vendo? Ah! Mas então é isso.

O que você considera mais importante na sua prática?

Eu acho que a quebra de paradigmas. A quebra de preconceito. Esse medo que as pessoas têm de que tudo vem da África, negro e africano e principalmente a religiosidade.

Desmistificar, seria?

Isso. Desmistificar. Tirar esse medo das pessoas negras. Tirar o medo da noite. A noite também é legal. (Rsrtrs). A boemia também é boa. É isso que acho que tem que passar. Esse lado bom, essa empolgação que eu tenho com a África. E eu acho que eu já passo isso para as minhas filhas, porque a minha filha Mariana começou a querer fazer faculdade ela falou comigo que queria ir para a África ajudar aquelas crianças. Coisas de jornalismo. Eu falei “Não vai nada”. Aí agora... (celular dela tocou) “Deixa eu ver se é o pessoal lá de casa. É a Carmem. Oh, Carmem! Daqui a pouco eu te ligo tá? Tá. Tchau.” É. Aí...

Você esta passando essa empolgação para elas...

Não vai fazer isso mais não. Jornalismo... Só que ela é do PDT, toda politizada. Aí agora, tá fazendo serviço social para trabalhar em presídio e abrigo. Aí ela “Oh, mãe agora dá para

trabalhar na África.” (Rsr rsrs). Minha Nossa Senhora. Ela comigo “Mãe, eu ví o rapaz lá passando fome, roubando”. Ela já é pior, a Maria já quer ir lá para África, ir para o campo e eu acho que eu que a influenciei para essas coisas. Ela quer ir ao ponto mesmo, em vez de ficar aqui no Brasil ela já quer ir lá África trabalhar o aspecto social lá. Por influência minha.

Você se considera uma militante?

Sou. Sou uma militante. Dessa questão da religiosidade. Outro dia foi muito interessante. Eu estava na rua e estava passando, passou uma passeata do candidato à governador de Minas, do Pimentel. Desceu quente a passeata. Depois passou uma do PT. De repente vem uma passeata da umbanda no calçadão, pela liberdade religiosa foi no dia do show do Padre Fabio de Melo. Ai veio... Tinha uma meia dúzia de pessoas só. Toda paramentada. A Maria só passou o olho em mim. (Rsr rsrs). Ai pensou “Minha mãe já vai aprontar, meu Deus”. (Rsr rsrs). Ai falei com o pessoal da passeata “É nessa que eu vou, é essa que é a minha passeata”.

(Rsr rsrs). Foi Embora?

Pedi licença para o pessoal da passeata e fui embora. Falei “Essa que é a minha gente.” E fui fotografada e Maria dizia “Agora seus alunos vão te ver e vão achar mesmo que você é macumbeira”. (Rsr rsrs). O cara fotografando e eu na liberdade religiosa. Lotada de gente a avenida. Ai a Mariana e a Malu foram me acompanhando, mas lá no cantinho. (Gargalhadas). E eu e uma mulher morrendo de rir. E ela falou “Meu filho vai me matar, tá crente que tô indo no Padre Fábio de Melo e eu tô aqui.” (Rsr rsrs). E eu toda orgulhosa, eu acompanhei porque ela estava vazia e igual eu falei eu sou uma militante. Eu vou atrás dessa passeata da liberdade religiosa porque essa que é a minha passeata. E fui toda orgulhosa atrás da passeata da umbanda com pouquíssima gente.

Interessante.

E sabe quantos negros tinha nessa passeata? Três e uns vinte brancos. A umbanda é uma religião branca. Tem pouquíssimos negros na umbanda. Sabe qual o estado do Brasil que tem mais terreiro de umbanda? Rio Grande do Sul. (silêncio). Não é a Bahia. A Bahia tem muito evangélico.

Hum...

Rio Grande do Sul é a maior quantidade de terreiro de umbanda.

São dados, né? Às vezes a gente se engana.

Os brancos né? A maioria dos médiuns da umbanda são brancos. Se você for num terreiro de umbanda você cai dura para trás. Só tem branco dentro do terreiro. Rodopiando. Não tem quase negro nenhum. As pessoas acham que é religião de negros e não é. A religião onde tem muitos negros é a igreja evangélica.

É.

Estranho né?

Interessante né?

Porque será que teve essa...?

Inversão né?

Não teve uma inversão? Pergunta ao seu professor. Deve ter alguma explicação gente.

Vou perguntar para ele. (Rsr rsrs)

Porque que inverteu?

Será que tem haver com essa questão de identidade?

Porque será que brancos estão na umbanda e negros na evangélica? Rsr rsrs.

(Rsr rsrs). Ah, então tá Ayodele. (Rsr rsrs). Qualquer dia a gente conversa mais.

Viajei aqui até na Umbanda. (Rsr rsrs).

Que ótimo.

Passa para seu professor a minha dúvida e depois você me responde?

Passo.

Porque que tem tantos brancos na umbanda? Lá no rio Grande do Sul...

Fim de gravação do áudio da entrevista.

ANEXO 2: Observações das aulas da Professora Ayodele pela pesquisadora Andressa Lima Talma – pesquisa de campo de mestrado.

Os dias e horários estão discriminados acima das observações.

25 de junho de 2014 – Escola CMJ - Às 17:30 h

Primeiro contato com o sujeito da pesquisa.

Conforme a descrição feita anteriormente, é uma escola localizada em uma região muito carente de Juiz de Fora, onde muitos moradores dependem da bolsa-família e que segundo o seu SisLAME²⁶, atende a grande maioria de seus alunos pardos e negros.

Durante o primeiro semestre do curso, as discussões e reflexões, minha pesquisa passou a ser direcionada para a temática de investigar experiências exitosas nas séries iniciais do ensino fundamental, e ao conversar com alguns profissionais da educação, fui levada a realizar a minha pesquisa nessa escola CMJ. Ao solicitar autorização da direção para a pesquisa, antes da rede municipal entrar em greve, fui informada pela mesma que havia uma professora do turno da tarde, que seria indicada para eu acompanhar a sua prática, pois trabalha conteúdos de africanidades mais sistematicamente com seus alunos.

Após quase dois meses de greve na rede pública municipal, compareci a escola no final do expediente do turno da tarde para conversar com a direção sobre a pesquisa, pois deveria iniciar o trabalho no próximo semestre, então aproveitei o intervalo entre o turno da tarde e a reunião pedagógica que seria a noite, para conversar com a direção (pois neste dia grande parte dos professores da escola retornava da greve e o local se encontrava com muito barulho, pessoas falantes e se movimentando, tumultuado). Porém encontrei com a professora Ayodele no corredor da escola, ela estava aguardando a Reunião Pedagógica que seria a noite, já nos conhecíamos de vista e ela sabia por alto de minha pesquisa e que ela seria o meu sujeito de pesquisa na escola. Então me apresentei formalmente e depois fomos conversar em uma sala.

Durante a conversa pude me informar que ela é professora de complementação de carga horária. Ela leciona em três turmas complementando a carga horária da professora regente I que trabalha português, matemática e ciências. Ela trabalha geografia e história nos três quintos anos da escola que funcionam no turno da tarde. Ayodele, que já havia sido informada que eu faria pesquisa em suas turmas, pois era a professora indicada pela direção para que fosse feito o trabalho com seus alunos, devido a seu destaque com um trabalho cotidiano e sistemático, inserindo africanidades em suas aulas de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

Falei sobre a minha pesquisa com a professora Ayodele (agora formalmente) que foi a professora escolhida para ser o sujeito da mesma, por ter seu trabalho reconhecido e

²⁶ Sistema para Administração e Controle Escolar da rede municipal de Juiz de Fora desenvolvido pelo CAED – Centro de políticas Públicas e Avaliação da Educação.

destacado, foi indicada pela direção e grupo docente para a pesquisa, pois em suas aulas ela procura sempre valorizar às relações étnico-racial entre os alunos que pertencem aquela comunidade que é muito pobre e marginalizada em nossa cidade; e que estão cursando o último ano das séries iniciais do ensino fundamental.

Na verdade, a professora estava muito animada com a pesquisa, me abordou e começou a falar sobre sua família, seu interesse pelo tema, enfim, porque ela gosta tanto do tema. Começou a falar espontaneamente.

Ela estava vestida com uma estética afro-brasileira. Com uma bata estampada, toda colorida que é um estilo que sempre usa, maquiada, cabelos crespos e soltos e com simpatia, começou a me contar que sua família (bisavó) era de Guiné Bissau. Era rica, porém a terra africana não era muito boa de plantar. Vieram para o Brasil com a esperança de se darem melhor. Todos falavam que a terra era boa de plantar aqui, que tudo que se plantava dava certo.

Porém quando chegaram aqui foram separados e vendidos para serem feitos de escravos. A sua bisavó foi enviada para a Fazenda Cortes Real em Além Paraíba, foi marcada a ferro com o C de Cardoso. Seu nome era Cristina e nessa época a escravidão era legal.

Ela era privilegiada entre os outros escravos. Tinha a chave da Senzala. Há quem diga que tinha algo com o senhor da fazenda.

Casou-se com um negro “retinto” (termo que se usava para o negro de pele bem escura, com se tivesse sido “tingido” duas vezes), assim como ela, teve filhos negros e outros mestiços de cabelo liso. Há quem diga que eram filhos do patrão. Patrão este que deu muitas terras a Cristina que ficou rica. Era inteligente e falava francês. Ayodele disse ainda que sua avó, filha de Cristina se casou com um homem branco e “sujou” a família, diziam o restante da família. Dessa forma a família atualmente é mestiça.

Então foi necessário interromper o nosso diálogo, pois Ayodele precisava ir à reunião pedagógica e disse-lhe que se tudo desse certo em agosto iniciaria o meu trabalho de pesquisa junto a ela.

02 de setembro de 2014 – CMJ às 9:30h

Preparo para o desfile cívico das escolas da região norte

Ao chegar à escola, fui informada que naquele dia não haveria aula. Como a escola se localiza distante do centro da cidade, juntamente com outras escolas daquela região, anualmente algumas se organizam e fazem um desfile cívico das escolas da zona norte, em um bairro próximo e com a participação da polícia militar e autoridades. Então os profissionais se encaminharam para a rua do desfile, pois os alunos iriam direto para o local, ao invés de irem para a escola.

Antes de começar a cerimônia, consegui conversar um pouco com a professora e levantar alguns dados sobre a mesma. A professora se formou há 22 anos no CES²⁷. Fez magistério e com 18 anos conseguiu seu 1º emprego na APAE²⁸. Trabalha há 10 anos (2004-2014) na prefeitura e há 8 anos se efetivou nessa escola.

Fez especialização em psicopedagogia, foi supervisora do estado por 10 anos, porém resolveu sair.

É professora de complementação de carga horária nos quintos anos, lecionando História e Geografia para as turmas. Ela trabalha o conteúdo de África e africanidades somente nas aulas de história. Iniciou o trabalho com a temática recentemente neste ano, nesse segundo semestre. Está disse estar iniciando o trabalho nas turmas com o livro Príncipe do destino de Reginaldo Prandi e explicando para os alunos sobre os griots africanos²⁹.

Ela diz trabalhar a temática África e africanidades de forma “bem delicada” nas turmas para não haver má interpretação por parte dos alunos e das famílias dos alunos, que são de religiões diversas. Segundo a educadora a religiosidade é fundamental ser trabalhada dentro das africanidades, porém as crianças conversam com os pais e muitos não aceitam o trabalho que está sendo desenvolvido. Há muitas barreiras ainda a serem rompidas em relação ao trabalho de valorização das religiões de matrizes africanas, os pais tem muito preconceito e resistência, segundo ela, por isso a necessidade do cuidado durante o trabalho, as informações que serão transmitidas. Tivemos que terminar a conversa, pois os alunos foram se preparar para o desfile cívico.

Ao retornar a escola, perguntei à secretária a quantidade de alunos que possuía cada uma das salas de quinto ano em que a professora Ayodele atuava e como era classificado o

²⁷ Centro de Estudos Superior

²⁸ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

²⁹ São os indivíduos encarregados de preservar e transmitir as histórias, os conhecimentos e as canções de seu povo. Existem os griots músicos e os griots contadores de histórias, são eles os responsáveis por transmitir a tradição e a cultura.

pertencimento racial dos alunos de acordo com o sistema utilizado nas escolas da rede municipal, o SisLAME³⁰. A secretaria me informou que a sala 10 possui 26 alunos, sendo 14 brancos, 7 pardos, 3 negros e 2 não declarados. A sala 11 possui 26 alunos, sendo 12 brancos, 10 pardos, 3 negros e 1 não declarado. A sala 12 possui 26 alunos, sendo 06 brancos, 17 pardos e 3 negros. A própria secretaria se espantou com tanta declaração de pessoas brancas nas salas 10 e 11, quando na realidade, percebemos a maioria de alunos negros nessas turmas.

03 de setembro de 2014 - CMJ – Sala 11 e 12 - Às 15:30 h

Trabalhando com vídeo na biblioteca e aula expositiva.

Cheguei à escola às 13h e estava muito tumultuada, muita falação, pais de alunos aguardando sua vez de falar com a direção e poucos alunos nas salas. Muitos haviam ido embora, devido a um boato originado por duas alunas do turno da manhã, que se espalhou informando que alguns adolescentes de um bairro vizinho, pertencentes a um “bonde” iriam invadir a escola para bater em um aluno e por esse motivo não haveria aula.

Fui à procura da professora Ayodele que combinou hoje de me aguardar para que eu pudesse acompanhá-la durante suas aulas e recebi a informação na secretaria que ela só chegaria às 15:15 horas. Então aguardei na sala dos professores.

Ela chegou 14:45 horas e foi para o 5º ano (Sala 11) pouco antes do recreio. Nessa turma ela ficou apenas alguns minutos para substituir a professora regente e permitiu que eles continuassem a mesma atividade que estavam realizando.

A professora diz planejar suas aulas semanalmente e precisar da ajuda de sua filha para baixar os vídeos da internet para o seu pen drive, para passar para os alunos e complementar suas aulas. Após o recreio acompanhei a professora que formou a fila de alunos da sala 11 que saiu do pátio do recreio para a sala de vídeo, pois a professora planejou passar dois vídeos para a turma, disse que eram curtos. Pediu que os alunos observassem muito as diversas imagens, as cores, a cultura, dos africanos. No início do vídeo, ao passar africanos com a cara pintada, as crianças começaram a rir bastante. A professora avisou que poderiam rir em um primeiro momento de algumas cenas que não estão acostumados a ver e que poderiam achar engraçadas, pois se fosse o contrário, os africanos vendo imagens nossas,

³⁰ Sistema para administração e controle escolar.

diferentes de suas culturas iriam rir também de nossa cultura, pois é normal rir do que não estamos acostumados, não conhecemos e achar engraçado.

As crianças foram assistir ao filme: “Esta é a África dos contrastes”. É um vídeo com imagens sobre a África, com a música da Shakira. As crianças ficaram muito animadas dançando ao som da música “África”. Riam das pinturas nos rostos de africanos. A professora falou sobre estatísticas de mortes por animais. Disse que os tubarões matam em média dez pessoas por ano, enquanto os hipopótamos, que todos acham bonitos, calmos, matam uns mil por ano nos rios da África. Disse ainda que há outros animais no continente africano como rinocerontes, hienas, zebras, girafas e elefantes que só nascem na África e que são levados para outros lugares.

Durante o vídeo as crianças exclamaram: “Credo!” Falaram juntos ao ver crianças com as caras pintadas de barro. A professora sempre parava o vídeo e explicava que a cultura deles é assim e que se estivesse sendo passado um vídeo sobre a nossa cultura para eles, eles é que iriam rir de nós.

Após o vídeo, Ayodele deu sua aula expositiva. Falou sobre os grandes parques da África que são do tamanho de três cidades de Juiz de Fora; e falou ainda sobre os safaris, em que os guias de turistas devem usar roupas discretas por causa dos animais, pois as roupas de cor vermelha chamam atenção e podem ser perigosas.

Explicou ainda que na África há algumas tribos (acredito que quis dizer etnias) que se vestem como vimos na TV e vivem no meio rural, outras vivem no meio urbano. Disse ainda que como existem muitos gorilas por lá, algumas pessoas mandam matar gorilas para tirar as mãos e fazer cinzeiros. Matam os elefantes também para usar o marfim.

Logo depois, Ayodele continuou sua explicação sobre religião e afirmou haver três tipos de religiões que prevaleceram na África que são os cristãos, muçumanos (maometanos) e os que professam religiões de matriz africana. Falou sobre as várias tribos, com suas peculiaridades em rituais religiosos e festas que tem costume de fazer pinturas nos rostos e corpos.

Enfim, explicou aos alunos que os negros que vieram para o Brasil trouxeram sua religião e língua ou línguas. Que foi da Nigéria que vieram os yorubás e sobre as divindades, os orixás que existem de acordo com a natureza. Deus da chuva, do fogo, do trovão. Uma criança perguntou o que é orixá e a professora explicou que é o mesmo que Deus para nós.

Falou ainda que o africano não era visto como unidade no século XIX. Negros africanos vendiam seus irmãos, África dos contrates.

Depois da explicação a professora passou mais um vídeo, um documentário “África no Passado: Riquezas e Glórias a história que ninguém contou”. O vídeo nos traz a história de Noel Vila Isabel, o poeta da vila “A origem do samba” e do fundador da Mangueira, Cartola.

05 de setembro de 2014 – CMJ - Às 13:30 h – Aula expositiva sala 12 e às 14:58 h – Vídeo para as salas 12 e 10.

Neste dia a professora Ayodele fez a introdução da temática africanidades, falou sobre objetos que estão presentes em nossa cultura e que são de origem africana como tiaras, algumas palavras que utilizamos no Brasil e que são baseadas nas diversas línguas e “dialetos” africanos; alguns costumes, parte da nossa cultura, tipos de roupas de estética afro-brasileira.

A professora explicou aos alunos o que é um jurista e que foi através de um que foi estabelecida a lei 10.639/2003 garantindo o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas e deixou frisado que foram trezentos e poucos anos de escravidão e são apenas cento e poucos anos de liberdade pós-abolição.

Continuou falando que no início da escravidão, em 1550 foram usados os índios para realizar o trabalho escravo, porém eles fugiram para mata, para o interior que conheciam bastante. Os portugueses não conseguiram achar os índios e foram à África comprar escravos para trazer ao Brasil, pois, lá havia um mercado consolidado.

Essa aula foi estruturada no livro didático de história que foi destinado a utilização dos quintos anos, Coleção Pelos Caminhos da História, 5º ano de Adhemar Marques e Flávio Berutti da editora Positivo, adotado pela escola, do qual a professora já havia solicitado que os alunos fizessem a leitura em casa. Ela perguntou se eles estavam notando que havia uma dificuldade para a leitura do texto, pois tinha palavras diferentes, pertencente a outra língua, tipo o inglês.

C.O. A professora explicou que os africanos não achavam que eram todos irmãos, por serem do mesmo continente e por isso haviam muitas brigas entre as diversas etnias e escravidão pós-guerras. Que brigavam muito também por motivos religiosos e falou sobre Osama Bin Laden, os muçumanos, Afeganistão. Os alunos falaram que não conheciam Bin

Laden. Então a professora perguntou se não assistiam jornal na televisão e caso positivo, eram mal informados. Os alunos disseram que gostam de assistir novelas e outras programações. Percebe-se que a professora descreve genericamente o africano, pois sabemos que a África é um continente que contém 54 países. É o mesmo que eu dizer que argentino é igual brasileiro, só por estarmos localizados no continente americano. Em momento algum ela fala sobre um africano de algum país específico, como nigeriano, angolano e sua cultura.

Professora mostrou os mapas do Brasil e África e como se encaixam, pois antes era uma só terra, segundo ela. Mostrou o Atlântico e falou sobre a terrível viagem que os africanos faziam acorrentados, deitados, sem banheiro e pelados e que muitos morriam durante a viagem.

Disse a essa turma sobre as três religiões existentes: cristianismo, muçulmanos e de matriz africana. Antes uma aluna perguntou se ela fosse lá e cassasse com um negro se ela poderia voltar para cá. A professora disse que dependendo do país não.

Depois falou sobre a mistura da língua portuguesa com a língua e dialetos africanos que originaram abreviações em nossas palavras: nos, fessora, muié. Na África não tem “lhe” diferente sotaques, de acordo com a região “banto ou yorubá”: Tá (está), mió (melhor), fulô (fluor), muié (mulher), paião (palhaço), cosca (cócega), memo (mesmo).

A professora falou sobre preconceito; “raças” diferentes, deu exemplo de raça de gatos. Disse que entre seres humanos não há essas diferenças, o que diferencia são os tipos de festas, roupas, cabelos, família, religião, comportamento. E passou uma atividade no quadro para os alunos. Pesquisa sobre “Afrodescendentes: Origens e cultura” que é uma pesquisa sugerida pelo livro didático adotado, que se encontra na página 84 e que propõe, para começo de conversa, uma discussão com colegas e professor sobre o por quê milhões de africanos foram trazidos para o Brasil e uma segunda questão sobre como eles marcaram e continuam marcando a nossa formação social, cultural e demográfica.

Enquanto os alunos copiavam a atividade do livro, a professora começou a contar uma história que se passou com sua mãe em Sales Marx - escola em Além Paraíba - Minas Gerais, entre os anos 1947 e 1948. Estava sendo feito u ensaio para o final de ano com duas meninas negras e duas meninas brancas. As meninas negras tinham as vozes mais bonitas e fortes. Uma das meninas negras era a mãe de Ângela. Elas tinham nove anos e no dia da apresentação arrumaram as crianças da seguinte forma: 2 brancas na frente arrumadinhas e 2 negras arrumadinhas também, mas atrás da cortina cantando. Só sobressaía a voz das meninas

negras. A mãe da outra menina negra lá sentada gostando de ouvir a voz de sua filha e a avó de Ayodele, que achava bobeira as coisas de escola nem foi.

Naquela época, os fazendeiros eram como se fossem vereadores, políticos. Todos obedeciam. Tinham poder e tinha um que era vizinho da escola e arrendava terras para Tobias que era bisavô de Ayodele. O fazendeiro ouviu lá de sua fazenda a voz da mãe de Ayodele, a reconheceu e foi a escola vê-la cantar. Ele tinha em torno de uns 67 anos e quando chegou a escola e viu a mãe de Ayodele cantando atrás da cortina ele deu um grito do nome da diretora da escola: Zeca Mirtes!!! Ele brigou e conseguiu que as quatro meninas, brancas e negras cantassem juntas.

As crianças estavam atentas e ficaram revoltadas com a história. A professora questionou: Será que a cortina já foi retirada? E um aluno negro perguntou:

- Vamos falar desse assunto até o final do ano?
- Vamos sim! (professora)
- Nossa, professora, esse assunto enjoa! (aluno).

C.O.: Percebemos na impaciência desse aluno, um incômodo em tratar da temática de africanidades e uma não familiaridade com o tema, pois é a primeira vez que os alunos tem contato com o tema em sua escolarização nesta escola. Percebe-se aí a importância de se trabalhar no currículo escolar, desde a educação infantil essa temática, para que não haja estranhamento dos alunos em relação a essas questões ou algum problema na construção e valorização de uma identidade nos alunos afro-brasileiros, que em outras séries não foi trabalhada de nenhuma forma com essas crianças. Percebe-se também uma impaciência da professora e falta de delicadeza para cativar o aluno sobre a importância do tema, falta uma forma atrativa de se trabalhar, as aulas são monótonas, pois ela repete os temas e não dá voz ao aluno.

Às 14:58 h - CMJ – sala 10 e 12.

Está é a África dos contrastes - Vídeo para duas turmas

A professora Ayodele pediu uma aula da professora Carmem que ministra outra disciplina para as suas turmas, para passar o os vídeos sobre África dos Contrastes para todos os alunos que faltavam assistir. As mesmas cenas se repetiam... Quando passava na tela pessoas com caras pintadas, as crianças riam muito. Ela continuou passando informações para

os alunos, do tipo: tubarões matam 10 por ano em média, hipopótamos matam 1000 e ficam nos rios da África. Zebra, girafa, hipopótamos, elefantes só nascem na África e são levados para outros lugares.

Depois do vídeo “África dos Contrastes” (disponível no youtube em <https://www.youtube.com/watch?v=-VRtSaGV0gQ>), passou outro Vídeo com o título “A escravidão no Brasil em fotos reais inéditas” (também disponível no youtube em <https://www.youtube.com/watch?v=jRZR4H8674>). Nesse vídeo com fotos e fundo musical, a escravidão brasileira é retratada em fotos inéditas. Um período vergonhoso de nossa história. São apresentadas fotos do Instituto Moreira Salles. Músicas : "Retirantes" (Dorival Caymmi) e "Negro Rei" (Cidade Negra) Nele se explicava que as Pretas de ganho (Benguela tiravam os dentes: anteriores /poder). Ama de leite/marcações no rosto. No vídeo apareciam imagens de negros com cabelo crespo. As crianças brancas e negras exclamaram em coro: “Credo!!!” . Quando apareciam imagens de negras com seios de fora, todas as crianças riam.

E finalizou com outro vídeo, um documentário sobre a África do passado riquezas e glórias, a história que ninguém contou (disponível no youtube em <https://www.youtube.com/watch?v=FESN72m2Od8>), porém só passou uma parte do documentário que é extenso. E indicou mais dois para quem tiver interesse, Vídeo “Senzala e vida escrava” e Vídeo “In memorian negros que fizeram a história do Brasil”.

18 de setembro de 2014 - CMJ - Sala 12, 11 e 10 - Às 13:00 h

A professora Ayodele solicitou na semana passada que eu voltasse nessa semana, pois ela trabalha história em uma semana e geografia na outra. Porém ela se adoentou e não veio na semana passada. Avisou-me que trabalharia geografia inicialmente na sala 12, atividades do livro e no dia seguinte daria história, pois essa sala o conteúdo de geografia estava atrasado e nas outras turmas trabalharia história.

Estava dando aula de geografia (conteúdos não étnico-raciais) e me apresentou uma coleção que estava em seu armário que comprou de sua amiga por um valor bem acessível. Coleção Africanidades: “A influência africana no nosso idioma” e mais 9 volumes do Autores Antônio Jonas Dias Filho e Márcia Honora. Editora Ciranda Cultural. ISBN: 978-85-380-1542-0.

Mesmo dia Segunda aula, antes do recreio: Sala 11

As turmas da escola tem uma escala semanal para frequentar a sala de informática e um professor que tem a responsabilidade de programar atividades junto às professoras regentes para os alunos, relacionada ao conteúdo trabalhado em sala de aula. A sala 11 se dirigiu para a sala de informática com o professor Adetokumbo³¹ que passou um vídeo chamado Tanza. Sobre crianças africanas que eram soldados, pertencentes a etnias que foram destruídas por guerras, disputas por território. A professora comparou as etnias do filme aos bairros Santa Cruz e São Judas que não combinam (“não fecham” é uma gíria local) e acontecem briga e morte de vez em quando. São guerras que duram anos e ninguém ganha, nunca termina.

O filme mostra meninos soldados que foram expulsos das aldeias deles e que sabem manusear armas pesadas, como metralhadoras, desde muito cedo. Tanza é um menino de doze anos que após ver sua família massacrada resolve participar de um a milícia de meninos. O professor Adetokumbo com essa fala sobre o filme que faz parte da Cinemateca Brasileira, do Ministério da Cultura e explicou que os alunos assistiriam vídeos de crianças de outras nacionalidades, chinesas, americanos... No decorrer da semana como programação do dia das crianças.

Adetokumbo disse ainda que dentro dessa temática africana tem os filmes: Massacre Ruanda, Hotel Ruanda, Jardim Fiel, Senhor das Armas e Diamante de Sangue. Durante a apresentação do filme Tanza uma cena forte chamou a atenção de todos os alunos, foi quando o menino Tanza chega em sua casa, tira o tênis e lembra que sua família foi massacrada (morta). O menino encontra brinquedos dele pela casa. Depois caminha até a escola e observa as perguntas escritas a giz, ainda no quadro.

CO: O filme é dramático e agressivo. Fiquei me perguntando o porquê dele ter escolhido um filme sobre a África tão violento. Esse filme reforça o imaginário negativo sobre o continente africano. As crianças manejam bem as armas, há muita pobreza naquele lugar, as guerras atrapalharam o progresso, porém é podemos perceber semelhanças com a zona norte da cidade (região onde se insere a escola pesquisada), em que bairros vizinhos vivem em “guerra”, brigando e matando, por motivos relacionados ao tráfico de drogas, onde encontramos “bondes” que são formados por grupos de meninos que procuram brigas com outros bondes, numa guerra sem fim, as vezes por um simples olhar diferenciado em um baile

funk, ou na escola, na praça do bairro basta para iniciar uma guerra, compreendidas por várias batalhas que acontecem quando os bondes ou componentes do mesmo individualmente se encontram, parecido com as milícias de adolescentes do filme. Esses alunos da escola pesquisada convivem com essa realidade e acabam se envolvendo nesse cenário de brigas, drogas e mortes precoce por motivo fútil, através da proximidade de pessoas de suas famílias com as drogas, o tráfico, pois esse cenário atinge a pessoas de várias idades em diversas famílias.

O professor Adetokumbo fez alguns comentários sobre o filme, e depois quis passar imagens sobre a África para os alunos a partir de seus conhecimentos. Comentou sobre inclusive, sobre o ditador Robert Mugabe de Zimbábue que em 2008 mandou cortar as mãos e quebrar os dedos de vários eleitores analfabetos para não votarem com as digitais e ele se reeleger, pois já estava há 28 anos no poder. Adetokumbo contou também aos alunos sobre a África do Sul na qual Mandela foi o primeiro presidente negro que ficou preso “25 anos” por lutar pelos direitos dos negros, segundo esse professor. Outros países boicotaram a África do Sul livre, quando Mandela foi presidente, em relação a seu comércio, por exemplo. Mandela perdoou os brancos através de sua maior arma, que era o diálogo, juntamente com sua luta pela liberdade, justiça e democracia.

C.O.: Por mais que o pesquisador não queira incomodar, após dias de observação tentando ser ao mesmo tempo visível, porém não discreto, sempre que algo sai da rotina das crianças elas percebem e querem fazer questionamentos, a fim de entender melhor o que está acontecendo. Ao retornar à sala as crianças faziam-me as seguintes perguntas: “tia, você vai ficar com a gente?”, “você parece com a Erika secretaria do Téo da novela. Você conhece? Ela é bonita!”, “Tia você dá aula para qual série?”

No retorno a sala a professora Ayodele pediu que os alunos abrissem o livro de história³². Os alunos do 5º ano estavam com dificuldade de leitura, especialmente a aluna Elisamara que estava lendo com bastante dificuldade, uma aluna que tem a pele branca e o cabelo crespo e se considera branca. A professora Ayodele pediu para outro aluno a ler. A leitura deles estava sendo realizada com muita dificuldade, lenta, e ela os informou que quanto mais rápido lerem seria melhor para entendermos.

³¹ Nome yorubá que significa honra que veio além dos mares e que utilizaremos para o professor de informática.

³² Livro Pelos Caminhos da História do 5º ano, já citado anteriormente, na página 90.

Ayodele explicou sobre a diversidade cultural, as línguas faladas, diferentes tipos físicos encontrados na África. Chamou a atenção dos alunos para a seguinte questão: “Negro não é japonês!” Não são todos iguais. Comentou sobre a história do fantasma amigo dos pigmeus³³ que segundo a professora “é uma raça de africano” que está acabando, que medem em média 1,3 m.

“- É tipo o Kiricu professora?” (perguntou um menino negro)

“- Sim. Negros com peles muito pigmentadas, cabelo anelado, crespo, pele de cor preta, nariz amassado. Viviam em uma parte da África que foi colonizada e depois industrializada, ou seja, tiveram que se mudar de suas florestas. O deserto do Saara já foi lar, secou e virou deserto e várias religiões muçulmanas são fortes lá”. Ayodele contou que seu amigo Uad disse que na África não tem terreiro de candomblé e que os africanos vem aqui no Brasil para ver. Lá todos nascem envolvidos em costumes do candomblé, e esses costumes fazem parte do cotidiano. Todos jogam búzios. Essa informação contém erros, pois além de haver uma generalização da África, que contém muitos países, diversas culturas e religiosidades, podemos ver no trabalho de Verger em 1968, através de seus registros fotográficos e vivências, suas constatações sobre as semelhanças entre o Brasil e alguns países da África, especificamente a Nigéria. Verger afirma ainda que após a escravidão muitos africanos voltaram à Nigéria, por exemplo, e levaram os costumes que foram reinventados no Brasil, num movimento de fluxo e refluxo, que ocasionou as semelhanças existentes entre esses dois países.

O tráfico de escravos importou, para os diferentes países das Américas e Antilhas, negros provenientes das mais diversas regiões da África. Desta aproximação, poderia ter resultado uma mistura de usos e costumes completamente estranhos uns dos outros. Ao contrário, o jogo das trocas comerciais estabeleceu relações precisas entre clientes e fornecedores dos dois lados do Atlântico e, assim sendo, os reagrupamentos de negros de certas “nações” africanas foram realizados insensivelmente em algumas regiões do Novo Mundo. Na Bahia, certos aspectos da cultura das comunidades africanas, provenientes da região do Golfo do Benin, são muito visíveis ainda hoje. Manifestam-se especialmente pela existência de cultos aos antigos voduns e orixás, semelhantes aos dos atuais habitantes do sul do Daomé e sudeste da Nigéria. (VERGER, *apud* OLIVEIRA, 2009).

³³ Os pigmeus foram eternizados nas histórias em quadrinhos de 'O Fantasma', um super-herói americano que povoou a imaginação de crianças e adolescentes de várias gerações, que começou a ser publicado em 17 de fevereiro de 1936.

A professora continua a falar com os alunos e fala da época da colonização. Disse que os brancos levaram a imagem de Nossa Senhora para determinada senzala, para os negros escravizados pararem de cultivar a sua religiosidade e para que rezassem para ela, a “virgem Maria”. Branca e eles negros, que então fizeram a associação dessa santa a Iemanjá.

Em outra senzala colocaram a imagem do guerreiro da religião católica São Jorge. Pois os deuses negros eram satânicos para os colonizadores portugueses. Os escravos pensaram: homem branco guerreiro. São Jorge era guerreiro e parecia com Ogum que construiu a espada de ferro. Então resolveram fazer festa para São Jorge que era a imagem que tinha na senzala e ao mesmo tempo homenagear Ogum.

Assim começa o sincretismo católico, segundo a professora, que tem imagens que foram apresentadas aos negros e associadas a entidades africanas, de acordo com suas divindades associadas à natureza. Ayodele complementa que hoje podemos escolher religião, temos a liberdade religiosa garantida pela constituição federal, porém antes não podia, não era respeitado o direito de religiosidade do outro.

A professora deu início a história dos protetores das crianças, na Turquia, que eram católicos e médicos: Cosme e Damião. E que quando houve a perseguição aos cristãos eles fugiram e nessa época, com a ajuda de Jesus, ajudavam as crianças e faziam até milagres.

Aluno negro exclamou: “- Meu pai não deixa eu comer Cosme e Damião!”

Professora: “- Não estou mandando você comer e nem te oferecendo bala. Estou contando uma história”.

C.O.: Porém percebe-se informações telegráficas, incompletas da professora para os alunos, informações superficiais ou de senso comum, por exemplo, nessa história de Cosme e Damião, falta informações sobre o parentesco dos dois, a cidade natal deles e outros, ela cita a Turquia que na realidade foi o local onde foi construído o primeiro templo em homenagem aos dois, após sua morte.

Comentou que os padres falavam na época da escravidão que os negros não tinham alma. Não se deve ter preconceito nem com a cor e nem com a religião do outro, deve haver o respeito.

Menina: “Prefiro comprar, não sei o que tem.”

Menino: “Eu sei: açúcar”.

Professora: “Não vi ninguém passar mal. Cada um que sabe.”

Para encerrar a discussão, a professora inicia um momento de contação de história: *Religião Africana no Brasil*, de um de seus livros. Cadu é o personagem narrador, é da coleção africanidades, criação do mundo “Olorum, Oxalá e Nanã”. Após a professora contar a história ela pergunta: “- E aí o que acharam? Muito doida? Lembra alguma coisa? Esse é o mito africano.”

C.O.: Foi interessante contar a história da criação do mundo, segundo uma história africana, porém penso que a proposta de valorização da cultura não foi alcançada a partir do momento que a professora pergunta se acharam a história doida. Ela dá um sentido negativo, de acordo com seu próprio imaginário, há um preconceito emergindo. Foi uma fala impensada em relação a suas consequências. Acredito que ela deveria ter trabalhado as diferenças, ao mesmo tempo que as semelhanças que possui com a história da criação cristã, que todos nós conhecemos e valorizar essa história africana, pois não houve esse trabalho.

Mesmo dia, após o recreio: Sala 10, 15:58 h

Ayodele pediu que os alunos abrissem o livro de História na página 85 e fizessem as questões das páginas 85,86, 87. Comentou que em 1550 foram trazidos os primeiros negros para o Brasil, para trabalharem na agricultura. Os índios fugiram para o interior, porque conheciam bem as matas e não conseguiram ser capturados para serem escravizados. Vieram negros sudaneses, iorubas (e com eles o candomblé, as tranças, as pinturas brancas no corpo, batas, turbantes, juá, Bahia), e sudaneses islamizados (que cuidam bem das crianças: mães pretas).

A professora relatou para a turma que a sua bisavó era muçulmana da Guiné Bissau e trouxe de lá um alcorão. Usava um pano branco na cabeça, pano nas costas e chegou aqui de 13 para 14 anos.

Veio enganada. Portugueses disseram para ir para o Brasil porque a terra era melhor, iriam gostar da terra, ganhar muito dinheiro. Venderam as terras na África e no navio viram que foram enganados. Não tinha lugar para dormir. Chegaram à Salvador e perceberam que haviam sido escravizados. Ela foi levada para Além Paraíba para a Fazenda de Cardoso Alves. Esquentaram o ferro e marcaram a avó de Ângela com a letra C nas costas.

Ela lia, era bonita e inteligente, e ficava em casa, pois outras iam para o canavial. Ela falava francês e aprendeu português. Seu Cardoso tinha tanta confiança que ela abria e

fechava a senzala. A família acha que ela teve um “teretetê” com o sinhozinho, pois tinha filhos negros com cabelos lisos.

Os negros eram maltratados injustiçados no período colonial e os que transavam com moças brancas eram mortos, pois os senhores matavam. Na época em que a princesa Isabel assinou a abolição de escravidão, os escravos saíram felizes correndo com as enxadas. O patrão da avó, deu terras para seus ex-escravos. As terras tinha um mineral que não souberam explorar. A avó deu seu alcorão que trouxe da África para um advogado. Muitos foram lá ouvir histórias da minha avó.

C.O.: Percebe-se na história da professora uma memória coletiva de sua família. Uma memória ressentida “pelo engano” que sofreram no continente africano e que os fizeram a vir para cá como escravos, pois lá eram ricos e aqui seus antepassados foram vendidos e passaram a ser escravos de fazendeiros. Será mesmo tudo real ou há uma criação presente nas lembranças da educadora. Após perceber uma felicidade ao falar de quando a princesa Isabel assinou o documento da abolição, achei interessante comentar com ela sobre o período anterior a essa assinatura documental, o movimento realizado antes. Eu conversei com a professora sobre Joaquim Nabuco que foi um político e grande abolicionista e sobre os evolucionistas e suas teorias redutoras. A professora ficou com raiva e disse que não conseguiriam fazer esse curso. Comentei com ela sobre Rui Barbosa que mandou queimar todos os documentos da escravidão quando foi ministro da fazenda. E Angela disse que a partir daquele momento também ficaria com raiva dele assim como tem do patrono do exército Duque de Caxias, que prometeu dar liberdade aos negros que guerrearam com ele, porém ao chegar matou todos.

Corrigindo os exercícios das crianças ela me convidou para ir à sua cidade, Santos Dumont, conversar com sua mãe.

19 de setembro de 2014 - CMJ - Sala 12 - Às 13:30 h

A professora Ayodele passou a seguinte atividade para os alunos no quadro para memorização e registros, responda perguntas sobre o tema (páginas 85 e 87).

- 1 - Quando teve início o tráfico de africanos para o Brasil? Quando foi interrompido?
- 2 - Cite os três principais grupos culturais a que pertenciam os escravos trazidos para o Brasil?

3 - Qual o nome do oceano que separa o Brasil da África?

4 - Quanto tempo durou o fluxo de escravos e quantos foram trazidos para o Brasil?

5 - As influências da cultura africana podem ser encontradas em diversas partes da nossa cultura. Cite-as.

A professora me chamou em sua mesa e pediu para explicar para ela como se jogava “Heróis de todo mundo”³⁴. Li o manual e fui explicando a ela, enquanto os alunos copiavam perguntas do quadro e tentavam responder. Ela disse que vai estudar os heróis negros com os alunos e ampliar o tabuleiro para fazer uma competição com as três turmas. Nós duas fizemos uma simulação do jogo que trazia “cartas de poder” com conteúdo sobre heróis negros que valiam mais pontos, na mesa da professora. Os alunos negros e brancos ficaram observando muito empolgados e interessados pelo jogo, perguntando quando iriam poder jogá-lo. O jogo traz questões relacionadas a africanidades e a conhecimentos gerais concomitantemente.

C.O.: Diferente da fala do aluno negro anteriormente, perguntando se o assunto seria “falado” pela professora pelo resto do ano, pois enjoaria, percebe-se um interesse grande dos alunos quando se tem uma linguagem diferenciada da aula expositiva, através de um jogo por exemplo.

Mesmo dia, após o recreio: Sala 10.

No dia anterior os alunos desta sala haviam copiado a matéria do livro didático sobre africanidades e a professora passou um trabalho em dupla ou individual (a critério dos alunos) sobre os países africanos. Solicitou que os alunos escolhessem um dos 53 países da África para a pesquisa. Eles deveriam pesquisar a língua falada, bandeira, o por quê das cores da mesma, sobre a população. Solicitou ainda que cada grupo escrevesse textos curtos, com letras grandes, legíveis e colocassem a bandeira do país que seriam responsáveis, no cartaz. Poderiam consultar a página 92 do livro didático, atlas e outros livros de preferência dos alunos. A entrega foi marcada para o dia 3 de outubro. A professora explicou como se escreve um cartaz, que deve conter letras grandes e bonitas para os outros lerem.

Ela emprestou alguns livros Atlas para os alunos iniciarem a pesquisa em sala. Às 16 horas fez um estudo dirigido com os alunos que se encontravam um pouco perdido em meio às informações do Atlas. A professora pediu que todos abrissem o livro Atlas na mesma

³⁴ Jogo educativo do material “A cor da Cultura.

página, após os mapas, onde estavam as informações dos países africanos e fez a leitura de alguns países e seus dados indicando onde estavam as informações diversas, a bandeira, capital, população, mortalidade infantil, moeda, principais idiomas. Porém faltavam informações de alguns países e ela comentou comigo, que informei que possuía um Almanaque Abril que tinha informações de todos os países. Ela pediu o mesmo emprestado, pois poderia auxiliar os alunos nessa atividade e eu me comprometi a emprestar.

01 de outubro de 2014 - CMJ - Às 15:00 h

Hoje fui a escola para acompanhar a aula de história da sala 11, 5º ano. Porém, a professora ligou para a escola dizendo que iria se atrasar.

Ao chegar entreguei o almanaque Abril 2012 que combinei de emprestá-la, pois continha informações de países africanos e um cartaz sobre África. Ela me dispensou, pois disse que só faria avaliações nessa semana, então fui para o ponto, pois fui de ônibus e voltei para casa chateada por ter “perdido” um dia de pesquisa e com aquela sensação de insatisfação, pois o tempo está acelerado e hoje não produzi, porém sei que isso também faz parte da pesquisa.

Meu orientador disse que avaliação também faz parte da pesquisa, que seria fundamental acompanhar e analisar, porém não percebi naquele momento essa importância devido a minha inexperiência em pesquisa e não argumentei com a educadora que deveria ficar em campo.

12 de novembro, 2014 - CMJ - Sala 12 - 14:40 horas

Encontrei com a professora na chegada e disse que sentiu minha falta, pois outubro a escola emendou a semana dos professores e não houve aulas e também fiquei duas semanas sem ir, devido à preparação (uma semana montando kit para participantes de seminário, participando de reunião, montando equipes para coordenar apresentações de trabalhos) e em seguida o acontecimento da semana da FACED³⁵.

A professora me informou que as turmas estão confeccionando mandalas. Apresentou-me um material para trabalhar artes com eles e entregou as mandalas que haviam iniciado o colorido para as concluírem. Ela foi à sala da coordenação para resolver problemas

³⁵ Seminário da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

pedagógicos. A professora responsável pela biblioteca veio substituí-la e falou com os alunos sobre a combinação das cores na mandala, que deveriam ser harmônicas e as cores deveriam se repetir em alguns momentos para combinar.

Perguntei a professora da biblioteca quais seriam as ações que a biblioteca estava organizando junto aos professores sobre o mês da consciência negra. Ela disse que foi conversado no dia anterior, na reunião pedagógica do turno da tarde sobre o assunto, e os professores estavam pensando em trazer um professor de história para palestrar na escola, chamado Daniel Augusto³⁶, que trabalha valorização da cultura afro-brasileira com alunos.

A professora de complementação das disciplinas de História e Geografia, assim como nossa professora dos quintos anos, porém em outros anos, em outras turmas, que era novata naquela escola, veio até a porta para conversar com a professora da biblioteca, pois estava precisando um material sobre a África, sobre os negros para trabalhar rapidamente, introduzir neste mês a temática com os alunos, segundo ela. Pediu que a bibliotecária separasse e depois ela passaria na biblioteca e pegaria. Logo em seguida chegou a hora do recreio.

Mesmo dia, após o recreio: Sala 11.

Ayodele explicou que no dia 20 de novembro é comemorado a morte de Zumbi. Apresentou arabesco e mandala para os alunos pintarem e explicou onde são usados, como a forma de faixa em residências, por exemplo. Explicou que os alunos iriam fazer arabescos bem coloridos para enfeitar cartazes e janelas.

No mesmo dia apresentou máscaras em papel A4 para os alunos, pois no dia seguinte passaria uma matéria sobre importância das máscaras. Disse que está pensando em fazer uma árvore de natal de baobá com bolinhas de mandalas penduradas que os alunos estavam colorindo.

- O que são mandalas gente? A professora pergunta.

E logo responde: Elas têm forma de arcos que tem grande importância. Não tem começo e nem fim. Servem para pedir saúde, dinheiro, casamento. A professora afirma que ao rezar os africanos mentalizam uma mandala. Na bíblia no velho testamento temos exemplos de mandalas. A professora entregou as mandalas para os alunos colorirem.

³⁶ Analista da Secretaria de Educação Estadual na cidade, neste período.

A Aluna Elis, que tem a pele branca de cabelos crespos, chamou um aluno de negro escravo e apontou o livro didático comparando-o. O aluno Ig foi reclamar para a professora, pois se sentiu ofendido. É um menino que fala pouco, interage pouco com a turma. A professora Ayodele apazigou a situação e perguntou se a Elis iria gostar se alguém lhe chamasse, ou comparasse com a piriguete do CD de funk. E disse que isso é errado.

A turma se mostrou muito agitada, falando alto e sem parar. A professora teve que repreendê-los após o recreio e foram se acalmando com a atividade de colorir as mandalas e arabescos.

C.O.: A professora conseguiu finalizar a discussão naquele momento e deixar a menina sem graça, porém ela não teve a atitude esperada para combater o racismo e valorizar a identidade do garoto naquele momento. Sua comparação foi prescritiva, moralista, machista e preconceituosa quando usou o termo “piriguete”, utilizando o senso comum. Não empoderou o menino negro, não recuperou elementos de africanidade para fortalecer a identidade negra.

19 de novembro, 2014 - CMJ - Sala 12 - 14:00 horas

A professora Ayodele atrasou nesse dia devido ao ônibus. Subimos para o 5º ano juntas.

A professora me mostrou um cartaz sobre tranças e outro sobre África e Brasil. Mostrou-me em seu caderno de plano de aula, ideias que está pretendendo concretizar com os alunos como trabalho de culminância na próxima semana. Irá chamar pessoas da comunidade e a cabelereira Neca, que é famosa em fazer tranças, para fazer diversas tranças nos alunos, irá convidar um grupo de apresentação de capoeira e programará apresentação de teatro com os alunos da matéria trabalhada.

Mesmo dia, após o recreio: Sala 11.

Na sala 11, os alunos também coloriram mandalas para que a professora pudesse ilustrar cartazes para a decoração da sala de teatro no dia 1 de dezembro e também pendurar em sua árvore de baobá. Fotografei os cartazes dos alunos sobre as nações africanas, expostos nos corredores da escola.

A professora Ayodele pretende ampliar o desenho de uma mulher negra tocando tambor para ilustrar um cartaz com texto sobre valorização étnico-racial. Ayodele informou aos alunos que na semana que vem receberá visitas para fechar a matéria. Dia primeiro além de Neca fazer as tranças, Jussara da Secretaria de Educação Municipal, virá contar histórias africanas para os alunos. Também haverá apresentação de capoeira. Frizou que os alunos do 5º ano, que são maiores, ficarão responsáveis por cuidar da limpeza da escola, recepção dos convidados, maquiar e pintar as unhas das crianças menores no momento da aula da beleza.

A culminância foi bem complementar aos estudos realizados em sala. A decoração do teatro foi feita com os trabalhos das crianças do quinto ano realizados ao longo do semestre. Foi importante a presença da Jussara da Secretaria de Educação como contadora de histórias africanas para as crianças. A cabelereira Neca e as mães da comunidade trançaram o cabelo das crianças menores como forma de valorizar a identidade, a beleza de cada uma e as crianças maiores ajudando a pintar as unhas e maquiar as crianças menores em um dia de valorização da beleza de cada um.

C.O.: Acredito que a professora Ayodele é um exemplo para que outros professores se espelhem tanto da rede municipal, quanto de outras redes em relação à iniciativa e vontade de estar trabalhando a valorização de conteúdos africanos e afro-brasileiros em sua prática cotidiana escolar. Percebemos que esta vontade em trabalhar esses conteúdos provém de sua história de vida e não de sua formação acadêmica ao logo da mesma e podemos perceber alguns problemas em sua prática. Ela se utiliza muito do termo África de forma generalizada, fala de um africano genérico, trata de um número reduzido de religiões e muita das vezes confunde as próprias religiões, umbanda e candomblé. Acredito que ela procura sim fazer um bom trabalho, assim como outros professores deveriam procurar fazer. Porém precisa se fundamentar mais, para fornecer informações mais precisas aos seus alunos e se desvincular da militância. Ouvir mais o aluno e o cativar através da argumentação e não apenas pela imposição como aconteceu no episódio de Cosme e Damião ou da piriguete que trouxe a tona uma reação preconceituosa da própria professora em relação a uma classe que também faz parte das minorias, como é o caso da mulher dançarina ou que se veste de uma forma sensual e que em alguns momentos é xingada ou menosprezada pela sociedade. O importante é que precisamos trabalhar com as crianças desde a educação infantil com a valorização de sua identidade, com o empoderamento de suas origens, para quando essas crianças forem maiores, não cheguem as escolas incorporadas à preconceitos e parâmetros de estereótipos de beleza estabelecidos dentro de sí, devido a nossa sociedade monorracial, a família impregnada de

preconceitos, a mídia e outros meios que incorporam esses valores às pessoas através de suas programações, propagandas e beneficiam um determinado tipo de imagens, geralmente próximo ao modelo europeu ao mesmo tempo exclui outro grupo, outras culturas consideradas fora do padrão de beleza pré-estabelecido .

ANEXO 3: Entrevista proposta em 25 de agosto de 2015 à Professora Ayodele às 13 horas, pela pesquisadora Andressa Lima Talma – pesquisa de campo de mestrado.

As perguntas e considerações da pesquisadora estão em negrito, enquanto as respostas e falas da professora entrevistada não estão em negrito.

Questões abordadas:

1 – Conte-me sobre sua história de vida. Quando e onde você estudou? Quando e onde você começou a lecionar?

Eu nasci no Rio Grande do Sul em 1967, dezembro de 1967, no início do A15. Vim para Minas Gerais aos 10 anos de idade, porque meu pai trabalha com obra civil. Primeira cidade que morei foi Parai, não desculpa, foi em “Rio de Minas”, Parai foi a cidade que nasci no Rio Grande do Sul. Aqui em Rio de Minas eu estranhei muito o ensino. O meu sotaque era muito diferente do sotaque dos mineiros, pois os mineiros não pronunciam a última sílaba, eu agora também não estou pronunciando. Mas o princípio para mim foi muito difícil, eu estranhava até o mobiliário da escola, com o tempo eu fui me adaptando. Eu me mudei depois para Matias Barbosa e finalmente para a cidade de Santos Dumont. Aonde eu cursei o ginásio, antigo ginásio e fiz o curso normal, o técnico normal. Comecei a trabalhar, a lecionar no ensino especial, na APAE com 18 anos de idade.

2 – Como você descreveria sua filosofia de ensino? O que você acredita que funciona no ensino de africanidades e história e cultura africana e afro-brasileira?

Bom, primeira coisa. Eu me ponho como exemplo. Eu antes de ensinar África, eu sou África para meus alunos. Tanto é que eles... é muito comum toda sala que dou aula, as crianças me perguntarem se eu vim da África. Porque eu falo muito de África, eu introduzo a África e os contos africanos, coisas da África em tudo que eu estiver dando. O meu cabelo é em estilo natural africano, minhas roupas são muito estampadas, uso muita bata, meus brincos, o meu comportamento, eu uso muita a África durante a aula e eu represento a África no meu corpo.

Então eu já entro com a África, eu não entro com temática. Eu já entro África. Então os alunos me acham diferente, o jeito de pentear cabelo, meus brincos, tanto é que eles não me acham brasileira. E eles chegam a me perguntar se sou africana, daí eu respondo “sou descendente de africano, eu não vim de lá, mas sou descendente de africano”. Ano passado dando aula de História e Geografia, foi mais fácil dar esse conteúdo o ano inteiro. Esse ano com o Português está sendo um desafio. Eu estou procurando trabalhar com a África esse ano com a parte da oralidade. Todos os dias eu conto uma história, procuro contar histórias indígenas e africanas, quando eles voltam do recreio e eles estão mais agitados. E eu conto a história sem ter uma cobrança depois de interpretação de texto, nem nada. Eu só conto a história, a gente discute oralmente aquela história e eu conto, eu falo, deixo bem claro que é uma história africana e tal. E costumo falar com eles que depois a gente discute a realidade desta história, se ela aconteceria atualmente e eles me perguntam se falam de algum orixá, me perguntam se existem e tal, e eu falo que é lá da África. Tá sendo oral, porque ano passado estava sendo escrito e tal. Este ano com o português, a oralidade está prevalecendo no estudo da África.

2.1- E no ano passado você atendia 3 turmas de quinto ano e neste ano?

Uma turma só.

2.2- De quinto ano?

Sim. E minha turma está com muito evangélicos, tem 25 anos e desses 25 anos alunos, uns 15 evangélicos. E a maioria das histórias africanas passa no Panteão de deuses né? Então eu estou procurando histórias onde os deuses, entram na mitologia, “entram dentro” de uma mitologia, onde a gente fala dos deuses em uma questão mitológica, não entrando na questão religiosa. Estou rebolando para isso acontecer. Se não, há um questionamento e um bloqueio deles.

2.3- Você está tendo uma boa aceitação?

Quando eles entram em questão histórica. No começo quando não estava tendo aceitação eu tive que falar com eles sobre a liberdade de cultos no Brasil, a liberdade religiosa. Se não fosse a liberdade religiosa eles não poderiam estar escolhendo a religião deles. Eu tive que voltar na Idade Média, explicar como começou o protestantismo, de onde veio à religião deles, no tempo que o Brasil foi descoberto só tinha a religião católica, que se uniram há alguns padres e formaram outra religião e a partir daí eu comecei a mostrar para eles que os africanos também vieram de outra religião, e porque houve a “indemonização da igreja

africana”, que eles achavam que tudo que vinha da África era demoníaco, que não era baseado no cristianismo. Eu tive que trabalhar muito nisso, antes de entrar profundamente dentro da temática, é um desafio trabalhar religião, educação, a história da África com crianças evangélicas. É um desafio.

3 – Você pode pensar em alguma característica que as crianças afrodescendentes, enquanto grupo, trazem para a sala de aula? Ou não?

A autoestima tem que ser estimulada. A maioria tem uma autoestima baixa. Um exemplo que eu tenho é uma aluna minha chamada Vic. Com a Vitória ano passado, chegou a ser assim. A mãe dela veio até aqui bater na professora, porque a professora botou Vic para fora de sala e jogou a mochila atrás dela no corredor. Hahahahaha (risos). Ela entrou na minha sala, foi um terror. No começo da aula ela me respondia muito, a Vic. E ela tem muita dificuldade. Um dia eu virei para ela e falei para “Vic, se você tivesse a rapidez que você tem na língua, na mão, você estava feita, porque você é muito inteligente, mas é muito mal criada.” Acho que aquele “você é muito inteligente, mas você é muito mal criada” tocou ela, porque a partir daquele momento ela saiu do grupo que falava muito, começou a copiar a matéria, faz os deveres. Ela continua com o desenvolvimento baixo, mas ela faz tudo, ela não conversa, ela me ajuda, ela não conversa mais, não atrapalha a aula. A postura dela como aluna mudou. E têm outros meninos dentro da sala, que eu vejo que é a autoestima que está baixa e a partir do momento que eu levanto a autoestima deles, eles melhoram. Se você for colocando eles só para baixo, vai diminuindo mais ainda as produções e vão te atrapalhando mais ainda na aula.

4 – Que tipos de coisas você fez na sala de aula, que facilitaram o sucesso da aprendizagem das africanidades e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira? Você até já falou um pouco essa questão que você está trabalhando a oralidade. Mas no ano passado e nesse ano, nessa trajetória, o que você acredita que foi um facilitador para essas aprendizagens?

A pesquisa sobre a África, porque eles veem a África que passa na televisão. A África que é mostrada em cartazes, até aqui na escola, que temos um cartaz “forte” que fica na entrada do refeitório que são das crianças que passam fome, que não é para eles desperdiçarem a comida, e só tem retratos de crianças negras e esqueléticas. Teve um até me perguntou assim: “o tia Ayodele, é retrato de verdade ou é um boneco?” E só tem crianças negras passando fome. Essa é a imagem que eles tem África, da fome. Eu mostrei para eles, à África rica, a África dos animais, a África bonita, da natureza bonita, da história, África do Egito, África do deserto chique, do maior deserto do mundo. África do Nilo que é o segundo rio do mundo,

África dos animais que só existem lá, África do início da humanidade. Eles começaram a ver a África diferente. Foi isso... A África das roupas estampadas. Eu comecei a mostrar, fazer cartazes de todos os países, cada dupla de criança ficou com um país para ser pesquisado, fez o mapa da África, aí eles pesquisaram a bandeira, o significado da origem das cores, isso foi ano passado, o significado das cores da bandeira, um resumo da história daquele país, a quantidade de pessoas, de onde vinha o dinheiro. Os alunos descobriram que a maioria dos países da África são produtores de minérios e de pedras preciosas, e de ouro. E eles começaram a ter uma visão diferente da África, do que os europeus gostam, roubam esses minérios de lá e eles contribuíram para as guerras, porque enquanto eles estão brigando, a Europa vai pegando os minérios e as pedras preciosas. Foi isso que eu fiz com a turma do ano passado, este ano em Português isso não vai ser possível.

5 – Quanto do que você sabe sobre a cultura africana e afro-brasileira. Você aprendeu no curso de formação de professores, tanto na formação teórica, quanto no estágio e formação continuada?

Nada. É tudo auto, como a gente usa o termo? É autoformação e curiosidade. Eu não perdi, eu não perco um globo repórter, eu sou muito curiosa com revista, com livros. Eu gosto daqueles programas que passam, tipo TVE sobre cultura, sou muito curiosa, gosto muito de conversar com gente que sabe de África... às vezes as pessoa falam “nossa, eu não sei dar aula igual você”, eu não sei dar aula sobre África. O que eu sei qualquer um pode ter alcance livre, eu leio um texto que eu pego e leio numa revista, num livro. Eu sou autodidata nesse assunto. Ninguém nunca me ensinou, nunca ninguém me parou para ensinar. Nunca fiz curso nenhum sobre África. No tempo que estudei não foi me passado nada, nada, nada, nada, quanto a este assunto.

6 – Se você pudesse revisar a formação de professores de modo que os professores fossem eficazes no ensino de africanidades e história e cultura africana e afro-brasileira, que mudanças você faria?

Primeira coisa incluir essa matéria no currículo. Mas incluir essa matéria no currículo em todos os conteúdos, porque não me parece que isso seja uma matéria à parte. Dá a entender que a africanidade é um conteúdo a parte. Outro dia ouvi de uma colega assim que estava escolhendo um livro de história aqui (pois estamos no período de escolha do livro didático dos anos iniciais para o próximo ano). Eu folheei um livro e disse “não gostei, não tem nada de África”. E era um livro de... Livro de História sem África. Aí ela, “ah não, é segundo ano, não está na hora de começar não, só no quinto ano que trabalha”; aí eu disse “não, é no pré

que começa”. África não é matéria, é conteúdo, não é uma matéria “África, História da África”, isso tem que estar presente na formação da criança desde o “prezinho” (educação infantil). Quando se trata de formação ela tem que estar presente... Tem que formar o professor para que ele possa dar aula de geografia falando da África, aula de história falando da África, português, matemática, falando de jogos. Isso vindo desde o prezinho e até o final da formação, segundo grau. Precisa estar preparado para encaixar a África em tudo, isso não é um conteúdo separado para um quinto ano. Aqui se criou isso, no BDC porque eu sou professora do quinto ano e dou essa matéria. Mas eu não sou a única professora negra do BDC e eles acham que pra mim é mais fácil eu dar, por eu ser negra. Então não tem nada a ver. É porque está tendo um processo... Eu aprovo todas as religiões, eu só não entro para uma religião diferente porque sou espiritualista, eu acredito que o espírito não morre e o espírito vai ter um renascimento, eu acredito em reencarnação. E este tema reencarnação só se encaixa em quem é Kardecista e Umbandista, ou Candomblé, e é por isso que eu gosto dessas duas religiões, mas eu acredito em Deus e sou capaz de... respeitar qualquer religião, qualquer religião eu entro, mas eu entro com minha mentalidade espiritualista. Mas eu acho que as igrejas evangélicas que tem negros, as radicais, as novas pentecostais, estão embranquecendo os negros. Os negros que frequentam as neopentecostais, aquelas que abrem à todo momento, em garagens, elas estão embranquecendo os negros e eles estão renegando as origens africanas deles, porque tudo vem do demônio. Tudo que vem da África vem do demônio, e quem fala isso são os negros, sendo que tem características dos negros dentro delas, senão elas não iriam ter sessão de descarrego, não iriam colocar mão na cabeça para tirar o demônio e a pessoa cair, isso tem em igreja antiga evangélica, não é? Isso é África dentro da igreja deles. Então eu acho que embranqueceu as professoras negras que são evangélicas, então elas tem dificuldades em ajudar. E eu me sinto sobrecarregada de ser a negra que dá aulas de África, uai? hahaha(risos)

7- Que tipo de papel você acredita que os pais desempenham em relação ao conteúdo de africanidades e história e cultura africana e afro-brasileira em casa com seus filhos, tanto brancos quanto os negros? Como você descreveria os tipos de relacionamentos que teve com pais de alunos que você lecionou?

Aqui no BDC, graças a Deus não tive nenhum problema. Não deu problema nenhum quanto aos trabalhos, nem quanto ao dia da beleza que sai todo mundo de trancinha, não deu problema não. Os trabalhos do ano passado, todos fizeram e não deu nenhum problema. Não

teve nenhum questionamento, é mais das crianças mesmo, dentro da sala comigo. Elas que questionam, eu acho que como eu consigo reverter não chega em casa.

7.1- Você acha que eles têm algum papel nessa formação dos alunos antes da escola, em casa ou não?

Bom, eu acho que a criança, eu tenho para mim que a criança não nasce racista, quando ela criada num meio racista que ela vai desenvolvendo isso, mas como? Aqui no BDC a maioria das crianças é morena, mulatas ou negras, é mais difícil o racismo entre eles aqui. Eu nunca vi essa manifestação de racismo entre essas crianças daqui não, se eu tivesse visto eu teria notado. Não tem não. Ah tem assim tipo “macaco”, uma vez ou outra eu ouço “macaco”, mas aí eu consigo contornar ou o que é chamado de macaco reclama, não vira bullying porque o bullying você fica quieto, eu resolvo. Falo que não é macaco, macaco é bicho e aquela pessoa não é bicho, daí dou uma lição e daí acaba. Mas não tem... Tem mais preconceito com a forma física, tipo assim “você é muito gorda”, sabe essas coisas. O cabelo têm muitos que prendem e vira tocha, daí teve um dia que eu vim com cabelo tocha e brinquei “aí viu, solta essa tocha também, liberta essa cabelo” hahaha (risos). Então tem isso, não é só eu, tem eu, tem a Nel que representam, então eu não noto entre eles, entre eles não. Tá? Porque eu costume valorizar, abraço muito todos. Então como eles veem que gosto de todos, porque criança é muito assim, se perceber que a professora está colocando aquele pro lado, ele também isola.

8 – E como você conduz a disciplina, né? E as questões sobre religiosidade de matriz africana em uma sociedade que se diz ser “laica”? Você já falou um pouco né? Nessa questão de religiosidade...

Nossa!!! Essa aí é a parte mais difícil. Estou passando por muito mais apertos por causa dessa turma, muito evangélico, que eu tô. Mas retorno a falar, neopentecostais. Porque como as pessoas de religião, aquelas de origem, isso é bem mais resolvido, como as igrejas mais antigas, mais tradicionais do protestantismo. Eles são mais resolvidos quanto a isso, mas as novas parecem que elas escolhem partes da Bíblia, pescam para falar mal. Eles ouvem música de capoeira é macumba, o som da capoeira. O som do atabaque, o som banto para eles é capoeira. Não tem aquelas músicas bantos, que a capoeira tem, a capoeira é música do diabo. Não pode ter o ritmo. “Macumba. Isso é macumba tia? É música de macumba?” Eu falei assim, “Eu já expliquei, o que é macumba?”. Aí tem um lembra e fala “é festa com comida”, aí eu falei “então quando você faz aniversário, você faz uma macumba?” Então todos começam a rir “é mesmo”, porque macumba quer dizer festa com comida porque era feito

com Macumbos, que eram deuses ou Cumbos, que vários feiticeiros e eles se reuniam e faziam vários feitiços para se exibirem, isso que era macumba, exibição dos poderes, que levavam comida e tal. Eu não chego nessa profundidade com eles porque eles não vão pescar, mas macumba resumindo é isso. Festa com comida, aí eu explico para eles que é isso, que é tradição do povo, que não é uma religião para fazer mal para ninguém, que você não mata e nem ressuscita ninguém com a macumba, e que a única pessoa que ressuscitou alguém na história foi Jesus Cristo, e ele só ressuscitou um, que foi Lázaro. Nem ele fez festa com isso. A gente só conhece uma pessoa que ele tenha ressuscitado, acho que uma criança também né? Teve uma criança que ele ressuscitou. Então foi um só, dentro da história. Não existe a figura do Diabo dentro da religião africana, eu explico pra eles. Exu que eles falam muito, ele fica sendo a pessoa má, eu dou uma aula para eles, não é que ele é mal, é que ele tem muitas características humanas. Ele é orgulhoso, é vingativo, são os nossos defeitos, ele tem nossos defeitos: orgulhoso, vingativo, ambicioso, então como eles tem os nossos defeitos, ele não é quase perfeito igual os orixás, então eles falam que ele é um Diabo, por ele se parecer com a gente. Ele não é perfeito como os santos, aí eles prestam atenção naquilo e dão uma aliviada, mas isso é porque faço um estudo sobre os orixás, mas isso para você dar aula de africanidades você tem que conhecer esse tipo de coisa, porque se os alunos te perguntarem ... Você tem que saber. Porque se você não tiver firmeza nesse tipo de assunto, você se perde. você tem que saber lidar com esse assunto, porque se a criança te perguntar isso, você tem que saber porque eles vivem na encruzilhada. Ele é a ligação entre... Ele pegam os pedidos da Terra e leva ate Olorum que é o céu, mas para isso ele quer pagamento porque ele é ambicioso, por isso você tem que deixar um presentinho na encruzilhada que é onde ele mora. Porque é por ali, que passam as pessoas, passam muita gente, entendeu? Então você tem que saber explicar, você tem que conhecer, então é por isso que eu falo sempre tem que estudar a África, estudar as religiões africanas para poder dar aula de africanidades.

8.1- E você procura também fazer um gancho com essa questão de semelhança que tem entre as religiões neopentecostais, as pentecostais as e religiões de matriz africana? Como você procura fazer esse gancho?

Eu procuro fazer esse gancho, dessa parte de descarrego, dessa parte de cantar, do som, mas aí você fala “tem um centro lá perto de casa que faz muito barulho”, aí eu digo “as igrejas neopentecostais também fazem muito barulho, eles cantam muito alto, isso é parecido, o ritmo que se usa, não é? É muito alto o batuque eles usavam tambores, os ogans se comunicavam com o som. Então o que eu falaria assim, que se você for começar a introduzir essa lei e

começar a aplicar a educação afro-brasileira, eu aconselharia a professora começar a ler muito sobre religião, porque é a parte que vai pegar mais e ler com o coração aberto, ler muito sobre religião, sobre a África hoje e sobre África de ontem, que são diferentes. Nem toda África tem ebola, nem toda África tem fome, né? Nem toda África é ditadora. Inclusive, não tem candomblé, África quase toda é muçulmana e cristã, essas religiões de raízes lá são muito poucas, eles vem aqui no Brasil em excursão pra ver o candomblé, que lá não tem. Eu explico para eles também que a África não tem candomblé, muitos gestos que a gente usa aqui no Brasil são de religião africana, aquele cumprimento que a gente faz assim no (congar) que você abaixa o corpo todo, é o cumprimento que a gente faz para os avós e com os pais, aí o pai vai e coloca a mão na sua cabeça e te abençoa, isso faz todo dia, toda criança faz isso lá. Então... É uma educação, é uma cultura matriarcal, até hoje as mães negras sustentam as famílias, você vê na comunidade aqui no bairro, se tiver problema vem a mãe, é a chefe que trabalha nas famílias. Essa é uma característica da comunidade africana, a comunidade tem chefes que são mulheres. Então são matriarcais.

Você pode dizer então que se assemelha com comunidade da sua escola as sociedades matriarcais africanas?

Isso. Ao candomblé, que tem as mães de santo que comandam a comunidade que é matriarcal, e essas comunidades africanas que são matriarcais. O homem lá tem um poder outro, tipo assim “é um feiticeiro”, sabe? Mas ele não tem mais poder que a mãe de santo não. Muito difícil babalorixá, babá quer dizer pai né? Babá quer dizer avô e Tata quer dizer pai, eu Chamei meu pai de Tata até grande, tinham sete anos e chamava meu pai de Tata ainda. Meu pai era meu Tata, eu não sabia que era uma palavra africana.

8.2- E quem te ensinou a chamar ele assim?

Meu pai, ele mesmo. Eu acho que nem ele sabia o significado de Tata. Então é isso.

9 – Como você lida com a possível incompatibilidade entre o que você quer ensinar e o que você tem que ensinar né (por exemplo, falta de materiais, que muita das vezes o livro não atende, como você trata esse dificuldade)?

Eu vou encaixando, porque livro não vem agora, talvez porque a gente escolheu muito por alto os livros, talvez os livros de Português agora, tragam lendas africanas. Eu não pude ler a fundo cada... Tem já esse material, mas quando não tinha, eu tinha que trazer de casa mesmo os livros, as histórias, os filmes, trazer de casa, mostrar muitos heróis africanos também, eu trabalhei com a figura do Aleijadinho, do Zorro, falando que os negros não abaixaram a

cabeça para escravidão, eles lutaram, falei daquele daqui de Santa Rita, da Congada, o Chico Rei, com aquela mulher que liderou a batalha, que levou os negros muçulmanos de volta para África, aquela batalha que teve na Bahia, como que é o nome dela, porque tem vários lá que tem nome em português no país da África, gente. Um país da África que a gente fala toda hora, você não se lembra não?

9.1- Você procurou mais trabalhar com essas personalidades né?

Isso, que se destacaram antigamente e agora. Eu mostrei para eles figuras brasileiras que eram mulatas e que foram embranquecidas pelos livros. Falei da Pixinguinha, Chiquinha Gonzaga era mulata, fundador da Academia Brasileira de Letras era mulato. Quem era mulato gente, famoso também que eu fiquei chocada? Acho que foi Chiquinha Gonzaga, foi a que mais me chocou, era filha de uma mulata com um branco e eu não sabia. Porque quem fez ela na série da Rede Globo foi uma atriz branca e eu não sabia que ela era mulata, não sabia. Mulata fechada.

9.2- Esse é um dos problemas que você considera?

Esse é um dos problemas que considero, esse embranquecimento dos heróis brasileiros, eu fui mostrando, tem uma lista deles. Eu estou péssima para nomes hoje, o Machado e aquele que fez as poesias no começo da escravidão que morreu de tuberculose, um de bigode, bonito. Acho que fez da Garça. Castro Alves era mulato. Todo mundo dizia que era um branco bonzinho, que defendia os negros, não, ele era mulato. Castro Alves era embranquecido nas fotos. Igual eles tentam embranquecer as atrizes da Globo, quando vão tirar foto fazem uma maquiagem mais clara, a luz para parecer que elas são mais claras do que elas realmente são. Isso continua acontecendo, é o racismo de fenótipos. Tem gente que olha para você e diz “nossa, você não parece negra, seu nariz é fininho, seu rosto é delicado”, quer dizer que se você tiver um fenótipo, uma aparência, mais longe da aparência do negro você é bem mais aceito. O que não é aceito é o rosto, a cor da pele, a bocona, o narigão, peitão... Então eu trabalho muito com eles nisso, procuro trazer coisas de fora, livros de história, filmes e eu mesma sou a África para eles também.

9.3- Você acredita também que é importante transformar a questão da identidade, trabalhar a identidade para eles não se confundirem por esse embranquecimento? É importante ter essa questão da formação da identidade sem dúvidas?

É a identidade deles e é importante ter a identidade definida. Mesmo que a menina negra resolva fazer chapinha e alisar o cabelo, ela saber que o cabelo dela é crespo e que ela está

alisando por opção dela e não da sociedade para ela se adaptar e ser mais bem aceita, porque ela é uma negra do cabelo liso então é mais fácil ela ser aceita.

10 – Como você lida com a possível incompatibilidade entre o que você quer ensinar e o que administração (diretor da escola, secretário de educação) quer (filosofia de ensino)? Você tem algum problema ou tem a liberdade em dirigir a sua sala?

Eu tenho liberdade, eu tenho minha semana, minha sala lá, salão que eu coloco e tal. Eu tenho essa liberdade.

10.1- Você tinha até comentado que tem até uma certa cobrança né?

É, que a Ayodele esta chegando, aí ela fala “Ai, meu Deus, tá chegando?”, é cobrado de mim isso. E eu não sou a única professora da escola, tinha que ser cobrado isso de todo mundo, todo mundo tinha que apresentar um trabalho.

Quem você sente que cobra mais?

A comunidade escolar. A direção, a coordenação, entendeu? Cobram isso de mim. Aí eu tento estimular as minhas amigas.

10.2- Só de você?

Só de mim. Mas no ano passado teve a participação das outras amigas do quinto ano que eu consigo empolga-lás, para elas trabalharem junto comigo.

E esse ano você falou que tinha outros professores empenhados...

Isso, aí... Agora eu comecei,.. aí tipo eu comecei a jogar semente, aí quando vejo que o professor é interessado... Aí joguei semente para o Adetokumbo falei sobre o quilombo, enalteci, dei foco, entra no meu facebook para você ver, foto do quilombo, porque o Adetokumbo, que é professor de informática e geografia, poderia trabalhar com mapa da localização... Aí eu vou assim sabe? Mas você poderia ver a fazenda que eles eram escravizados, traçar o caminho até o quilombo. E o Emer, que é professor de história, vê os documentos que tem daquela época, trabalha com documento históricos, daí o olho deles encheu. Vou mandar foto para vocês do ano passado, aquilo ali é o início das misturas das religiões, você pergunta se é católico mas tem um conga, o conga é a mesa da Umbanda, um conga com São Jorge deste tamanho no meio. Hahaha (risos). E fala que “são católicos”, tem a cruz mas na cruz tem enrolado aquele pano africano. Entra a Nossa Senhora Aparecida com uma moça dançando ao som de um batuque de Umbanda, ela faz um balé com a Nossa

Senhora Aparecida na mão, quer dizer ela é católica. Eu falei com ele que é como se ele tivesse vindo o início do sincretismo religioso.

Aí vocês pretendem fazer um trabalho com os alunos?

Com os alunos para eles não chegarem lá e começar a dar risadinha. E eles têm muito orgulho de mostrar tudo.

10.3- Vocês vão a apenas um dos Quilombos?

Nós vamos num Quilombo e de repente, a gente visita até os outros porque eles gostam de ser visitados. Ficam muito tristes quando nós vamos visitar só esse quilombo que é mais perto.

10.4- Os outros são próximos?

Próximos.

11 – O que você acredita ser fundamental para a valorização da identidade da criança negra e o respeito da criança branca (essa identidade) no contexto escolar?

Um trabalho onde a gente trabalha a história da África e a história da Europa com equilíbrio, dentro do mesmo patamar, porque nós temos uma população miscigenada, onde teve os portugueses e os imigrantes. Nós tivemos a diáspora africana porque os imigrantes vieram porque quiseram e os portugueses vieram também porque quiseram, os negros não vieram porque quiseram, eles foram forçados. Aí houve a diáspora, eles vieram forçados. Então, tanto é que os estrangeiros conseguiram manter a cultura deles com mais força, os negros foram obrigados a dar uma abafada. Então trabalhar... a dos negros que foi colocada para baixo e trabalhar com a cultura dos imigrantes no mesmo patamar de importância. É isso, para que não haja diminuição de um e nem de outro.

12 – E quais são seus maiores desafios nessa tarefa de ensinar tais conteúdos?

Religiosidade, conhecimento, pois estou sempre procurando livros e textos, e mais amigos, mais colegas que conheçam também, para ter uma discussão, uma reunião, mais colegas que trabalhem com isso para conversar e trocar ideia.

13 – E o que te motiva? O que você pode dizer que houve de progresso, resultados positivos nessa sua jornada de trabalho com essa temática e seus alunos?

Foi... eles gostarem do assunto, África. Foram eles que me perguntarem quando será a semana da trancinha, deles gostarem de participar, de ter, inclusive, os alunos de cabelo liso, brancos, quererem fazer as trancinhas deles, participarem. Não só na hora da participação, da

culminância, não são só os negros que vão, os brancos vão, e vão empolgados também, porque eles querem também as tranças deles, todo mundo... Porque mesmo quando eu falo que todo mundo é descendente, eles se sentem deslocados, quando eu começo a falar de África, eu vejo a carinha deles, assim, tipo assim “Aí meu Deus, eu não estou nesse contexto” hahaha (risos). Aí eu começo “Não, porque todo mundo...” tem que agradar para eles também entrarem na história. Eles se sentem, meio que, fora da conversa, aí eu falo “todo mundo aqui tem um avô negro”, “eu tenho”, aí quando está falando da história da África, os brancos para não ficarem deslocados começam todo mundo ter um avô preto, um tio preto, todo mundo quer fazer parte da história. Hahaha (risos) Eles gostam e querem fazer parte daquela história bonita e eu não sinto muito racismo... Igual eu te falei, o racismo entre eles é muito raro. Muito raro...

Você disse que grande parte da comunidade escolar...

É negra. Tem um “macaco” de vez em quando, mas é muito raro isso. Aqui é mais aspecto físico, tipo pai é gordo, gordinho, baixinho, magrinho, essas coisas. Não tem racismo entre eles não. Macaco é entre eles...

14 – Tem alguma que você gostaria de destacar que eu não perguntei na entrevista, a respeito desse conteúdo ou você já me passou?

O que eu gostaria muito de me aprofundar nisso, que é por isso que tenho muita vontade de fazer um mestrado nesse assunto, muita vontade para poder me aprofundar e passar para os professores que estão formando, que eu não aprendi isso na escola, uma falha muito grande.

Tá jóia, tá bom Ayodele. Obrigada!

Tá na hora da minha turma. Hahahaha (risos)

Mas deu certinho...

¹ Gíria utilizada por frequentadores de baile *funk* que significa um grupo de amigos de uma mesma comunidade que geralmente saem juntos e que podem ter rixa com outros bondes de outras comunidades e promover brigas.