

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

WALDEIR REIS PEREIRA

INVISIBILIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO:

**Análises com base na experiência de uma professora de uma escola pública de Juiz de
Fora/MG**

JUIZ DE FORA

2016

WALDEIR REIS PEREIRA

INVISIBILIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO:

**Análises com base na experiência de uma professora de uma escola pública de Juiz de
Fora/MG**

Dissertação de Mestrado em 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, sob orientação do Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira.

JUIZ DE FORA

2016

WALDEIR REIS PEREIRA

INVISIBILIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO: Análises com base na experiência de uma professora de uma escola pública 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:

Prof. dr. Julvan Moreira de Oliveira (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. dr. Edimilson de Almeida Pereira (Titular)
Programa de Pós-Graduação em Letras, UFJF

Profª. dra. Vânia de Fátima Noronha Alves (Titular)
Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-MG

Juiz de Fora, 22 de março de 2016

DEDICATÓRIA

À Maria José e à Elida Melany

AGRADECIMENTOS

Agradecer a Deus, primeiramente, e com toda humildade do mundo! Oferecer um agradecimento ao sentimento do medo que foi um motor poderoso para o meu autoconhecimento, porque me obrigou a olhar para o desagradável. E, a partir disso, conseguir buscar caminhos para minha transformação.

Quero, com o trecho acima, trazer à tona um sentimento constante, o medo vencido a cada desafio. Com o trabalho pronto, penso em quantas pessoas estiveram ao meu lado, desde os primeiros passos, agradeço-os de todo coração!

Agradeço a minha tia **Zezé** e minha mãe **Elida** (Nana) que, juntamente com minha caminhada, estavam sempre presentes. Tenho um grande amor pelas duas que tiveram a paciência de entender minha impaciência e minha vontade de estar sozinho nos estudos, e sempre me passaram palavras de apoio e de encorajamento com a fé inabalável em Deus.

Quero agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira, que desde os primeiros contatos no grupo de estudos ANIME me recebeu sempre com uma atitude paciente e cortês, e na caminhada do mestrado se mostrou um orientador participativo e generoso.

Também, agradeço aos professores que conheci no cursar das disciplinas e que me mostraram um novo mundo, novas formas de olhar a educação e que foram, assim, fundamentais no meu contínuo processo de amadurecimento: Prof. Dr. Marlos Bessa Mendes da Rocha, com suas explicações sobre o processo de escolarização do negro, Prof^ª. Dr^ª. Sonia Regina Miranda, que me apresentou diferentes aspectos da pesquisa, Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim, que nas infundáveis segundas-feiras nos apresentavam as experiências e os resultados das pesquisas, Prof^ª. Dr^ª. Daniela Auad, que com seu sorriso me animava a estudar.

Agradeço aos colegas **professores** que torceram pela minha aprovação e que participaram interessados da investigação. Um agradecimento para a educadora que se dispôs adentrar comigo em dias de conversas onde sua memória foi despertada com seu olhar da escola.

A todos os colegas do **Grupo de Estudos Antropologia, Imaginário e Educação – ANIME**, por estarem sempre próximos e interessados em meu processo investigativo. À **Andressa**, que me acompanhou em muitos momentos, dividindo as expectativas e viagens em nossos objetos de pesquisa.

Para meu amigo **Raimundo Nonato** um agradecimento especial pelos muitos dias em que passou nas leituras conjuntas de todo o material e que sempre teve ideias e comentários que me levavam a enxergar mais longe.

Todas as pessoas estão presas numa mesma teia inescapável de mutualidades, entrelaçadas num único tecido do destino. O que quer que afete um diretamente, afeta a todos indiretamente. Eu nunca posso ser o que deveria ser até que você seja o que deve ser. E você nunca poderá ser o que deve ser até eu seja o que devo ser.

Martin Luther King

RESUMO

PEREIRA, Waldeir Reis. **Invisibilidade Negra na Educação: Análises com base na experiência de uma professora de uma escola pública de Juiz de Fora/MG.** 2016.

Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação de Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2016.

O objeto deste trabalho foi compreender as representações de uma educadora da rede de ensino municipal da cidade de Juiz de Fora, MG, em relação aos alunos negros no cotidiano escolar, tendo como pergunta mobilizadora o quanto sua história de vida e de sua formação inicial e continuada influenciou nas suas representações sobre os negros e no seu trabalho cotidiano com eles. A reflexão proposta tem por base os princípios teóricos da Antropologia do Imaginário na perspectiva de Gilbert Durand, que revela através de sua hermenêutica simbólica a necessidade de leituras contextuais do simbólico, assim como compreender estes fenômenos de referência diferente das tradicionais surgidas na modernidade, derivando uma posição epistemológica que reivindica o lugar de um campo teórico emergente, em que o conhecimento deve considerar as diversas dimensões do humano, o racional e o afetivo. Este campo procura promover o encontro multidisciplinar, reunindo a diversidade de conhecimentos que levam o homem a se compreender como animal simbólico. A metodologia utilizada na pesquisa é a narrativa que pode ser compreendida como uma possibilidade de se atravessar memórias que são construídas na escuta de forma artesanal, como um interpretar de vidas e um aproximar do cotidiano investigado, onde acontece um encontro de vidas do narrador e do pesquisador. A professora investigada tem uma trajetória de vida e profissional marcada por dificuldades em lidar com as temáticas étnico-raciais e com seus alunos negros, inclusive com ausência da temática em sua formação inicial e continuada. Ela tende a culpabilizar os negros pelos seus resultados somente enxergados como negativos no espaço escolar. É recorrente em seu ideário e imaginário as representações simbólicas negativas de uma escola que se deteriora ligada à entrada de estudantes negros, marcada principalmente com o momento de mudança da escola em que trabalha, com o aumento da presença desses, que trouxeram à tona demandas silenciadas em relação às questões raciais. Tal recorrência liga-se as atividades pedagógicas que não contemplam conteúdos relacionados à História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Conclui-se que essas invisibilidades sobre o negro são decorrentes de fatores como a não presença no processo formativo inicial e continuado de questões ligadas às diversidades e pela continuidade no cotidiano do espaço escolar do domínio do ensino alicerçado no paradigma clássico que afasta ou silencia o afetual e as diversas culturas da educação.

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

ABSTRACT

PEREIRA, Waldeir Reis. **Black Invisibility in education: Analysis based on the experience of a teacher in a public school Juiz de Fora / MG 2016.**

Master's thesis - Postgraduate Program in Education of the Federal University of Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2016.

The subject of this research was to understand the representations of a teacher from the municipal educational system in the city of Juiz de Fora, MG, regarding the black students in school routine, having as mobilizing questions how their life history and his early training and continued influence in their representations concerning black people and their everyday work with them. The proposed reflection is based on the theoretical principles of the Anthropology of the Imaginary from the perspective of Gilbert Durand, who reveals through his symbolic hermeneutics the need for contextual readings of the symbolic, as well as understand these phenomenon of reference different from traditional arisen in modernity, deriving an epistemological position that claims the place of an emerging theoretical field, where knowledge should consider the various dimensions of human, the rational and the emotional. This field seeks to promote the multidisciplinary meeting, bringing together the diversity of knowledge that lead man to understand himself as a symbolic animal. The methodology used in the research is the narrative that can be understood as a chance to go through memories that have been built on listening by artisan form, as a play of life and one to approach the investigated everyday, on which happens an encounter of lives the narrator and the researcher. The investigated schoolteacher called Hope, it has a story of life and professional characterized by difficulties in dealing with the ethnic-racial themes and with her black students. She tends to blame blacks for their results only seen as negative within the school. It is recurrent in her narrative the time for school change with the influx of black students which it has brought questions silenced demands in relation to racial issues. Such recurrence binds the teaching activities for Hope not contemplate contents related to history and African culture and Afro-Brazilian. The absences are due to factors as non-presence in the initial education process and continuing issues related to diversity and by continuing in the school environment everyday education domain embedded in the classical paradigm that keep way or silence the afetual and the different education.

Keywords: African-Brazilian culture; ethnic-racial identity; narratives; black schoolteacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
I – PROCESSO HISTÓRICO SOBRE O NEGRO E A EDUCAÇÃO.....	28
1.1. PERSPECTIVAS IDENTITÁRIAS DOS NEGROS.....;	36
1.2. MOVIMENTOS DE MUDANÇAS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	45
II – COMPREENSÕES DO IMAGINÁRIO.....	59
2.1. OLHARES SOBRE O IMAGINÁRIO E A EDUCAÇÃO.....	65
III – UM ENCONTRO E UM ESTAR JUNTO.....	72
IV – ENEGRECENDO O ESPAÇO ESCOLAR.....	86
4.1. PRIMEIRAS HISTÓRIAS.....	93
4.2. FORMAÇÃO PARA AS DIFERENÇAS.....	102
4.3. SABERES QUE SE ENCONTRAM SILENCIADOS.....	108
4.4. NEGROS E AS MUDANÇAS DO ESPAÇO ESCOLAR.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	144
ANEXOS.....	165
APÊNDICE.....	201

INTRODUÇÃO

*Amo os grandes rios, pois são profundos como a alma do homem.
Na superfície são muito vivazes e claros, mas nas profundezas
são tranqüilos e escuros como os sofrimentos dos homens.
Amo ainda mais uma coisa de nossos.
Sim, rio é uma palavra mágica
para conjugar a eternidade.*
Guimarães Rosa¹

A epígrafe me fez pensar nas leituras que marcaram a minha vida e no processo que cada autor experimenta para trazer à tona seus sonhos, realidades e histórias de vida. Ela me envolve e me aproxima das minhas memórias e do meu processo narrativo da escrita, um ato pessoal, que traz à tona uma série de sentimentos como um rio de vivências e emoções.

Nos primeiros passos da pesquisa, no meu canto de estudos um livro soltava aos meus olhos, era o *Primeiras Estórias* de Guimarães Rosa, um texto que corria rio caudaloso de estórias como o conto, a “Terceira Margem do Rio”, a qual classifico como uma escrita repleta de vida, que ao associar as três margens de um rio reporta aos meus pensamentos - que renascem em um carregar das águas que se transformam em “um acerto de contas com o passado” (ALMEIDA, 2012, p. 15).

Iniciei a trajetória da elaboração da dissertação e logo vislumbrei que estaria carregado de vivências relacionadas às questões étnico-raciais, em uma viagem conectada a razões e sentimentos, com sonhos e realidades que fazem parte da vida (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 29). Estaria envolvido com um presente marcado por espaços de experiências, heranças e traços sedimentados do passado a serem revividos no presente, “constitutivos do solo em que assentam desejos, temores, previsões, projetos, antecipações, que se destacam do fundo do horizonte de espera” (KOSELLECK *apud* RICOEUR, 2014, p. 4).

Na atividade como investigador, comecei a remexer minhas memórias, que são resultados de uma operação que se realiza no tempo presente (ALMEIDA; ALVES, 2011, p. 83) e que são fragmentos do passado selecionados para que possam dar coerência à narrativa (LE GOFF *apud* ALMEIDA; ALVES, 2011, p. 83), realizando um pinçar na memória que permite e “autoriza a reparação dos ultrajes do tempo” (DURAND, 1997, pp. 401-402). Fiz assim, uma viagem à terra perdida do amadurecimento que pertence ao domínio do fantástico

¹ ROSA, Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

por organizar a recordação e construir - através de um processo de imaginação e ilusão - que permite trazer à tona o ato de contar e descrever lembranças, trajetórias de fragmentos vividos (*ibidem*, pp. 402-403).

Em 15 de agosto de 1966, cheguei ao mundo, na cidade de Leopoldina, na região da Zona da Mata mineira. Entre as montanhas, passei parte da minha infância, na casa da minha avó materna, minha querida Carmosina. Da antiga casa, recordo-me de um abacateiro, que serviu de testemunha dos muitos pés de prosa que a família presenciava na ampla varanda da cozinha com o antigo fogão de lenha. Do remexer a memória sensível e pertencer a uma família de muitas mulheres negras, comecei a me aproximar do meu objeto investigativo relacionado à cultura afro-brasileira..

Adentrar no espaço da narrativa me fez construir uma ponte que foi me sensibilizando em direção à memória, que se encaminha para a linguagem (RICOUEUR, 2014, p. 5) e leva a vasculhar o passado e remexer as recordações de que desde muito pequeno, com meus pais separados e convivendo em cidades diferentes, como Leopoldina, Rio de Janeiro e Juiz de Fora; convivi com experiências e culturas diferenciadas, o que encontramos como característica do Brasil. Quando tinha 5 anos, minha família materna se mudou para Juiz de Fora, devido aos estudos e necessidades profissionais de alguns membros.

Na Manchester Mineira, assim chamada Juiz de Fora, por sua pujança econômica no século XIX, iniciei minha trajetória escolar, desde o 1º ano do primário que na época começava aos 7 anos de idade, e que se organizava conjuntamente com ginásial, que no período durava 8 anos até o 3º ano científico - assim denominado o ensino médio nos anos de 1970; estudei no Instituto Estadual de Educação, uma grande instituição pública de ensino da cidade - uma escola muito disputada, e para o ingresso na mesma, era realizado um rígido processo de exames.

A escola se tornou meu principal espaço de vivência, pois sempre fui muito caseiro, como muitos comumente falam, fui criado preso. Um estudante preocupado em ampliar meu mundo com os conhecimentos e sempre em seguir as regras, devido às demandas e aos apertos da minha trajetória de vida. Na época da minha instrução vigorava o Regime Militar, a organização da educação seguia a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 que instituiu o 1º e 2º graus, o antigo ensino primário e ginásial se tornaram o denominado ensino fundamental, formando 8 anos de escolarização - foi o período da implantação da obrigatoriedade das

disciplinas de Educação Moral e Cívica, Programa de Saúde e Organização Social e Política Brasileira – OSPB, nos estabelecimentos de ensino. Não havia ainda o compromisso explícito com a universalização do ensino, porém, havia a valorização de uma educação tecnicista com o reforço do ensino técnico e a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos.

Desde pequeno, sempre estive próximo dos livros, mesmo convivendo em uma família onde poucos se instruíram. Tudo se iniciou com um presente que marcou minha vida: ganhei do meu pai, que há muito se distanciara, uma coleção de livros com personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo que povoavam o imaginário infantil.

Na adolescência uma grande mudança se realizou e transformou minha vida, tive que trabalhar para ajudar a família, tinha apenas 13 anos de idade; meu primeiro emprego foi como guarda mirim² em uma papelaria onde permaneci por mais de 15 anos; na loja, passei por diversos setores e acabei me tornando supervisor de livraria - e novamente estava próximo do universo da leitura. Mesmo ocupado com as horas laborativas, nunca deixei de dar importância aos meus estudos, realizados então no ensino noturno, com as dificuldades do cansaço advindas das exigências do horário. Consequentemente, a vida nunca foi fácil, que me propiciasse ter uma adolescência plena e povoada de sonhos. Hoje, revendo tais dificuldades, penso que na verdade serviram como fortalecimento de caráter e desenvolvimento pessoal.

Mesmo absorvido no mercado de trabalho, fui aprovado na graduação do curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na segunda turma do recém-criado turno noturno. Outra vitória, pois como um aluno de escola pública, estava chegando a uma universidade que, na época, era povoada por um grupo seletivo, vencendo assim as barreiras instituídas pelas diferenças sociais para um rapaz negro. Eram tempos em que a universidade ainda iniciava os cursos no novo turno, e, assim, que se apresentavam precários em muitos aspectos, como transporte, horários e uso da biblioteca.

Como as histórias de vida são marcadas por mudanças, profissionalmente passei por um sebo de livros universitários, de propriedade de duas professoras universitárias, onde conheci pessoas que tinham um amor incondicional pela leitura e pelos livros. Nas muitas trocas de informações em cada venda, fui fazendo descobertas, em termos literários, como as obras de autores africanos que ampliaram meu universo de leituras com José Luandino Vieira,

² Guarda Mirim de Juiz de Fora – Uma associação beneficente que encaminhava jovens ao mercado de trabalho.

Mia Couto e Ondjak, leituras que me iniciaram no processo de conscientização da minha negritude.

Após dois anos, passei a trabalhar em uma nova livraria chamada “Terceira Margem”, nome fantasia que homenageava aos escritos de João Guimarães Rosa e, em especial, ao conto que me chamava à atenção; na ideia da proprietária, as águas dos rios marcavam e inundavam com esperança e sonhos a vida das pessoas.

O espaço dos livros era entremeado por obras de arte e por um restaurante/café, onde muitos amantes das leituras e das artes se encontravam. Nos tempos entre os livros, conheci muitos autores regionais e outros conhecidos nacionalmente nos muitos momentos de encontros literários, cafés filosóficos e lançamentos que ocorriam no espaço. No meio de tantos artistas da escrita e das artes em geral, comecei a me aproximar da poesia e de outros gêneros que levaram a compreender melhor o mundo que cercava.

Voltando aos tempos dos estudos universitários, nos meus primeiros momentos na graduação, estava meio perdido com tantos novos conhecimentos que me eram apresentados, como temas desenvolvidos por teóricos da Filosofia, Sociologia, Antropologia, História e muitos outros.

Era graduando nos anos de 1990, em um momento que ocorriam discussões e questionamentos sobre a história ensinada, com “ênfase nos movimentos de revitalização e valorização da memória e das histórias locais, graças à vitalidade dos estudos da chamada História cultural” (MIRANDA, 2007, p. 76). Era o período, no qual o trabalho com a história estava ganhando espaço - como possibilidade de vencer as práticas construídas por conhecimentos homogeneizados e trazer à tona saberes que se aproximavam dos sentidos da diversidade (*ibidem*, p. 76).

Na época experimentávamos um processo de valorização dos espaços de memória, dos processos identitários e dos referenciais nacionais, mesmo com o turbilhão de possibilidade de mudanças de olhares nos estudos da história³, para um novo caminhar diverso; a formação em meio às tantas disciplinas da grade curricular da graduação – silenciava-se quanto aos estudos

³ Movimento nascido com o processo de abertura política e da redemocratização da sociedade brasileira que foi marcada pela emergência de movimentos sociais, que trouxeram críticas para o cenário educacional, com discussões, principalmente em relação aos currículos e programas oficiais, redefinindo os campos dos saberes (*ibidem*, p. 75).

relacionados com a história da África e da cultura afro-brasileira.

Com outros amigos, fui questionar e reivindicar a não-presença de conteúdos sobre os conhecimentos africanos na formação. A resposta era que muitas outras áreas de saberes do currículo tinham em suas ementas conteúdos relacionados com os conhecimentos sobre a África e a cultura afro-brasileira. Aos poucos, com o desenrolar da licenciatura fui me conscientizando de que dependia muito dos professores das disciplinas para que tais conhecimentos sobre a cultura africana fossem postos nas discussões.

Meu encaminhar do despertar étnico-racial foi se construindo com os novos amigos que já estavam inseridos nos movimentos sociais, como o negro, suas experiências e as minhas, me aproximaram das temáticas e leituras relacionadas à história dos africanos e suas heranças no Brasil.

Outro momento marcante foi à solenidade de formatura em História, quando pude perceber o quanto a universidade era excludente em relação à população negra; a comemoração, na época, era unificada e envolvia todos os cursos do antigo Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL-UFJF)⁴, que tendo mais de trezentos formandos, podia-se contar nos dedos quantos eram negros e mestiços, e acabei contando, eram cinco.

Minhas atividades como livreiro foram acompanhadas com a profissional de educador - que iniciei na rede pública municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora em turmas do ensino noturno - ensinando em classes da Educação para Jovens e Adultos (EJA), em uma comunidade de periferia, com grande contingente populacional de negros. Na escola, comecei a conviver com outras realidades e demandas, às quais não havia ainda me aproximado e mais uma vez fui inundado por questões relacionadas aos negros e suas necessidades e anseios.

Ensinando para adolescentes, que muitas vezes não se reconheciam na escola por não serem enxergados ou tratados como sujeitos educativos, ou que não se viam incluídos no “padrão estético”, pois a escola segue padrões de curriculares e de modelos de conduta, baseados em condições eurocêntricas que obrigam a todos seguirem um mesmo padrão (GOMES, 2002, p. 45) – outro problema estava em que os saberes de herança africana e afro-brasileira não eram apresentados. Logo, percebi que deveria aprender e reaprender a ensinar para a realidade, pois não havia estudado e sido preparado para ser de verdade um professor

⁴ Hoje, conhecido como Instituto de Ciências Humanas – ICH que está localizado em um novo prédio. O curso de letras foi separado e continua nos antigos blocos.

que descolonizasse⁵ as práticas educativas.

Ir ao encontro a uma nova forma de percepção e sensibilização me encaminhou a pesquisar e construir uma compreensão da dimensão do espaço escolar ser povoado por grupos diversos, ou seja, era pluriétnico e pluricultural. Mudei minha perspectiva para um aprender - mais que ensinar – seguindo um novo caminho formativo que me aproximou da comunidade da minha primeira escola como professor; adentrando em suas histórias, comecei a realizar um processo de aprendizagem de escuta, alcancei um compreender em que os sujeitos que participavam do cotidiano educativo como portadores de variadas histórias de vida, memórias, representações, identidades, formavam uma teia de diversidades que podem ser exploradas em prol do processo de aprendizagem.

Na escola, desenvolvi um projeto que envolvia a comunidade que construía a região. A ideia era de resgatar as histórias de vida da sociedade e identificar as histórias do desenvolvimento da região, tendo como interesse, incluir sentimentos e sensibilidades no processo educacional. Foram meses de muito trabalho, marcados por incertezas e solidão que envolveu alunos, pais e responsáveis e outros moradores. As conclusões das atividades levaram a uma grande exposição na escola e muitos conseguiram enxergar a comunidade de forma diferenciada.

A proximidade com membros da região me fez descobrir o que é ser um professor, como um sujeito que pode ir além do que havia aprendido nos bancos universitários, pois demandava coragem, atitudes e ações e, sobretudo, vontade e desprendimento para transformar todas as possibilidades em ensino e aprendizagem. Aprendendo como no imaginário a “pensar a educação como uma obra em movimento, conversando desesperadamente com este século” (*ibidem*, p. 4).

Com o tempo, tornei-me professor de fato, abandonando a profissão de comerciário e de livreiro, sem nunca deixar de estar próximo da leitura. Passei por diversas escolas da rede pública e particular em Juiz de Fora e na cidade de Bicas, onde tive a oportunidade de vivenciar diferentes tipos de olhares em relação à educação que se desenvolviam nas instituições de ensino.

⁵ Descolonizar os currículos é um desafio para a educação escolar para vencer a rigidez das grades curriculares, construindo conhecimentos mais próximos da realidade, modificando os conteúdos. Construindo uma educação mais reflexiva e próxima da realidade de todos os membros do corpo escolar (GOMES, 2012, p. 102).

Nas escolas públicas, tive contato com muitos alunos negros, e comecei a ter uma curiosidade que me aguçava em buscar conteúdos que possibilitassem adentrar em conhecimentos das relações étnico-raciais, ou seja, sobre a presença africana em nossa sociedade e em nossa cultura, através de falas e dialetos, heranças alimentares - como o cuscuz e outros diversos ingredientes, festas, músicas como o samba, danças como os batuques, a religiosidade - como o Candomblé, a Umbanda e a Congada; heranças que ainda não tinham tido proximidade e que faziam falta na minha constituição como educador negro que sou.

Na vontade crescente de aprender sobre a história dos negros e suas heranças, deparei-me com lacunas quando comecei a explorar os currículos, os livros didáticos e outros materiais que se apresentavam marcados por estereótipos constituídos no paradigma clássico em relação a conteúdos produzidos nas periferias epistêmicas.

Pensava em como vencer as práticas do silêncio, que hierarquizam a sociedade entre brancos e negros relacionado ao modo de operação denominado dissimulação (SILVA, 2012, p. 111), que se caracteriza por ausência no discurso no sentido de construção de sentidos em relação as relações étnico-raciais (*ibidem*, p. 113), presentes na escola, assim busquei novas possibilidades de aprendizagens. Na época, a rede de ensino municipal (SME – JF) havia inaugurado o seu Centro de Formação Continuada para os educadores. Logo, inscrevi-me no curso que poderia me dar subsídios sobre o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, como, também, elementos para conviver e desenvolver atividades a respeito das diversidades. Durante muitos anos, muitos sábados foram reservados a discussões de variados temas, também pude criar amizades com as queridas Marina, Giovana e Giane, e muitos outros novos colegas e com os quais, também, através da troca de conhecimentos, iniciei um processo de transformação de um professor neutro para um educador mais atento ao cotidiano em relação aos trabalhos com a educação étnico-racial.

Particpei, também, de um grupo de estudos relacionado à História da África e à Cultura afro-brasileira, onde discutíamos, sobretudo, a implantação de um tema que ganhava os espaços da mídia e da sociedade na época: a aprovação do sistema de cotas em nossas universidades. Eram discussões que se encaminhavam em fins de semana, à tarde, e que ganhavam novos caminhos com as acaloradas posições que encontrávamos na universidade que recebia o novo sistema.

A vontade era grande em ampliar minha formação em relação aos temas que tanto me despertavam interesse. Depois de terminada uma especialização em Designer Instrucional⁶ pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), iniciei outra em História e Cultura Afro-brasileira e Africana: educação para as relações étnico-raciais do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB⁷ da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Foram muitas aulas que me aproximaram das mais variadas vertentes do conhecimento - como literatura, religiosidade, história, artes e outros saberes sobre o mundo africano. Um curso estruturado em temas que iam da História da África aos estudos das heranças africanas na América e na sociedade brasileira. Quando concluí os estudos, descobri-me um ser que posso classificar como “redescoberto”, ou seja, como um sujeito aproximado de um processo de construção e reconstrução em um constante redescobrimento (FELIZARDO, 2009, p. 15), senti-me como um homem que sabia pouco ainda sobre minhas heranças e que precisava estudar mais e mais.

Os resultados dos estudos apresentados em uma monografia foram sobre um acontecimento ocorrido em uma escola em que eu lecionava na rede pública estadual mineira, na qual uma atitude de racismo e preconceito, vindos de meninos e meninas em uma sala de aula atçou debates em toda a instituição. Na pesquisa apresentada, procurei explorar os motivos que levavam jovens estudantes a terem atitudes discriminatórias e acabei ficando com novas dúvidas sobre a presença dos negros no espaço escolar e por que causavam atitudes de distanciamentos e silenciamentos. Os resultados da investigação me aproximaram de mais questionamentos sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar.

O orientador da monografia⁸ me despertou e indicou um caminho investigativo que me desviava da construção de um estudo marcado pela negatividade e denúncias sobre a educação étnico-racial na educação, e sugeriu a mim que contasse o ocorrido e trouxesse possibilidades aos leitores de caminhos e recursos didáticos para se trabalhar com os temas.

Retornando às memórias da minha atividade de docente, fui percebendo que o ato de ensinar exigia uma constante postura ativa de curiosidade e de descobertas, em uma prática

⁶ Designer Instrucional, conhecido em português como engenheiro pedagógico que desenvolve um conjunto de métodos, recursos e técnicas utilizados no processo ensino/aprendizagem.

⁷ Com o propósito de apoiar e garantir a implantação da Lei 10.639/2003, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) foram criados e tem, também, o compromisso de formar especialistas capacitados em colocarem em prática com a temática étnico-racial e disseminar nos espaços educativos os conhecimentos relacionados com a Educação para as Relações étnico-raciais (TALMA; OLIVEIRA; PEREIRA, 2014, p. 1). Tem o propósito de apoiar e garantir a implantação da Lei 10.639/2003 nas escolas.

⁸ Professor Dr. Afonso Rodrigues, do Instituto de Artes e Designer (IAD) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

que vai se modulando constantemente no teatro que o cotidiano da escola apresenta (PERES; KUREK, 2008, p. 6).

Inquietudes constantes e seguindo as orientações descritas acima, fui em busca da compreensão dos conteúdos referentes à História da África e das culturas africanas, da luta dos negros na sociedade brasileira e das heranças culturais afro-brasileiras; esbarrei em muitos espaços marcados por silenciamentos⁹. Os silêncios¹⁰ permaneciam mesmo quando conseguia materiais relacionados aos conteúdos desejados e, logo, eles se mostravam marcados por uma série de estereótipos, superficialidades ou carregados por um imaginário negativo. A cada movimento exploratório mais barreiras e distanciamento encontrava, e mais o meu desejo investigativo se afluava em torno do meu objeto de pesquisa e de formação continuada.

Com o passar dos anos, lecionando em instituições de ensino públicos e privados, encontrava a renovação constante de atitudes de racismo e preconceito, advindos, sobretudo, de educadores que tinham a constante conduta de culpabilizarem os alunos diferentes como os afrodescendentes por problemas variados na sala de aula, como em alguns casos por resultados negativos.

No tempo que lecionei em um colégio da rede particular em uma cidade próxima a Juiz de Fora, aprendi a ser um educador com olhar atento, principalmente no que diz respeito às questões relacionadas com as diversidades, com a companhia e ensinamentos da grande amiga Marina Felizardo, que me levou para um novo explorar educativo e se tornou uma grande companheira de jornada nas longas viagens diárias.

Terminada minha segunda especialização, vi-me com a vontade de explorar mais os temas que ampliavam meu lado sensível, e logo entrei para um grupo de estudos - Antropologia, Imaginário e Educação (ANIME)¹¹ - no qual comecei a me aproximar da Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand.

⁹ O termo silenciamento, ligado a ideia que no cotidiano da educação se torna quase um prêmio, silêncios de algo que ninguém quer falar. (MARQUES; FERREIRA, 2011, pp.16-17).

¹⁰ Silêncios que são mecanismos que impedem que questões consideradas desvalorizadas, menores ou de difícil abordagem sejam postas no rol de atividades e projetos da escola (FERRARI; MARQUES, 2011, p. 9).

¹¹ Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia, Imaginário, Cultura e Educação (ANIME) – Programa de pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O grupo situa-se na consolidação de uma hermenêutica simbólica de cunho antropológico na reflexão educativa se constituindo uma experiência altamente pedagógica para a compreensão do fenômeno humano.

Nas diversas leituras que realizei e das discussões que participei com temas sobre o Imaginário de Gilbert Durand, fui construindo uma aproximação dos meus conhecimentos da história com a Filosofia e a Antropologia – que, quando se reconheceram como áreas comuns, perceberam que longe de serem “estáticas, se encontravam em vários movimentos que como estruturas culturais continuamente se transformam, através do tempo, como resultado da experiência e das relações vivenciadas entre os grupos sociais” (AZEVEDO; ALMEIDA, 2003, p. 25), sendo que a história cultural é o ponto de encontro entre as disciplinas que derrubam barreiras quando as abordagens interdisciplinares acontecem (*ibidem*, p. 25).

Com novos estudos, fui acolhendo saberes relacionados a Educação para as Relações Étnico-raciais - a cada novo explorar mais me conscientizava da importância da escola no processo da inserção dos negros na sociedade, sendo que o espaço seria o locus da formulação de um cotidiano para a luta pela diminuição das atitudes de racismo e preconceito em seu espaço.

Aproximando-me cada vez mais do tema, começo a me aproximar da Lei 10.639/2003¹², onde aprendi que a legislação seria resultado das lutas e demandas do movimento social negro. Em minhas primeiras impressões sobre a lei, pensava que as questões relacionadas com o racismo e o preconceito estariam começando a ser resolvidas em todas as instâncias sociais.

O pensamento em ser pesquisador foi, aos poucos, chegando a minha vida, principalmente, pelo incentivo de amigos, que tanto me apoiavam. Feliz e realizado em ser professor, descobri que seria um educador constituído com mais força de luta pelos meus ideais caso me aproximasse mais do universo investigativo que tanto me despertava o olhar. Pensava que realizar uma pesquisa seria algo muito distante da minha vida, pois via o mundo do mestrado e do doutorado um sonho muito além.

Aos poucos, a cada semana dentro do grupo de estudos, acabei me sentindo imbuído da atividade de pesquisa, seguindo uma rota do conhecimento e reconhecimento, vencendo obstáculos. Comecei a construir meu objeto investigativo, através de novas perspectivas abertas com os estudos; comecei a compreender o quanto reconhecia e me aproximava da

¹² Lei 10639/03 alterou a LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, nos artigos 26ª e 78B tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica. Em 2008, a Lei 11.645 de 10 de março, incluiu a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena.

minha negritude¹³ que me carregava o “olhar”, que posso classificar como negativo, de memórias marcadas por resistências e que me despertavam para uma única possibilidade, ou seja, de encontrar resultados de um espaço educativo que nada traria de positivo em relação à superação do racismo, do preconceito e da renovação da escola frente as diversidades.

Tal olhar começou a mudar com minha participação no ANIME, e com minha aprovação no Mestrado, através de novas leituras, com os encontros nas disciplinas e as boas conversas no espaço de relações. Vale ressaltar que mudanças, as quais são parte da vida dos seres humanos têm marcado minha vida, pois me fazem rever o passado que me traz à tona momentos difíceis, que têm me modificado e me levado a tornar-me um pesquisador de que enxerga caminhos mais positivos. E as barreiras impostas pelos ressentimentos e antigas certezas poderiam se transformar como Certeau (1994, p. 19) observa: que são mecanismos de escapatórias e astúcias que buscam liberdades que possam levar à compreensão de microdiferenças.

Na transformação do olhar carregado de verdades, compreendi que o que me impedia de clarear meu pensamento e meu olhar poderia ser resolvido no movimento da pesquisa a ser desenvolvida. Comecei a entender que os silêncios e os silenciamentos poderiam ser vistos como tão importantes quanto o mundo das palavras, pois também faziam parte do universo das interações sociais (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009, p. 24) e poderiam me impulsionar no caminhar das descobertas.

Ao tratar como tema o silêncio, Gonçalves (*apud* GOMES, 2012, p. 104), afirma que na década de 1980, a atitude tinha espaço nas discussões sobre a questão racial na escola; para o autor, o silêncio não poderia ser considerado como desconhecimento sobre o assunto; na verdade, é necessário colocá-lo no contexto constituidor de um racismo ambíguo (*ibidem*, p. 105). Podemos compreender que o “silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar” (*ibidem*, p. 105).

Abordar uma temática que sempre foi muito cara, fez-me reconhecer que o percorrer investigativo pode levar a um desafio de lidar com o processo de historicidade, que envolve sentimentos e emoções e, também, riscos que ultrapassam a simples aquisição de

¹³ O termo negritude, aqui, no sentido da “questão étnica”, ligada ao movimento de afirmação racial no Brasil. Entendido como processo de aquisição de consciência racial. In: DOMINGUES, Petrônio. Movimento da Negritude: uma breve reconstrução histórica. Mediações – Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005.

conhecimentos. O processo que se desenvolve em uma pesquisa abre a possibilidade de estudar os outros, de enriquecer e de aprofundar nossa visão de mundo (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009, p. 39), e, ainda, assumir “nossa identidade cultural como um aprendizado de interações verdadeiras e construtivas com os nossos parceiros e parceiras” (*ibidem*, p. 24), levando a própria história de vida a ser aberta e pensada.

No desenrolar do cotidiano docente, em escolas de rede pública e particular, ampliei a compreensão das demandas étnicas que assolam a nossa sociedade, principalmente, em relação aos afrodescendentes. Nos anos como educador de Jovens e Adultos, tive a oportunidade de entender de forma mais clara a realidade em que muitos negros se encontravam, ou seja, taxados como incômodos e desconectados do espaço escolar. Nesse caminho, comecei a entender que deveria estar disponível aos riscos, e não estar ausente às demandas da sociedade, como argumenta Freire (2006, pp. 16-17), leva-nos a rejeitar qualquer forma de discriminação me levando a compreender que não deveria ser um educador passivo que aceitava os discursos fatalistas em relação aos negros.

As realidades da escola brasileira, com seus diferenciados e diversos espaços educativos, logo se apresentaram e, assim, me aproximei da percepção da importância de assumir novas possibilidades em relação ao currículo estabelecido oficialmente e, ao mesmo tempo, tratar os temas relacionados com a diversidade e, principalmente, quanto às questões do negro na educação. Tais perspectivas de transformação cresceram com a aprovação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inserção da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos e no cotidiano das variadas áreas do conhecimento escolares.

A legislação se posta em prática vai além de modificar o cotidiano escolar, porém, convivemos com um racismo institucional¹⁴ que se apresenta em diferentes espaços sociais que impede, com suas armadilhas homogeneizadoras, possibilidades de abertura para as diferenças. Tal racismo se refere às operações anônimas de discriminação em organizações e no cotidiano da sociedade (LIMA, 2008, p. 34), um termo que se encaixa no cotidiano escolar, por envolver a destruição de motivações de crianças e jovens, comprometendo sua formação; por ser camuflado e só visível em seus efeitos e resultados (SANTOS, 2007, p. 34).

¹⁴ Racismo Institucional expressão oriunda dos ativistas negros *Stockely Carmichael* e *Charles V. Hamilton* (LIMA, 2008, p. 34). Conceito que pode ser compreendido como racismo ganhando uma configuração institucional, ou seja, como no caso do Brasil, mesmo com a adoção de políticas públicas relacionadas a serviços e benefícios que garantam a diminuição das desigualdades sociais e equidade entre negros e brancos, o racismo institucional atua de forma silenciosa no cotidiano das organizações e no dia a dia social (LÓPEZ, 2012, p. 127).

Meu objetivo investigativo visa compreender as experiências vividas, através de representações das narrativas de uma educadora, compreendendo como a professora se relaciona com seus alunos negros e com a temática das relações étnico-raciais no contexto escolar, sendo a pesquisa realizada em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora – MG. Uma investigação realizada através das observações e compreensões das manifestações do imaginário na escola, partindo da compreensão de que o imaginário é o campo da representação humana, e buscando entender como as relações étnico-raciais são vistas de forma latente e patente no ambiente escolar.

Têm-se como objetivos específicos: compreender os motivos que levam a não efetivação do desenvolvimento das relações étnico-raciais no desenvolvimento dos conhecimentos escolares como, também, entender como o processo formativo inicial e continuado influenciam com seus silenciamentos na efetiva adoção na sala de aula de práticas que discutam os elementos do racismo e do preconceito.

Pensar nos objetivos da investigação, aqui apresentados, é estar próximo de questões e vivências que levam à compreensão das narrativas da história de vida e de práticas docentes, que são carregadas de complexidade do real e de universo simbólico (CHAVES, 2014, p. 88). Como minha vivência como aluno e educador, não me vejo longe do espaço escolar e sentindo que devo entender as relações de que profissionais da educação têm com o cotidiano étnico-racial. Tendo a compreensão da narrativa como instrumento de uso de materiais pessoais, de minúcias que provocam o olhar do investigador e do investigado para situações da pesquisa.

O tema de minha investigação foi aos poucos se mostrando e se transformando, se apresentando como um quebra cabeça, através da minha história de vida como um educador mais consciente do meu pertencimento étnico.

No processo de abertura de novos olhares em relação às questões do negro na educação e de suas emergências sociais, culturais e econômicas fui me aproximando das bases referenciais teóricas do “Imaginário” de Gilbert Durand, onde fui de encontro às representações construídas sobre os negros e as experiências educativas que delas geravam em uma escola pública de uma região periférica da cidade de Juiz de Fora. Acompanhando no percurso investigativo em um trabalho de campo uma professora que aqui chamo de

Esperança¹⁵.

Fiz uma opção pela pesquisa narrativa, uma metodologia que possibilita a compreensão das questões raciais que são postas no desenrolar das práticas educativas. Escolher a pesquisa narrativa pode levar a um processo de ressignificação da memória e certezas e pode, também, realizar um encontro entre dois espaços de saberes, ou seja, do narrador e do investigador. Um encontro que se encaminha para o eu mesmo. Uma metodologia que traz à tona o reconhecimento das diferenças em um mundo com tendências “homogeneizantes, impulsionadas pela economia do mercado, pelo capital transnacional, pela tecnologia e pela comunicação que arrastam muitas sociedades, ao mesmo tempo em que marginalizam aquelas que não se ajustam a elas” (MUNANGA, 2010, pp. 38-39).

O universo simbólico e a pesquisa narrativa podem trazer para a análise da cultura escolar uma melhor compreensão da representação humana, quando se aproxima da questão educacional, representando assim outra dimensão que dá significado à existência da instituição escolar, já que a narrativa ao explorar a história das experiências vividas pode levantar aspectos relacionados ao currículo, às epistemologias, às questões paradigmáticas, à relação entre a teoria e a prática, numa perspectiva multidisciplinar (CHAVES, 2014, p. 89).

A narrativa vem ganhando aceitação como instrumento de desenvolvimento profissional docente, explorando a complexidade de convivências que emergem das relações que se encontram na escola, rondando e rastreando origens que podemos entender como um encontro entre dois mundos, com o investigador apropriando o que vem de fora, ou seja, das falas do narrador (PERES, 2014, p. 13).

A escola, ao ser espaço onde predomina a razão, tem sido um local que raramente abriga um reencantar de uma educação sensível, onde possa realizar o encantamento por ser uma ruptura com o conhecimento usual, encontrando um conhecimento emergente, recolhendo trajetórias de palavras mudas, ou seja, conhecimentos menos formais (PERES, 2014, p. 9). Uma pedagogia da escuta do outro, como caminho de ampliação da consciência simbólica (PAULA CARVALHO, 1990, p. 82).

O imaginário como campo geral da representação humana, ou espaço das sensações e imagens perceptivas, ao servir como aporte da pesquisa narrativa, dá pistas e pode ser

¹⁵ Nome fictício da educadora.

considerada como chave de toda pedagogia.

A trajetória de pesquisa se organiza em quatro partes que se inicia com o “*Processo histórico sobre o negro e a educação*”, construída através de uma perspectiva do processo de escolarização do negro na sociedade brasileira, de análises históricas relacionadas às atividades e anseios dos Movimentos Negros como, também, um encaminhar pela compreensão dos estudos de pensadores que desenvolveram correntes do pensamento sobre o negro e sua relação na sociedade. No mesmo capítulo, encontra-se a compreensão das legislações antirracistas na luta pela superação de formas discriminatórias que subalternizam os negros em todos os espaços da sociedade e impedem que ocorram relações equânimes entre os diferentes grupos étnicos.

Desde o século XIX, a elite brasileira se preocupava com a construção da identidade nacional brasileira; dentre seus receios em relação aos impedimentos estava os negros que, como cativos, e depois libertos, teriam que ser inseridos e escolarizados, como forma de minimizar o fim da escravidão e possibilitar que participassem de alguma maneira do crescimento industrial do Brasil como cidadãos livres. A escola, em tal contexto, seria um importante instrumento de assimilação (SILVA, 2007, p. 497). Outra discussão desenvolvida se alinha às pesquisas sobre os negros, à sociedade e à educação, desde que os estudos sobre os conceitos de raça, racismo e etnia abrem-se para encaminhamentos das discussões sobre temáticas da educação das relações étnico-raciais no processo educativo.

Apropriando de estudos de diversos autores que investigam o tema na historiografia educacional, como, exemplo, Marcos Vinícius Fonseca (2006), que afirma, através de suas pesquisas, que os negros frequentavam a escola de ensino elementar desde o século XIX, parto para analisar autores que se debruçam sobre o tema das Africanidades e Educação, como Julvan Moreira de Oliveira (2009), com suas análises sobre a contribuição do pensamento de Kabengele Munanga para o ideário pedagógico brasileiro, tendo como base epistemológica a Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, Cristiane Maria Ribeiro (2005) com os estudos sobre as pesquisas desenvolvidas sobre o negro e a educação no Brasil.

Os Movimentos Negros lutam pelos direitos negados aos negros, como os materiais e os simbólicos, que levam a um quadro de subalternização, e o caminho, atualmente, mais utilizado é o do fortalecimento dos saberes da história africana e a afro-brasileira, buscando vencer assim, as práticas cotidianas de tipos variados de violências que criam obstáculos para

o exercício da plena cidadania e das boas condições socioeconômicas dos negros, evitando a perpetuação de condições desfavoráveis para os grupos afrodescendentes (MÜLLER; COELHO, 2013, p. 32).

Outro tema que se apresentou na parte inicial, são as possibilidades de se descolonizar os currículos¹⁶ marcados por bases eurocêntricas, trazendo à tona novos diálogos para o espaço escolar, legitimando conhecimentos e abrindo espaços para lugares epistêmicos dos outros que foram impedidos de ter espaço ou foram esquecidos ou não conhecidos, devido as estratégias de hierarquização nos projetos educativos (MIRANDA, 2014, pp.1072-1073).

As instituições de ensino, como uma similar do contexto social, constituíam-se como espaços de exclusão, preparando todos os que eram vistos como inferiores ou diferentes a seguirem as regras marcadas pelo mundo da modernidade, com padrões de conduta hierarquizados e divididos em sujeitos superiores e inferiores (OLIVEIRA, 2009b, p. 139); (CURY, 2007, p. 570).

As legislações antirracistas, como a Lei 10.639/2003, depois de treze anos de sua promulgação, trouxeram para a educação e para a sociedade avanços significativos, porém, também, geraram intensas atitudes de polêmicas e receios, marcados por muitos como uma imposição e obrigatoriedade.

Na segunda parte temos os estudos *“Do falar em compreensões do Imaginário”*, onde apresento meu aporte teórico, a Antropologia do Imaginário, desenvolvida por Gilbert Durand, escolhida como o referencial teórico, tem como uma das definições o estudo de teorias sobre a imagem e a função simbólica do *Homo Sapiens*. O imaginário pode ser compreendido como o primeiro substrato da vida mental da espécie humana e pode ainda ser entendido denominador, onde se encontram todas as criações do pensamento humano (OLIVEIRA, 2009b, p.3) ou um campo geral da representação humana (OLIVEIRA, 2000, p. 37).

Durand, através da Ciência do Homem, pensava em promover o encontro multidisciplinar e, para isso, elege a Antropologia como disciplina, pois os conhecimentos

¹⁶ Descolonizar os currículos pode ser compreendido como a religação da teoria com a prática, a introdução nas bases curriculares de espaços de diálogos na educação e na escola, com a introdução da realidade social na formação inicial e continuada de educadores dando espaço para conhecimentos das culturas negadas e silenciadas de aparecerem nos contextos educativos (GOMES, 2012, p. 102).

podem se reunir através do diverso que leva o homem a se compreender como produtor de imagens e, também, possibilita que novos olhares floresçam em relação à pedagogia e à educação, que consigam superar as ideias do iconoclasmo, presentes no pensamento ocidental que desvalorizam a imagem.

Gilbert Durand não tratou diretamente em seus estudos do imaginário de temas da educação, porém podemos derivar de pontos que podem ser relacionados em comparação à educação, permitindo compreender nos processos simbólicos da pedagogia da educação (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 77).

Quando adentramos nos estudos sobre Imaginário, educação e africanidades - que levam à compreensão das experiências educativas e do pensamento dentro das comunidades africanas e afro-brasileiras, que pode como Oliveira (2000, p. 37, p. 7) destacar que seria privilegiar outra dimensão do real, ou seja, que vença as visões dos paradigmas reducionistas que criam olhares excludentes no interior da sociedade e da escola. A Pedagogia do Imaginário se desenvolve com a emergência de um novo paradigma que abre espaços para novas áreas do conhecimento, com o nascimento de currículos que abarcam o científico, ampliando a visão de ciências, como, também, o social (SERRA; BARROS, 2014, p. 232).

Ao falarmos sobre escolhas metodológicas da pesquisa adentramos na terceira parte denominada "Narrativas encontradas e descobertas", a abordagem narrativa e suas possibilidades de análises em relação aos seres sociais, apresentam um interpretar a vida, ou melhor, um adentrar do real (MEDEIROS, 2011, p. 39) ou um mergulhar em uma realidade para uma aproximação da investigação e de seu cotidiano, trabalhando sentimentos (ALVES, 2003, p. 5).

O campo de investigação narrativo em educação é um espaço marcado por um hibridismo em relação aos conhecimentos construídos, sendo assim, um desafio permanente, em meio às diferentes disputas e demandas, formuladas pelos conhecimentos e pela contemporaneidade apresentadas na investigação. Mantendo valores e percepções presentes na história narrada, como o narrador, contando e oportunizando que outros conheçam e interpretem, ampliando a experiência vivida (DUTRA, 2002, p. 374).

Com as muitas visitas e conversas com os educadores da escola onde realizei as observações e com as muitas trocas de falas, pude assim identificar a exploração investigativa

com a professora escolhida para um conversar mais detalhado. Com as entrevistas, comecei a construir um olhar marcado pelas premissas do imaginário, no que tange às relações étnico-raciais no cotidiano escolar, vislumbrando o quanto as questões da diversidade se incluíam no currículo e no dia a dia de todos os envolvidos com o processo ensino/aprendizagem.

A pesquisa logo se apresenta na parte do “*Cuidado o espaço escolar enegreceu*” que foi se constituindo nas muitas visitas marcadas por desafios e descobertas em uma escola da rede municipal da cidade de Juiz de Fora, onde acabei me aproximando de uma educadora negra, que conhece bem o universo escolar e o cotidiano de vivências da instituição escolhida.

As escutas das narrativas de Esperança, as quais encaminhariam para rumos investigativos que trouxeram à tona sua trajetória de vida, suas vivências e suas representações e imagens sobre sua prática docente, realizando um movimento de reencontro com as memórias da entrevistada e da minha própria vida, com cada história narrada, ocorrendo um reviver de experiências pessoais e profissionais.

Através de encontros de escuta de narrativas, os caminhos da investigação foram se delineando e meu objeto foi sendo abertas as minhas compreensões, aproximando-me das ressonâncias de que a narrativa possibilita, levando-me a analisar a formação docente inicial e continuada e suas possibilidades e impedimentos frente à educação para as relações étnico-raciais.

I – PROCESSO HISTÓRICO SOBRE O NEGRO E A EDUCAÇÃO

Conhecer a história da educação no Brasil, partindo da constatação de que a escola, desde o século XIX, seguia as exigências da modernidade e da civilidade que influenciavam as elites, que buscavam afastar as barreiras do atraso no sentido de civilizar a nação é reconhecer que os negros cativos e livres sofriam todo tipo de discriminação em relação a seu acesso ao processo de escolarização.

Segundo OLIVEIRA (2009, p. 20), o pensamento pedagógico brasileiro tem suas raízes na filosofia ocidental, assim, diversos valores civilizatórios como os africanos acabaram excluídos dos pensamentos pedagógicos de diversas áreas do conhecimento. A escola no Brasil se consolida entre os séculos XIX e XX, com a exigência da modernidade combinada com o domínio imperialista do pensamento criado no Ocidente, que inventa as polarizações advindas das concepções de homem, tendo como princípio o corte, a separação de identidade e não-identidade, o uno e o múltiplo, o bem e o mal, o verdadeiro e o falso etc. Tal quadro se ligava as ciências sofrerem as influências do positivismo¹⁷ e suas consequências com furores e silêncios; progresso, otimismo, perfeição e beneficência que têm ritmado as histórias oficiais, estabelecendo uma nova “inquisição” contra outros tipos de pensamento e, desse modo, calando outras vertentes de conhecimentos possíveis (*ibidem*, p. 55).

O pensamento racial que floresceu no Brasil se fazia incorporado às teorias estrangeiras, que partiam do princípio da divisão social entre raças superiores e inferiores e, em relação à mestiçagem, que seria segundo muitos cientistas e intelectuais da época, o caminho da degeneração de uma nação (VIANA, 2003, p. 105). Entre a intelectualidade brasileira que se ancorava sobre tal ótica racial discutia-se o ser brasileiro e que caminhos a nação deveria seguir para se constituir como povo moderno e civilizado, ou seja, se caracterizando por tipos puros que se afastassem da mestiçagem vista como sinônimo de degeneração racial e social. Seguindo a linha de preocupação com a configuração racial brasileira, encontramos Oliveira Vianna que atribuía à raça branca o processo civilizatório (RIBEIRO, 2005, p. 22).

Partindo do século XIX, o positivismo e as filosofias da História, as quais as disciplinas relacionadas à educação são tributárias ganharam espaço. A história alcança a

¹⁷ Positivismo que considera a “ciência como algo infalível, composta por verdades absolutas e universais” (CRUZ, 2005, p. 25).

qualificação de disciplina e o historiador assume o ofício de dar vida ao passado, com os estudos se caracterizando por uma sequência de fases e procedimentos. É o momento de fortalecimento de novas perspectivas, com a sua preocupação com os grandes heróis nacionais, deixando diversos grupos sociais esquecidos ou “à margem” do desenrolar do processo histórico. A Escola de *Analles*¹⁸, segundo a qual a noção de fonte histórica se amplia, apresenta a história do homem comum e o historiador em seu ofício escolhe os seus objetos investigativos pinçando no passado interrogando-as a partir do presente. Em tal cenário histórico o pensamento simbólico é desvalorizado pelo cientificismo que só reconhece a verdade comprovada como métodos científicos (DURAND *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 8).

Em termos históricos, o Brasil construiu uma trajetória com mudanças e permanências em termos políticos e sociais. No início do século XIX, a condição de colônia era mudada com a transferência da Família Real portuguesa para a América, tempos depois, o Brasil seria emancipado de uma forma diferenciada com a passagem do poder de um monarca pai para o filho herdeiro do trono, marcando uma continuidade que pode ser explicada, “na forma como se deu o processo de independência” (FAUSTO, 2008, p. 78) com um acordo entre a Coroa e os setores dominantes da colônia, processo diferenciado de outros Estados independentes formados no continente americano¹⁹.

Emancipada, a nação assistiu dois reinados que se fizeram presentes marcados por agitações políticas e sociais, que colocaram em perigo a unidade territorial. O Primeiro Reinado com seu poder Moderador foram marcados pelo autoritarismo. Na segunda metade do século XIX, tem-se a antecipação da maioridade e a coroação do jovem monarca D. Pedro II, inaugurando um reinado que duraria cerca de 50 anos, que em termos políticos se equilibrava com a proximidade das elites agrárias.

O Estado conjuntamente com a Igreja ligados pelo Padroado²⁰ sustentava a autoridade imperial, tendo o café e a mão de obra negra cativa como geradores de riqueza e de poder de

¹⁸ Escola de *Analles*: movimento historiográfico que incorporou métodos das ciências sociais e da História. Movimento que renovou a perspectiva do processo histórico.

¹⁹ Sem muitas modificações em termos sociais, políticos e econômicos. A nação se tornaria independente sob as rédeas de um monarca centralizador, que definiu um sistema político monárquico, hereditário e constitucional, que tinha o apoio de uma elite política homogênea (FAUSTO, 2008, p. 79).

²⁰ Padroado é a delegação de poderes concedida pelos papas - através de bulas - aos reis de Portugal, através da qual o rei passa a ser o patrono e protetor da Igreja, dispondo de obrigações e direitos, tais como: a) zelar e sustentar a igreja em terras de domínio lusitano; b) enviar missionários para as terras descobertas; c) arrecadar dízimos; d) apresentar candidatos aos cargos eclesiásticos, especialmente os bispos, exercendo, assim, poder político sobre os mesmos (BUENO, 1965, p. 901).

uma elite agrária, interessada em manter seus privilégios e em intervir no cenário político nacional, inclusive nas questões educacionais.

Na época, o Brasil absorvia todas as novidades como uma nação que pleiteava ser “moderna” forjada em um paradigma científico, elaborado por uma sociedade que buscava a ideia de progresso nos moldes norte-americano e europeu, modo de viver considerado mais avançado, com destaque especial, pelo modo de viver da França. A perspectiva de nação que se forjava em terras brasileiras se pautava em um modelo de sociedade autoritário e excludente sobre a égide da condição social, econômica de gênero e étnico-racial uma nação da “branquitude como norma inquestionável” (SILVA, 2007, p. 491).

A questão da miscigenação, que para os cientistas estrangeiros que visitavam o Brasil no período colonial e imperial era um fenômeno desconhecido e recente e que assumia entre as elites nacionais ser um tema carregado de polêmica (SCHWARCZ, 1994, p. 138). No olhar da intelectualidade brasileira originaria um resultado, ou seja, o estado de selvageria, pois com um contingente tão diverso de indígenas, negros e mestiços, o caminho seria a degeneração (ALMEIDA; ALVES, 2011, p. 86).

Assim no Brasil, o pensamento dominante era classificado como higienista e eugenista²¹, que encaminhava as análises da problemática da construção da nacionalidade e do questionamento do que era ser um brasileiro. Os intelectuais seguiam a perspectiva da ciência ocidental que para muitos, era tida como problemática em terras brasileiras, devido, à diversidade étnico-cultural (MUNANGA *apud* RIBEIRO, 2005, p. 14).

Segundo Gontijo (2003, p. 57), a compreensão de uma nação mestiça era enxergada com uma série de obstáculos:

Predominavam indagações sobre as possibilidades de progresso do país e os meios de viabilizá-lo. No caso, tratava-se de uma nação compreendida como mestiça – para alguns, sinônimo de degeneração - o que suscitava uma reflexão sobre que papel deveria ser atribuído a cada elemento da mistura. Postulava-se frequentemente – sobretudo entre a intelectualidade científicista – a desigualdade das “raças”, o mal da miscigenação e a superioridade do homem branco.

As ideias racistas com um propósito político desdobraram-se em diferentes

²¹ Pensamento eugenista que significa – eu: boa; genos: geração que foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton.

argumentos, como o de “culpabilizar os negros pelo atraso da nação, justificando, dessa forma, os processos de exclusão, inclusive do mercado de trabalho, que se verificaram no período pós-abolição” (SANTOS, 2010, p. 52).

Em meio à temeridade de que a miscigenação poderia resultar, crescia a ideia da solução do branqueamento²² e de civilidade para se acabar com os atrasos em relação ao mundo moderno civilizado europeu. A tese do branqueamento pressupunha o ideal da superioridade dos brancos, seguindo, assim, um modelo de pichamento que separava as raças em mais e menos adiantadas (RIBEIRO, 2005, p. 14).

Entre os séculos XIX e o início do XX, muitos intelectuais buscaram, projetos de intervenção social, que seriam o caminho para vencer o atraso nacional, com soluções que podem ser consideradas como práticas de genocídio dos classificados como culpados pelo atraso da nação. Uma das possibilidades posta em exercício foi o desenvolvimento de uma política engenista de imigração (MÜLLER *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 139).

O trabalho escravo era o sustentáculo econômico e social, um sistema complexo e abrangente que marcava a vida e o cotidiano de todos os habitantes do império. O negro era colocado à margem da história, da qual nunca era considerado um sujeito e, sim uma mercadoria de alto valor. Mesmo com muitos obstáculos os negros não se resignavam com o quadro de violência e exclusão que sofriam. Através de atos de resistência do movimento abolicionista resistiam ao cativo e às constantes reações de racismo e preconceito.

O modelo de sociedade escravista no Brasil foi se tornando o centro de discussões e debates que giravam entre a defesa de sua continuidade e de seu término, através das pressões externas como a inglesa e de campanhas²³ e legislações²⁴ abolicionistas, o escravismo no Brasil foi sendo corroído de forma lenta e gradual.

O projeto de transição do Império se encaminhou para a construção de um Estado

²² Política pensada em um futuro com um Brasil branco, levando assim, ao desaparecimento dos negros na sociedade brasileira.

²³ O movimento abolicionista tem registros de seu início com as Associações escravistas que remontam às vésperas da Lei Eusébio de Queirós, que proibiu o tráfico de escravos ultramarino em 1850. O caso do movimento brasileiro se fortaleceu com as liberdades ocorridas em todo o mundo durante o século XIX, que abriram possibilidades de experiências na sociedade brasileira escravista da época (ALONSO, 2014, pp. 115-122).

²⁴ Legislações abolicionistas como a Lei Eusébio de Queirós de 1850, que proibiu o tráfico de escravos da África para o Brasil, a Lei do Ventre Livre de 1871, que estipulou que todos os filhos de cativos nasceriam livres a partir da data e a Lei Áurea de 1878 que libertou todos os escravos da nação.

Nacional republicano e “civilizado”, que era influenciado por ideias positivistas e pelos ecos da industrialização e da modernidade e que se constituísse como branca e nos moldes do continente europeu, visando promover o progresso.

No processo de construção nacional havia a possibilidade de homogeneidade cultural que seria um pré-requisito para o progresso (FONSECA, 2009b, p.167), a homogeneidade sugerida na época anularia qualquer comportamento considerado não “civilizado” e instauraria o modelo de sociedade da branquitude, que para ZUBARAN; SILVA (2012, p. 133) seria:

Norma e padrão de comportamento, com efeitos perversos sobre a cultura e as identidades negras que continuaram sendo desvalorizadas e estigmatizadas. Os negros só teriam chance de reconhecimento e ascensão social caso se assimilassem à cultura branca. Desse modo, na perspectiva da democracia racial, passava-se a associar pertencimento étnico-racial de raiz europeia à obtenção de sucesso na sociedade brasileira.

Em relação à preocupação com a construção da identidade nacional, as elites se preocupavam que com o gradual processo de término do sistema escravista, ocorressem modificações profundas em termos sociais e estruturais, o receio advinha da pluralidade étnico-racial se tornasse uma ameaça (OLIVEIRA, 2009, p.133). Para encontrar soluções para tal receio, se pensava em uma possibilidade de transição considerada mais segura para o fim da escravidão que seria a escolarização da população negra. Fonseca (2011, p. 13) encontra um reforçar da articulação entre abolição e educação como uma porta encontrada pelos dirigentes para minimizar o impacto do fim do trabalho cativo que poderia gerar no perfil da sociedade brasileira, que receberia um número significativo de indivíduos originários do cativo na condição de cidadãos livres.

O escolarizar as minorias poderia ser a opção de soltar as amarras que impediam o Brasil de ser um país “moderno” e, também, de superar o atraso de sua condição racial (FONSECA, 2009a, p. 167). Dentro do contexto, Rocha (2011, p. 133) afirma:

Prevaleceu durante todo o Império, como o demonstra a historiografia contemporânea de educação sobre o século XIX, a preocupação com a expansão da educação à população livre em geral. Uma justificativa possível para essa preocupação estaria no caráter do projeto de nação independente que as elites políticas formularam nos seus primórdios, qual seja de uma nação moderna constituída por uma sociedade civil, na qual se forjaria uma representação do seu povo, fundamento, ao lado do corpo do rei, de legitimidade do poder.

Conjugavam-se argumentos políticos, econômicos, sociais, na defesa da educação, como mecanismo capaz de permitir à população excluída, nela incluídos os negros, acesso aos bens sociais, caminhos de preparação e inserção em um modelo de trabalho, exigida pelo novo modelo econômico que se formava no país, ou seja, iniciá-los na vida política de forma consciente e participativa, conscientizá-los dos valores culturais nacionais²⁵ e inculcá-los os elementos de civismo, os princípios científicos, possibilitando a geração de conhecimento, promovendo o progresso, etc.

Marcos Vinícius Fonseca (*op. cit.* pp. 122-124), ao pesquisar sobre a escolarização dos negros no século XIX, na província de Minas Gerais, em uma época em que as temáticas sobre a instrução dos negros se pautavam em negações de sua condição de sujeito, construiu um novo olhar investigativo sobre o tema, ou seja, que negros frequentavam a escola. Através da análise de documentação censitária levantada pelo pesquisador havia a comprovação de que em muitas províncias mineiras a população negra estava presente no espaço escolar (OLIVEIRA, 2009, p. 139).

Ele demonstrou que muitos negros, nos espaços educativos do século XIX, percebiam a importância da escolarização como elemento capaz de dar acesso aos direitos sociais (FONSECA, 2009, p. 229) e de dominar os códigos de conduta e de liberdade. Sendo assim, a ideia da incapacidade dos negros não vivenciarem e ou não conseguirem estabelecer diálogos com o meio social que se encaminhava para um modelo de vida da modernidade e da civilidade apresenta-se como um olhar equivocado.

Traçando o mesmo caminho investigativo, Müller (*apud* OLIVEIRA, 2009, p. 137), através da descoberta de um conjunto de imagens fotográficas que datavam do fim do século XIX e início do XX, descobriu que as figuras retratavam as histórias de vida escolar de alunos e professores negros nos estados do Rio de Janeiro e do Mato Grosso, tais fontes segundo a pesquisadora testemunhavam a presença de negros na educação do Brasil bem antes do que muitos pensavam (*ibidem*, p. 137).

Muitos estudos²⁶, relacionados à historiografia educacional, concluíram que no século

²⁵ Valores culturais nacionais aceitos pelas elites, baseado nas abordagens etnocêntricas.

²⁶ Estudos como de R. F. Souza (1999) no seu texto A difusão da escola primária em Campinas onde com seus estudos de grupos escolares em Campinas entre os séculos XIX e XX, buscou identificar a presença de crianças negras em fotografias de alunos; Marcos Vinicius Fonseca (2000) que investigou a luta dos negros pela introdução no processo de escolarização, onde destacam os mecanismos de exclusão através de legislações dos

XIX o processo de escolarização estava associado à preparação para o mundo do trabalho, e para os políticos e intelectuais da época, este seria o caminho para que a nação se encaminhasse para o progresso e para a civilização.

No caso das crianças pretas e pardas, elas deveriam receber, além da educação moral e religiosa, uma instrução que levasse a uma aprendizagem de uma profissão para manter-se em sua família. Observando os argumentos, podemos perceber que a educação seria um processo complementar no caminho da abolição e do trabalho livre e uma preparação para uma vida de liberdade (FONSECA, 2001, pp. 12-13).

Os negros, no final do século XIX e início do XX, eram vistos, muita das vezes, como “potenciais inimigos que precisavam ser vigiados” (SILVA, 2007, p. 497), seguindo tal perspectiva, muitos intelectuais do período viam que o ensino primário auxiliaria a nação a vencer um dos seus maiores males, ou seja, a ignorância do povo (*ibidem*, p. 497). Corroborando com tais ideias, um importante pensador da época, Ruy Barbosa, defendia que para eliminar a ignorância e trazer para todos os modos de viver e pensar das elites, a escola seria um importante instrumento de assimilação do modo de vida europeu (*ibidem*, p. 497).

Passando por uma formação que os adestrava, mesmo assim, muitos cativos foram capazes de forjar espaços de autonomia, laços de solidariedade e práticas de liberdade (SILVA, 2006b, p. 46). Neste cenário, numa sociedade estruturada sobre a escravidão, abriu-se espaço para a população negra vislumbrar que necessitava não somente buscar ser livre, mas, também, dominar os códigos de liberdade (FONSECA, 2001, p. 15). A escolarização seria a porta de aproximação do mundo da liberdade como, também, do branqueamento do sujeito: ele poderia ser considerado branco ou negro, dependendo de suas condições sociais (FARIA FILHO, 2009, p.15).

O processo de escolarização levava, segundo Silva (2007, p. 495), os pretos e os pardos aos bancos escolares de instrução elementar, onde passavam por um despertar do desejo de ser branco e de experimentarem o acesso aos códigos de liberdade e cidadania. De certa forma “a escravidão criava até mesmo impulsos contrários, fazendo com que os negros livres buscassem a escola como uma forma de afirmação da sua condição e como demonstração de um domínio dos códigos de liberdade”. (FONSECA, 2009b, p. 229).

negros do espaço escolar (CRUZ, 2005, pp. 27-30). Maria Lúcia Müller (1999) que investigou o processo de construção simbólica do branqueamento do magistério.

Porém, os mecanismos de exclusão estavam presentes em toda sociedade e, em particular, nas instituições de ensino, através de uma construção educacional que preparava os negros para seguirem as regras estabelecidas pela sociedade marcada pelo cativo, que estava se encaminhando para o mundo da modernidade e do trabalho livre assalariado, “a escolha pela educação por parte dos negros, em sua luta pela plena cidadania, teve como critério a marginalização dessa parcela da população em nossa sociedade até os dias atuais” (OLIVEIRA, 2009b, p. 139).

Mesmo após a abolição, os negros como outros grupos excluídos da sociedade tinham que conviver em um modelo social hierarquizado e dividido entre seres “superiores” e “inferiores”. O Brasil passava do modelo imperial para o republicano, assim, conjugava direitos civis e políticos que se mesclavam a práticas de discriminação e privilégio (CURY, 2007, p. 570).

Como contraponto da análise que as elites tinham interesse em educar para civilizar, pode-se afirmar que os negros, desde muito antes das lutas dos movimentos sociais e das Irmandades Religiosas²⁷ e do Movimento Negro, já tinham o alcance de se inserir na cultura letrada, como possibilidade para o seu processo de afirmação no espaço social (*op. cit.*, p. 102) em um mundo do trabalho livre.

A necessidade de ser liberto ou de usufruir da cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares (CRUZ, 2005, p. 27).

Porém, a escola não seria somente a auto-afirmação do modo de viver “civilizado”, serviria, também, para os negros como instrumento de luta contra o silenciamento da cultura dos negros (FONSECA, 2006, p. 98).

²⁷ Irmandades Religiosas tiveram importância fundamental na expansão da fé católica na América Portuguesa. Reunindo leigos em torno da devoção a um santo ou santa, além de prestar serviços de ajuda mútua que iam desde a realização da festa à promoção de cerimônias de enterramento e auxílio aos irmãos necessitados (doentes, presos, cativos). As irmandades também foram forças auxiliares e complementares da Igreja Católica, sendo responsáveis pela contratação de religiosos e pela construção de templos como muitos encontrados nas cidades históricas mineiras.

1.1 Perspectivas identitárias dos negros

O negro, como objeto de estudos, foram sendo ampliadas desde o final do século XIX e início do XX, vinculado às discussões e aos fundamentos históricos relacionados à identidade nacional que era um tema que circulava entre a intelectualidade da época (RIBEIRO, 2005, p. 12). Os estudos visavam integrar o negro e o mestiço no corpo social (*ibidem*, p. 13).

As pesquisas sobre os negros e as relações étnico-raciais, mesmo ganhando visibilidade, tinham a característica de serem investigações que podem ser vistas relacionadas aos referenciais teóricos que se alicerçam nas bases do paradigma científico ocidental que se constituiu tendo, dificuldade de estabelecer uma relação entre o mundo dos sentidos e o mundo das ideias (OLIVEIRA, 2009, p. 42) e que relegam qualquer outro tipo de conhecimento, como o africano a um segundo plano (*ibidem*, p. 18).

Com um levantamento sobre os estudos relacionados com as africanidades e a educação, faz-se necessário iniciar a trajetória de compreensão com os conceitos de raça, racismo e etnia como possibilidade de apreensão do que ocorre no Brasil, em termos das relações étnico-raciais (MUNANGA *apud* ROSA, 2009, p. 55). Frisando que tais conceitos são construções da modernidade (GOMES, 2012, p.106).

Raça é um conceito que vem do latim *ratio*, significa “ordenação, categorização, especificação” (MUNANGA, 2004, p. 17). No século XVIII, a cor da pele se torna critério fundamental em relação às denominadas raças que foram divididas em três: branca, negra e amarela (*ibidem*, p. 19); no século XIX, o termo raça torna-se o sinônimo de linhagem, que servia para expressar que as nações europeias se originavam de tribos antigas (BRASIL, 2009, p. 193). Muitos cientistas dos séculos XIX e XX utilizaram além dos critérios de cor, outros critérios morfológicos e fenótipos, com a intenção de definirem juízos de superioridade e inferioridade criando, assim, a ideia de raça e sub-raça (MUNANGA, 2004, pp. 20-21). Na contemporaneidade, raça é um termo que designa relações de poder e de dominação (ROSA, 2009, p. 56). Segundo Moore (2009, p. 38), é uma construção sociopolítica que antecede sua própria definição.

Na história do conhecimento, com conteúdo mais doutrinário que científico, o conceito de raça foi hierarquizado, com escalas de valores, como a “cor de pele, traços

morfológicos e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais” (*ibidem*, pp. 20-22). Tal quadro serviu para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial das populações ocidentais. A raça branca foi decretada como superior em relação às outras raças como a negra e a amarela. Com argumentos envoltos em certezas científicas, através dos estudos com características físicas, os brancos ganharam as qualidades de mais inteligentes, honestos e, assim, mais aptos ao domínio de outras raças (*ibidem*, p. 21). Os percursos históricos que buscavam explicar o conceito de raça levavam sempre ao mesmo caminho que seria o de justificar a dominação dos brancos ocidentais sobre o restante do mundo. Na visão eurocêntrica e racializada os negros seriam meros coadjuvantes na história da humanidade e seu continente de origem um espaço sem nenhuma importância.

O termo “raça” pode ser compreendido em termos científicos ou como categoria do mundo real reivindicados pela biologia genética e pela sociologia (GUIMARÃES, 2008, p. 64). A biologia e a antropologia física criaram a ideia de raças humanas, classificando a espécie humana em subespécies, associando tal perspectiva ao “desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos” (*ibidem*, p. 64). O que possibilitou a hierarquização entre os seres humanos em raças.

Hoje em dia, as discussões sobre o pertencimento étnico-racial no Brasil passam pela desnaturalização do conceito de raça, pois, o conceito é uma construção social e política. Pode ser considerado, também, como um marcador social que faz parte dos diversos mecanismos que constroem as diferenças e as identidades culturais (HALL *apud* GOMES, 2012, p. 131).

O conceito de racismo²⁸ que em termos teóricos pode ser considerado uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grupos denominados raças, é abordado por razões ideológicas, a partir do entendimento de raça (MUNANGA, 2004, p. 24). “O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos” (*ibidem*, p. 24).

As teorias racistas são fruto de um longo processo de amadurecimento e têm várias origens, em termos históricos e míticos. Uma primeira explicação encontrada na bíblia de

²⁸ Racismo é uma doutrina que afirma a exigência de raça e de superioridade natural. Foi objeto de diversas interpretações e definições e até hoje existe uma falta de consenso em relação ao termo (*ibidem*, p.25). Racismo deriva do racionalismo, doutrina que afirmava as diferenças biológicas existentes no interior da espécie humana (BRASIL, 2009, p. 193).

Noé²⁹ que resulta na classificação da diversidade humana em termos raciais, os filhos de Noé seriam os ancestrais das três raças, ou seja, a branca representada por *Jafé*, a amarela com *Sem* como o seu representante e *Cam* com o ancestral da raça negra (*ibidem*, pp. 24-25). Outra origem do racismo se assenta na Modernidade ocidental que se fundamenta na pureza racial de classificação científica e a dos países da América Latina, baseada no fenótipo ou aparência física (MUNANGA *apud* MOORE, 2009, p. 18) que podem ser encontradas em estudos sobre cor de pele, traços morfológicos criando um determinismo racial (*ibidem*, p. 25).

Racismo pode ser explicado como a busca de justificativas que se ligam à destruição “corporal ou simbólica do diferente, pelos atributos desde que aparecem como ameaça ao racista, que projeta a diferença como algo que compromete a sua verdade, seus parâmetros e sua normalidade” (ROSA, 2009, p. 56). Para Sant’Ana (2005, p. 42), o racismo pode ser considerado como uma ideologia elaborada que nasceu com a ciência na Europa ocidental, com a advento do tráfico de escravos na Idade Moderna.

O termo etnia, que significa grupo biológico e culturalmente homogêneo. Do grego *ethnos*, povo que tem o mesmo *ethos*, costume, incluindo língua, raça, religião etc. O termo não é sinônimo de raça, pois a palavra raça tem um sentido exclusivamente biológico. Criado pelo antropólogo Vancher de Lapouge, surgiu no início do século XIX para designar as características culturais próprias de um grupo, como, por exemplo, costumes e também para abarcar as características não contempladas no conceito de raça.

Outro conceito de “etnia” pode ser compreendido como um conjunto de indivíduos que têm em comum um ancestral, língua, religião ou cosmovisão que pode ser considerado um conteúdo “sociocultural, histórico e psicológico” (MUNANGA, 2004, pp. 28-29). É um conceito que tem história de origem e evolução no tempo e no espaço (*ibidem*, p. 31).

Etnia pode ser vista do ângulo em que as histórias de todos os povos nascem e desaparecem nos tempos. O conceito gera confusões como, por exemplo, o uso dos conceitos de cultura “negra” e cultura “branca” que não levam em conta a dinâmica contemporânea das relações raciais e entre as etnias (*ibidem*, p. 31).

²⁹ No nono capítulo do Gênesis, o patriarca Noé, que foi o condutor da arca no dilúvio, encontrou um oásis para descansar. Noé deitou-se em uma posição indecente, seu filho Cam ao ver seu pai faz comentários desrespeitosos do pai. Noé ao saber da situação amaldiçoa Cam, com os seguintes dizeres: que os filhos de Cam seriam os últimos escravizados pelos filhos de seus irmãos (*ibidem*, p. 25).

As investigações sobre os negros do século XIX em diante, são compreendidas por Ribeiro (2005, pp. 11-148) e Oliveira (*op. cit.*, pp. 93-135) divididas em quatro correntes: uma primeira vertente relaciona-se com a temática evolucionista e seus desdobramentos racistas, que identificava a miscigenação como estratégia de branqueamento da sociedade (OLIVEIRA, 2009, p. 94); uma segunda vertente relacionada aos estudos culturalistas que romperam com a concepção da inferioridade do negro, levando a um deslocamento da questão racial de debate biológico para um viés culturalista (*ibidem*, p. 98); a terceira vertente baseada no materialismo histórico, onde a questão racial é subordinada à questão econômico-social, relacionando-se a estrutura das relações raciais entre negros e brancos (*ibidem*, p. 103); a quarta vertente dá ênfase as questões de identidade e religiosidade, rompendo com visões universalizadoras da humanidade e se aproximando das hermenêuticas instauradoras que valorizam as diversidades e as diferenças (*ibidem*, p. 118).

Ao estudar a vertente evolucionista³⁰, encontramos dentre seus expoentes, Nina Rodrigues, Oliveira Viana e Silvio Romero, uma corrente de inspiração em pensamentos que a mistura de raças que ocorriam no Brasil levaria a um estado cultural de selvageria. Todos eles influenciados por um determinismo biológico, nascido no fim do século XIX e início do XX, acreditando na superioridade dos brancos em relação aos negros e a degenerescência do mestiço (MUNANGA, 1999, p. 52). As diferenças preocupavam em relação à busca de uma identidade nacional, todos interessados em estudar a questão étnica no Brasil, o que estava em jogo era transformar numa única coletividade o hibridismo étnico e identitário (*ibidem*, p. 52).

Um exemplo das ideias desenvolvidas em tal perspectiva era a de Sílvio Romero que compreendia que o resultado da mestiçagem das três raças, com “predominância biológica e cultural dos brancos” (OLIVEIRA, 2009, p. 94) resultaria no desaparecimento dos não-brancos, considerados como raças inferiores em seu olhar, porém o mestiço que seria o resultado das misturas de negros e brancos que, ao herdar o sangue africano, adquiriria características como desânimo, falta de iniciativa e apatia (*ibidem*, p. 94).

Nina Rodrigues desenvolveu uma teoria racista no Brasil, classificando os negros como não civilizados e que seguiam uma religiosidade que ofendia a Deus (*ibidem*, pp. 94-

³⁰ Evolucionismo é uma teoria relacionada com a evolução das espécies humanas, noção segundo a qual as sociedades humanas percorrem, em seu desenvolvimento, uma única estrada, que avança para uma crescente complexidade das formas de organização social, material e política. Iniciou-se na biologia e se estendeu pelas Ciências Sociais e pela Filosofia. Para os evolucionistas, o homem passava por estágios da selvageria e da barbárie até atingir a civilização que seria o modo e a cultura da Europa ocidental (MUNANGA, 1988, p. 83).

95), suas compreensões estavam ligadas à tese de branqueamento da população brasileira.

Outro pensador foi Oliveira Viana que desenvolveu uma escala racial mítica, (RIBEIRO, 2005, p. 22), que classificava as três raças da seguinte maneira: na base os negros, logo acima os indígenas e no topo os brancos, sendo os negros e índios constituidores de raças bárbaras e os brancos superiores, os negros teriam que desaparecer em um movimento de arianização, com o intuito de aumentar a população branca (OLIVEIRA, 2009, p. 97) em sua concepção não havia igualdade entre as raças.

A segunda vertente, de inspiração culturalista, rompia com a concepção de inferioridade do negro encontrada na primeira vertente, e tinha a cultura como uma realidade suprassocial, privilegiando a origem do padrão cultural eurocêntrico (*ibidem*, p. 98). Arthur Ramos inaugurou a pesquisa culturalista com estudos que partiam de olhares do continente africano, ou seja, das culturas originárias de diferentes padrões, de onde os povos negros foram trazidos para a América (*ibidem*, pp. 100-101).

Gilberto Freyre, com a publicação de “Casa-Grande e Senzala”, em 1933, trouxe um novo olhar sobre o povo brasileiro, onde compreendia que a miscigenação teria um valor positivo, e compreendia o encontro das raças como desenvolvimento da “democracia racial” em terras brasileiras, que se caracterizava pelo livre convívio entre as etnias (*ibidem*, p. 99), onde a miscigenação era, desde o período colonial, consentida, sendo um reconhecido paraíso racial como a ausência de preconceito de raças no Brasil (GUIMARÃES, 2006, pp. 269-270).

Freyre conseguiu nas suas análises separar os conceitos de raça e cultura e, também, valorizar de forma igualitária as contribuições do português, dos negros e, em uma escala menor, dos índios e, assim, “superando em parte o racismo que vinha ordenado significativamente à produção intelectual brasileira, tentando construir uma versão da identidade nacional (RIBEIRO, 2005, p. 32). Ele demonstrou que negros, índios e brancos contribuíram de forma positiva em termos de cultura no Brasil (*ibidem*, p. 38).

A terceira vertente se relaciona com as análises sobre a estrutura das relações raciais entre negros e brancos, baseados no materialismo histórico que defendia o fato de que no Brasil não haveria preconceito racial, na verdade, existiria o preconceito de classe com a miscigenação se constituindo como elemento demonstrativo dos estudos (*ibidem*, p. 48).

Segundo Florestan Fernandes, o qual era um dos expoentes da vertente, compreendia

que a população negra vivia em desvantagem no Brasil em relação às leis de oferta e procura (OLIVEIRA, 2009, p. 103); (RIBEIRO, 2005, p. 84); ele estudou a formação e consolidação do regime de classes no Brasil e defendia a ideia da desvantagem social e econômica da população negra que estaria relacionada com as “leis de oferta e procura do desemprego que regula os baixos salários, a competição inerente ao mercado de trabalho” (*ibidem*, p. 103).

Para Fernandes, os negros em comparação com os imigrantes europeus, eram inadequados para o sistema de trabalho assalariado, pois, considerava-os passivos e resignados. Com uma perspectiva determinista, Fernandes entendia que a população de cor, com sua desorganização social e inexistência da estrutura familiar, “não tinha oportunidade para reeducar-se para o gênero de trabalho, a ética e o estilo de vida do trabalho livre” (FERNANDES *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 111).

Segundo Santos (2010, p. 59), Florestan Fernandes encontrava no Brasil um “preconceito de ter preconceito”, que seria segundo o pesquisador “um tipo de preconceito dissimulado, envergonhado de si mesmo, que se manifestava no plano das relações privadas e que é sempre atribuído ao outro, tanto por parte de quem é discriminado” (*ibidem*, p. 59) quanto de quem discriminava.

Donald Pierson, ao dedicar-se a analisar a escravidão e as características do tipo de modo de produção apresentada, Pierson buscou humanizar o cativo, através, das relações entre o senhor e o escravo (OLIVEIRA, 2009, p. 105). Ao construir argumentos que negavam a existência de preconceito racial no Brasil, defendia a existência na sociedade brasileira de convivência harmônica de cor, ideia defendida com os exemplos de casamentos de negros e brancos, misturas de etnias na religiosidade que, para ele, não via linha de cor. Podemos reconhecer uma incoerência nas suas conclusões e um caminho que pode ser visto até, hoje, no imaginário nacional, que dificulta a denúncia de atitudes de preconceito e racismo (RIBEIRO, 2005, p. 49).

Luiz Aguiar Costa Pinto, em seus estudos, de início, indicou falhas nas análises sobre o negro no Brasil, negando a inexistência do negro como ser étnico/cultural, de que os estudos culturalistas apresentavam, “defendendo o negro como uma identidade singular no interior da formação social brasileira” (OLIVEIRA, 2009, p. 109). Seus estudos indicavam que a questão étnica mascarava as questões políticas, econômicas e ideológicas e, segundo seu entendimento, as questões de raça seriam, na verdade, questões de classes (*ibidem*, p. 109).

Pinto defendia que as Associações Negras seriam “expressões de tomada de consciência dos problemas relativos aos interesses dos negros em processo de ascensão social” (*ibidem*, p. 110). Dividiu as associações em dois tipos: As “associações tradicionais” e as “associações de novo tipo”, sendo as primeiras religiosas, com as Irmandades católicas de negros e a umbanda, e recreativas, como as Escolas de samba. Já as “associações de novo tipo” eram as organizações negras surgidas na década de 1930, ligadas às transformações econômicas, políticas e culturais que o Brasil então experimentava (*ibidem*, p. 110). Para Oliveira (2009, p. 110), observando Costa Pinto, no olhar do imaginário, o associa como um tipo “diurno”, que aderiu ao conflito como mola propulsora para a solução dos problemas (*ibidem*, p. 110).

Quanto à escolarização do negro, Pinto entendia que aos negros eram vedadas possibilidades de se educarem, e tal quadro afastava o grupo da escola e da chance de ocuparem melhores posições na sociedade (*ibidem*, p. 109).

Na quarta vertente que denomina como “Subversão epistemológica nos estudos sobre o negro”, ocorre um rompimento com as visões universalizadoras da humanidade, através de estudos que valorizam a diversidade e as diferenças (*ibidem*, 118). Na vertente, encontramos pensadores como Abdias Nascimento, Alberto Guerreiro Ramos, Muniz Sodré, Kabengele Munanga, entre outros.

Abdias Nascimento foi um ativista das questões raciais; para ele, os negros deveriam se reconhecer pertencentes a um grupo discriminado para se encaminhar na reversão da imagem negativa que levava ao complexo de inferioridade. Foi um dos principais representantes do movimento negro (*ibidem*, p. 128). Suas ideias em relação aos negros partiam da percepção que havia uma alienação econômico-social e a existência de preconceito de cor, que manifestava na ausência dos negros em muitas profissões. Questionava a tese de brasilidade assimilacionista e contribuiu com teorias que se assentavam nas perspectivas multiculturais e pluriculturais e defendia a ideia de que a unidade brasileira era constituída pela diversidade (*ibidem*, p. 128). Seu desejo era o respeito às populações que foram vítimas de preconceito.

Alberto Guerreiro Ramos pesquisou sob influência das análises da Sociologia americana de Chicago e criticava as Ciências Sociais praticadas no Brasil que classificava como carregada de uma lente deformada por acreditar que agrediam os negros (*ibidem*, pp.

120-121). As críticas de Ramos (RIBEIRO, 2005, p. 152) aos trabalhos da socioantropologia, realizados no Brasil se encaminhavam para defeitos como: “simetria e sincretismo; dogmatismo e alienação” (*ibidem*, p. 152); para ele, as análises eram viciadas por um tratamento alienado do tema.

Guerreiro Ramos iniciou sua militância em 1949, no Teatro Experimental do Negro (TEN)³¹, que tinha entre seus membros pessoas de origem simples na sociedade, como operários e empregados domésticos (OLIVEIRA, 2009, p. 119). Inicialmente, em suas teorias o preconceito racial era de natureza cultural e racial, com a vivência no TEN modificou sua ideia e se encaminhou para a constatação que o preconceito era de cor e não de raça (*ibidem*, p. 120).

Ele acreditava que os negros deveriam aprender a manipular os caminhos que os impediam de progredir em uma sociedade desigual (RIBEIRO, 2005, p. 149). Segundo Ramos, era preciso superar uma postura dominante para que a investigação sobre o negro seja vista como a ótica da realidade (*ibidem*, p. 154).

Muniz Sodré, ao pensar na forma histórico-social negra, buscou compreender a cultura e as identidades nacionais com a utilização da categoria de territorialidade, onde para ele são formadas as identificações culturais de um grupo (*ibidem*, p. 128).

Segundo Rosa (2009, p. 62), Sodré entendia que os negros construíram uma originalidade em ter vivido uma estrutura dupla, através de ambiguidades do poder, formando um “*continuum* africano” que segundo ele gerou uma descontinuidade cultural (*ibidem*, p. 62); para ele, a “reposição cultural manteve intactas formas essenciais de diferença simbólica – exemplos: a iniciação, o culto dos mortos, etc.”, capazes de reelaborar tradições africanas em terras brasileiras (*ibidem*, p. 62).

Em suas análises, as características do racismo no Brasil seriam a miscigenação e a mistura cultural, que comparava com as convivências entre negros e brancos nos Estados Unidos como o sistema *Jimm Crow*³² e na África do Sul com o *Apartheid* (OLIVEIRA, 2009,

³¹ Teatro Experimental do Negro (TEN) Idealizado, fundado em 1944 por Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro tem como objetivo de “resgatar os valores da pessoa humana e da cultura africana, propondo-se a combater o racismo através da arte e da educação (OLIVEIRA, 2009, p. 119). Além dos ensaios de peças de teatro, promovia cursos de alfabetização de adultos e incorporava uma perspectiva emancipatória do negro no seu caminho de inserção no mundo do trabalho (GARCIA, 2007, p. 36).

³² As leis de Jim Crow foram leis estaduais e locais decretadas nos estados sulistas e limítrofes nos Estados

p. 130). No caso brasileiro, sua explicação fundava-se em uma histórica colonização, que seguia o modelo patriarcal, com as heranças dos mouros recebidas pela sociedade portuguesa e pela dificuldade da presença de mulheres brancas na proporção de homens no período colonial, que levou à mistura racial de homens brancos com índias e negras (*ibidem*, p. 131).

Em termos de cultura no Brasil, Sodré a compreendia cristalizada em dois eixos complementares: “o modo de vida branco/europeu e outro, não-ocidental, representado especialmente pela cultura negra” (*ibidem*, p. 129). Ele enxergava um conflito entre os dois eixos em termos da cultura nacional, sendo que o pensamento hegemônico recusa-se a admitir a dualidade sem hierarquizá-la. E para a cultura eurocêntrica que se admitia como dominante, a presença não-ocidental não poderia ter a importância devida (*ibidem*, p. 129). A justificativa da tese de Sodré é construída com observações em cidades brasileiras como o Rio de Janeiro, onde:

Assistimos ao jogo das representações entre uma visão da cidade, voltada aos padrões dos discursos da modernidade, desenvolvidos segundo os valores eurocêntricos do século XIX e tidos como “universais”, e a resistência dos valores socioculturais negros, os quais marcam sua existência no cotidiano, mediante a presença dos terreiros a desafiar perseguições e preconceitos, alimentados pela lógica impositiva das metrópoles (*ibidem*, p. 129).

Para Sodré, uma das características do racismo brasileiro seria a “miscigenação e a mistura cultural, que convivem com estratégias de discriminação e preconceito” (*ibidem*, p. 130) com as elites brasileiras em relação aos aspectos culturais de herança africana que as tratavam como exótica (PEREIRA, 2010, p.22). Em função da mistura patriarcal herdada da sociedade portuguesa com sua construção histórica colonial, marcada pela dificuldade dos colonizadores de enviar para as terras brasileiras mulheres brancas na mesma proporção que os homens que vinham para a América, levou muitos colonizadores a se misturarem com índias e negras (OLIVEIRA, 2009, p.130).

Para Sodré, o racismo enquanto ideologia foi transferido após a Segunda Guerra Mundial da Academia para “a consciência pequeno-burguesa, acentuadas pelos intensos fluxos migratórios e atingindo grupos étnicos, religiosos, de gênero, preferência sexual e todas as outras formas identitárias consideradas “divergentes” pelos grupos sociais hegemônicos”

Unidos, em vigor entre 1876 e 1965, e que afetaram afro-americanos, asiáticos e outros grupos. A "época Jim Crow" ou a "era Jim Crow" se refere ao tempo em que esta prática ocorria. As leis mais importantes exigiam que as escolas públicas e a maioria dos locais públicos (incluindo trens e ônibus) tivessem instalações separadas para brancos e negros.

(*ibidem*, p. 131). Os elementos atingidos pelo racismo e preconceitos são vistos como uma ameaça à identidade do grupo e atitudes discriminatórias seria, assim, a maneira de defender contra o perigo da pluralidade étnico-racial (*ibidem*, p. 132).

Kabengele Munanga constrói uma crítica em relação à vertente que concebe a mestiçagem a partir de uma visão raciologista que pode ser entendida como um fenômeno puramente biológico, dando carga às diferenças fenotípicas (MUNANGA, 1999, p. 14). Segundo Oliveira (2009, p. 35), o pensamento de Munanga marca os debates sobre “raça, racismo, etnocentrismo, identidade negra” (*ibidem*, p. 35).

Em relação às análises sobre a educação para Munanga (2005, p. 15), os negros não receberam uma educação em prol de formação da cidadania, que em relação aos docentes acaba não preparando-os para as realidades da diversidade que a escola se apresenta. Muitos educadores têm preconceitos incutidos, o que leva à “incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos” (*ibidem*, p. 16).

O reconhecimento da identidade para Munanga, em relação aos negros, seria “da cor da pele, da cultura do negro, bem como da contribuição histórica do negro na sociedade brasileira e na construção da economia do país” (*ibidem*, p. 278).

Todos os movimentos sociais como o operário, o feminista e o negro têm em uma sociedade hierarquizada que lutar pela transformação da sociedade (MUNANGA, 1999, p. 13). No caso do Movimento Negro, eles buscam construir uma identidade, a partir do percurso histórico marcado pela escravidão e por séculos de exclusão na sociedade (*ibidem*, p. 14).

1.2. Movimentos de mudanças nas relações étnico-raciais

Os Movimentos Negros em suas variadas vertentes, são entidades que lutam de várias formas em prol dos negros na perspectiva de resolução de uma série de lacunas sociais, provenientes do racismo e do preconceito que se constituíram na sociedade brasileira através dos séculos de cativos, do processo de libertação que gerou exclusão e negação, contextos que impedem que afrodescendentes alcancem boas posições no trabalho e na educação

(DOMINGUES, 2006, p. 101). Podemos, também, compreender que os movimentos são entidades de natureza diversas, fundadas e promovidas por uma maioria de negros que realizam protestos de formas variadas contra as diversas formas de racismo e preconceito (MIRANDA, 2014, p. 1063).

O histórico de lutas do Movimento Negro em prol das demandas em defesa da educação visa vencer as desigualdades raciais e defender uma sociedade que respeite as diferenças. Associações assistenciais, terreiros de candomblé, grêmios, irmandades religiosas, clubes, grupos culturais que se movimentam e ainda se mobilizam em diversas formas de luta dos cativos no período da escravidão, e depois da proclamação da República em defesa contra a marginalização e partem na luta pela escolarização e a inserção dos negros na sociedade em termos culturais, políticos e econômicos, ganhando força a criação de novos espaços de movimento que tem se encaminhado para uma renovação das lutas (SILVA *et alii*, 2013, pp. 563-564); (DOMINGUES, 2006, p.103); (MIRANDA, 2014, p. 1063).

No decorrer do século XX, o Movimento Negro presencia a criação de variadas associações como o Club 13 de Maio dos Homens Pretos em 1902; já em 1930, o movimento deu um salto com a criação da Frente Negra Brasileira - FNB, que tinha um caráter nacionalista, com o compromisso da luta com convicções políticas em prol de uma educação que contemplasse a História da África e do povo negro como forma de combater a discriminação, mantendo escola, grupo musical e teatral como forma de luta (DOMINGUES, 2006, pp. 105-106) e que tinha uma crença na educação como caminho de combate da discriminação racial.

Na ditadura varguista, o Estado Novo, onde ocorreram repressões políticas e sociais, foi criado o Teatro Experimental do Negro - TEN, no ano de 1944, tendo como umas das principais lideranças Abdias Nascimento, com uma proposta inicial de criação de um grupo teatral de negros; suas propostas foram evoluindo, chegando a oferecer cursos de alfabetização e cursos profissionalizantes para a população afrodescendente, defendendo os direitos civis dos negros, com a defesa de políticas públicas que podem ser entendidas como ações afirmativas para a formação educacional da população negra, defendendo a criação de uma legislação que defendesse os negros (*ibidem*, p. 109). Os movimentos da época buscavam a inclusão do negro na sociedade, que na percepção de teria um caráter assimilacionista, sem buscar por uma transformação social.

No período do regime militar, o Movimento Negro passou por um refluxo, agindo na clandestinidade; tal quadro se encerrou com o processo de Abertura Política, onde os diferenciados movimentos sociais como o dos negros retornam à cena política nacional (*ibidem*, p. 112), trazendo à tona as necessidades sociais e políticas da população de origem africana, defendendo, sobretudo, o viés educacional com a introdução da defesa da qualidade como, também, das bases curriculares formuladas com propostas e práticas antirracistas, alicerçadas em uma educação de perspectiva racial e de gênero (SILVA *et alii*, 2013, pp. 572-573) como uma perspectiva de caminho de superação de muitos impedimentos que a população afrodescendente enfrenta.

Na época de transição da ditadura para a democratização, nos anos de 1970, o Movimento Negro Unificado – MNU ganha espaço e é considerado por muitos pesquisadores e militantes como um marco fundamental de formação do movimento negro contemporâneo no Brasil. Na ocasião, o pensamento marxista ganhava espaço nas discussões políticas e sociais, e o MNU, fortaleceu-se na formação com o olhar que culpabiliza o capitalismo por ser um “sistema que alimentava e se beneficiava do racismo” (DOMINGUES, 2006, p. 112); seguindo a perspectiva apresentada, o caminho de mudança seria com a introdução de uma sociedade igualitária que pudesse ser a ponte para superar o racismo (*ibidem*, pp. 112-113). O MNU pode ser considerado como responsável por fortalecer o poder político do movimento negro e se encaminhar para um viés de reivindicações no terreno educacional. O MNU em 1978 escreveu a “Carta de Princípios”, um documento que reivindicava a reavaliação do papel do negro na história do Brasil como também a valorização da cultura negra, pedidos que logo depois com o processo de redemocratização foram elencados na Constituição de 1988.

Com a criação em 1978 do Movimento Negro Unificado – MNU, a questão da educação dos negros passou a ganhar espaço nos debates públicos. O educar a população negra se tornou a principal bandeira de luta, com muitos dos seus acessando os cursos superiores e se qualificando mais no entendimento das necessidades dos negros na sociedade, compreendendo os mecanismos de exclusão de maneira mais clara (GONÇALVES; SILVA, 2000, pp. 149-150).

Outro tipo de organização de negros foi o da imprensa negra, onde ocorriam publicações feitas por negros. Desde o início do século XX, encontramos jornais como o Pátria, de 1899, O Combate de 1912, O Sentinela de 1920; até 1930, existiam mais de uma dezena desses jornais (DOMINGUES, 2006, p.104). Podemos entender que eram espaços na

imprensa que lutavam onde se lutavam contra o preconceito de cor, destacando as mazelas que a população negra enfrentava no “âmbito do trabalho, da habitação, da educação, e da saúde” (*ibidem*, p. 105) como, também, denunciando atitudes de racismo como a delação de locais que proibiam os negros de frequentar, por exemplo, hotéis, cinemas, ruas e escolas (*ibidem*, p. 105).

Os Movimentos Negros lutam pelos direitos negados aos negros, como os materiais e os simbólicos, que levam a um quadro de subalternização, e o caminho atualmente mais utilizado é o do fortalecimento dos saberes da história africana e a afro-brasileira, buscando vencer assim, as práticas cotidianas de tipos variados de violências que criam obstáculos para o exercício da plena cidadania e das boas condições socioeconômicas dos negros, evitando a perpetuação de condições desfavoráveis para os grupos afrodescendentes (MÜLLER; COELHO, 2013, p. 32). Temos, também, no rol de reivindicações o processo de conscientização para a população negra das suas agruras e das suas possibilidades de transformação. O caminho na visão dos movimentos negros é a educação formal de qualidade para os negros que possa se traduzir em ascensão social e de valorização da cultura africana e afro-brasileira (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 140).

As organizações de defesa dos negros, na década de 1980, ganham um caráter nacional com a bandeira de defesa da democracia, apresentando-se como associações culturais e clubes recreativos e de formação política e, recentemente, como espaços de mobilização de jovens que se organizam em movimentos artísticos com “forte conteúdo étnico (*hip-hop*, blocos afro, *funk* e outros)” (*ibidem*, p. 139) que podem ser compreendidas como estâncias educativas, como um novo olhar ao lidar com a educação, alçando como militância a formação de nível superior como possibilidade de uma melhor compreensão da exclusão e dos diversos mecanismos (*ibidem*, p. 150).

Caminhos são trilhados pelo Movimento Negro em prol da superação do cotidiano de racismo e preconceito. Os movimentos se dirigiram até Brasília e entregaram ao governo federal um documento conhecido como “Programa de superação do racismo e da desigualdade racial”³³ que defendia uma escola pública de qualidade, o monitoramento dos

³³ Programação de superação do racismo e da desigualdade racial. Ao longo da década de 1990, houve uma aproximação maior entre os movimentos negros e o Estado brasileiro; dois eventos teriam sido cruciais nesse sentido: a realização da Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, e a participação brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban em 2001. Disponível em:

livros didáticos, a formação dos professores para o fortalecimento de uma educação para as relações étnico-raciais e o desenvolvimento de ações afirmativas (SILVA *et alii*, 2013, p. 567). Dez anos após a primeira marcha, ocorreu a “Zumbi dos Palmares + 10” que denunciou em um documento a persistência de um quadro de desigualdade racial e educacional entre outras muitas demandas da população negra (*ibidem*, p. 570).

Como já entendemos, hoje, o movimento negro encontra na educação a possibilidade de formulação de uma educação antirracista com a eliminação de preconceitos e de estereótipos em relação aos negros, com a defesa do acesso dos negros a todos os níveis de ensino (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 150), também, pela defesa da escola pública (*ibidem*, p. 155). Tendo o movimento negro realizado suas ações em duas fases a partir da década de 1980:

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90 (*ibidem*, 2000, p. 155).

O governo federal em uma postura de intervenção e visando dar uma resposta às demandas da população negra, e com a pressão do Movimento Negro, organizou um conjunto de dispositivos indutores de uma política da educação relacionada com a diversidade e para um educar para as Relações Étnico-Raciais (GOMES; JESUS, 2013, p. 21). Dentre os seus dispositivos como o “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” que podemos compreender como proposições de políticas de ações afirmativas, propondo discussões, práticas e disseminação de conhecimentos que possam reforçar o pertencimento étnico-racial (BRASIL, 2013, p. 11).

Na escola, encontramos diferentes grupos sócio-culturais que abrem para todos os membros do corpo escolar as questões ligadas às diversidades no cotidiano educativo. Todos convivem com saberes dominantes construídos em uma perspectiva de quem detém o poder, sendo que os dominados assumem a posição de “outro” e se imbuem com um olhar colonizado (MIRANDA, 2014, p. 1055) em tal perspectiva os outros absorvem experiências

de saberes eurocêntricos. Em tal realidade, a escola vivencia o olhar de uma normalidade cultural e identitária e de branquidão de cor da pele, devido à supremacia europeia em um projeto civilizatório dominante que, no caso da educação, organiza todos os processos selecionando conhecimentos constituídos no centro que são para as periferias e se tornam desconexos da realidade cultural como no caso dos negros e de sua cultura (*ibidem*, p. 1068).

A educação dominada por um discurso estabelecido em bases eurocêntricas vem recebendo em seu interior novas falas que podem ser reconhecidas como caminhos insurgentes, como o imaginário que concilia contrários em um processo de reequilíbrio e harmonização na economia do ser humano, tendo à educação a possibilidade de recuperar a lógica social (PORTO, 2009, p. 27). Levando a uma recomposição das pedagogias e de formas educativas que podem ser compreendidas como visões reconfiguradas que constituem para a escola a afirmação de identidades fluidas e conhecimentos outros que há muito são caladas no espaço educativo (MIRANDA, 2014, pp. 1055-1056).

Podemos entender as novas configurações como um refazer de enunciação dos grupos silenciados, como também de seus discursos que vêm à tona formulando a interculturalidade que pode sedimentar a sociedade brasileira, abrindo para a escola e a sociedade expressões esquecidas como no caso dos negros seria um ideário da negritude que vem calada por séculos de violência, iniciadas com a diáspora África/Brasil (*ibidem*, pp. 1069-1070), podendo assim, mudar as perspectivas educacionais no Brasil com reformulação dos currículos e novas formas de elaborar e construir os conhecimentos.

Ao seguir as perspectivas, acima, que se faz a partir de uma pedagogia decolonial³⁴, podemos compreender que a escola e a sala de aula se transformam em espaços de diálogos que colocam no cotidiano diversas reflexões sobre as atitudes costumeiras de racismo, de preconceito e de injustiças sociais e culturais, trabalhando a igualdade com a diferença, como maneira de vencê-las e superar ainda as estratégias de subalternização que séculos vêm dominando o processo educativo, legitimando conhecimentos e abrindo espaços para outros lugares epistêmicos que foram por muito tempo impedidos de terem voz ou foram esquecidos

³⁴ O termo decolonial é relacionado ao entendimento de colonialismo “denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, que se constitui a referida nação em um império” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18), diferindo da ideia a colonialidade se refere a um padrão de poder que interfere em várias instâncias como a do conhecimento, se mantendo viva no cotidiano, condicionando o olhar dos colonizados ao olhar do colonizador, com o imaginário e a epistemologia dominante se mantendo viva (*ibidem*, pp. 18-19). Representando uma estratégia de construção e criação de um novo imaginário do outro (*ibidem*, p. 24).

ou não reconhecidos, devido às estratégias de hierarquização nos projetos educativos (MIRANDA, 2014, pp.1072-1073), podendo também se realizar como espaço de negociação para um insurgir de novas representações culturais, sociais e educacionais na visão pedagógica (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, pp. 26-28).

Quanto à Lei 10.639/2003, depois de treze anos de sua promulgação, podemos compreender que trouxe para a educação e para a sociedade avanços significativos, como exemplo a forma de reflexão sobre o etnocentrismo e o olhar em relação às formas de combate ao racismo, o preconceito e a discriminação racial. No seu processo histórico, a legislação provocou intensa polêmica, como para algumas pessoas como ser considerada uma imposição ou obrigatoriedade e outras como concessões, tais perspectivas começaram a ser sanadas como as inserções federais em legislações como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-raciais (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 30).

A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas tem acontecido de forma variada, com práticas positivas no trato das relações étnico-raciais, fortalecendo a identidade negra e a autoestima, porém muitas atividades são marcadas pelo imprevisto (COELHO; COELHO, 2013, p. 70).

Continuando a refletir sobre a Lei 10.639/2003, muitas discussões ainda ganham espaço como as relacionadas à formação dos professores e às práticas escolares frente aos conhecimentos sobre a história africana e afro-brasileira, tais debates marcados por incertezas visam encaminhar a escola a desconstruir olhares marcados por representações e estereótipos no tocante às relações étnico-raciais, no contexto escolar, e procuram legitimar as práticas de conhecimentos de diferentes culturas que povoam o ambiente escolar (*ibidem*, p. 54; 58).

Muitas das vezes, as diferenças culturais que se apresentam na escola são vistas de “forma aligeirada, simplificada, transversalizada, sem o aprofundamento necessário à reordenação da escolarização, historiografia e das relações no espaço escolar” (*ibidem*, p. 62). Muitos educadores afirmam que as dificuldades advêm dos silenciamentos e inexistência no seu processo formativo de temas relacionados com as questões étnico-raciais, muitos apontam, ainda, que necessitam de formação continuada para que possam problematizar as histórias dos povos colonizados que vivem nas periferias epistemológicas.

A educação brasileira foi alicerçada nas bases de conhecimentos dos colonizadores europeus, que encaminhou a formação para marcas de impedimentos sociais que se apresentam na educação e que alicerçam muros que proíbem diálogos com as diferenças, com práticas de estereotipação, subalternização, com entendimentos dos saberes tradicionais africanos como indígenas e com o vencer conhecimentos construídos através da imposição epistemológica (*ibidem*, p. 56). Mudanças de realidade ocorrem com atividades que visam descolonizar a escola, como também o fazer o currículo, o fazer pedagógico, trazendo para a sala de aula conhecimentos do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira marcada por estereótipos, trazendo à tona o “significado da luta do povo negro, suas raízes, identidade e herança cultural e a legitimação dos saberes tradicionais indígenas” (*ibidem*, p. 64).

Não temos só flores nos caminhos de uma educação do respeito às diferenças, pois ainda muitos destacam dificuldades de adoção da Lei 10.639/2003. Existem diversos argumentos que podem impedir os desenvolvimentos como as deficiências nas licenciaturas que não contemplam questões raciais, tal quadro ocorre, também, na formação continuada; temos ainda a resistência de muitos atores envolvidos com a educação em desenvolverem trabalhos com a temática étnico-racial e a diversidade cultural que encontramos na sociedade brasileira, isso leva à manutenção nas escolas de ideias homonegeizadoras de que somos todos iguais, o que leva a uma educação monorracial (*ibidem*, pp. 66-67).

Temos, assim, que assistir a um esforço das esferas governamentais como dos educadores, através de opções que possibilitem o fortalecimento das licenciaturas na abordagem de questões relacionadas aos conhecimentos étnico-raciais, com o desenvolvimento de programas de formação continuada, criando caminhos para a implementação de saberes formados por “paradigmas outros” (*ibidem*, p. 66).

Outros paradigmas, que não os eurocêtricos, têm que ser inseridos na construção de currículos que abarquem como Marques; Calderoni (2015, p. 66) afirmam envoltos em uma contemplação da diversidade cultural como a étnico-racial, reforçadas com a formação inicial e continuada docente; com o planejamento que abarque os diversos e diferentes conhecimentos; o desenvolvimento de materiais didáticos que abracem a diversidade cultural; uma postura de constante revisão crítica das práticas desenvolvidas na escola; políticas de Estado com diretrizes sobre a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Porém, a realidade de diversas escolas quando têm que desenvolver os conhecimentos práticos de ensino da história da África e das suas heranças no Brasil, disseminam silêncios que são ligados a contextos hegemônicos que subalternizam culturas importantes na construção histórica nacional como a africana que são vistas e compreendidas de maneira estereotipadas ou estranhas.

Tal realidade acaba afetando várias esferas sociais, seguindo e consolidando padrões da colonialidade do poder, criando uma sedutora hegemonia epistêmica com uma geopolítica do conhecimento³⁵, que define que todos os saberes e todas as dimensões culturais como as construídas em pensamentos de base eurocêntrica, levando a escola a conviver com uma violência epistêmica (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 21).

Para a escola enxergar diferentes epistêmes que nela se encontram, tem que compreender que a hegemonia de conhecimentos de marca colonizadora, envolvida em verdades universais, realiza silêncios em relação a conhecimentos subalternizados ou considerados. Educando em outra perspectiva a escola cria consensos das diferenças, onde novos horizontes epistemológicos que ultrapassem formas de colonialidade do poder, trazendo à tona conhecimentos outros que possam somar com os conhecimentos estabelecidos, saberes que vêm das periferias com pensamentos, vencendo a ideia de que os pensamentos não-europeus são atrasados e não-civilizados (*ibidem*, pp. 23-24).

O reconhecimento das diferenças e fundamentos epistêmicos pode realizar para os povos subalternizados uma tomada de liberdade política, social e educacional ((MARQUES; CALDERONI, 2015, p. 56). Legitimar e trazer à tona vozes das culturas ditas diferentes, no olhar do colonizador é vencer no processo educativo de perspectivas de marginalização (*ibidem*, p. 58), buscando espaços fronteiriços na escola, onde possam ocorrer negociações de diferentes saberes, possibilitando o trabalho com as diferenças epistemológicas (*ibidem*, p. 60), organizando um pensamento de fronteira³⁶.

Nas pesquisas de campo que Gomes; Jesus (2013, p. 30) onde são observadas as práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola, na perspectiva da Lei

³⁵ Geopolítica do conhecimento: podemos afirmar que existem padrões de conhecimento mundiais, através de uma globalização hegemônica, realizada com o centro e as periferias, sendo que o conhecimento produzido pelo centro considerado por muitos como hegemônica atinge identidades e bases culturais subalternizando-as, negando o aproveitamento das personalidades locais (BAUMGARTEN, 2007, pp. 18-20).

³⁶ Um tipo de pensamento que permite construir estratégias diferenciadas entre sujeitos que vivem em conhecimentos subalternos como os africanos e afro-brasileiros (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 26).

10.639/2003, tem-se uma boa compreensão de que muitas escolas têm desenvolvido projetos significativos, porém no mesmo espaço alguns profissionais desconhecem ou não têm compromisso com os trabalhos relacionados com as diversidades, ou a têm, muitas das vezes marcadas por entendimentos de que a legislação passa como uma imposição do Estado. Em muitos espaços escolares são encontrados trabalhos isolados, com pouca participação do coletivo que leva ao pouco enraizamento das necessidades dos negros na educação (*ibidem*, p. 30).

Outra importante constatação é de que as sustentabilidades de trajetórias escolares sobre as relações raciais se associam com os processos de formação continuada dos docentes em relação à temática étnico-racial; a disposição do corpo gestor e docente no processo de sensibilização para se discutir e aplicar temas sobre os conhecimentos africanos e afro-brasileiros (*ibidem*, p. 30) tem que ser mais ampliados.

A introdução da Lei 10.639/2003 modifica os olhares dos processos educacionais, com a indução de novas práticas no cotidiano escolar, no ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que são construídas com a preparação dos educadores em seu processo contínuo de formação (*ibidem*, p. 32).

Com a legislação ocorreram mudanças e espaços para outras lógicas, novos modelos curriculares com a adoção de práticas de descolonização emancipatórias, com questionamento dos lugares de poder nas escolas e nas universidades (GOMES, 2012, p. 100), questionando a lógica hegemônica de uma cultura e abrindo espaço para outros saberes, outros modos de ser e de viver. A lei na compreensão de Müller; Coelho (2013, pp. 45-46) abriu caminhos para ampliar o conceito de inclusão, levando os membros do corpo escolar a entenderem e lidarem melhor com as diferenças e manifestações advindas dos contextos sociais, incluindo conteúdos inéditos na Educação Básica e no ensino superior. A legislação assim possibilita que se eleja:

A África como uma das matrizes das instituições nacionais, retirando da Europa o lugar de matriz única de nossa cultura. Por outro lado, ela demanda o abandono do mito da democracia racial, herança de décadas de tolhimento das lutas das populações negras organizadas (*ibidem*, p. 46).

Na luta pelo fortalecimento com a promulgação da Lei 10.639/2003, com o Parecer do CNE/CP nº 03/2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das

Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, teve a justificativa da obrigatoriedade da legislação como uma decisão política, que visa o fortalecimento das práticas docentes em relação às questões étnico-raciais, valorizando a história e a cultura do povo negro, visando o respeito e o reconhecimento da cidadania plena dos afrodescendentes (BRASIL, 2013).

O 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 foi criado com o objetivo de colaborar com os sistemas de ensino como forma de cumprimento das determinações legais que visam romper com uma educação antirracista, institucionalizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, promovendo e desenvolvendo espaços de pesquisas em relação à educação dos negros, como também criando e consolidando condições nos espaços escolares de uma adequação e desenvolvimento das legislações pelo Estado (*ibidem*, pp. 19-20).

Os eixos de desenvolvimento do Plano Nacional se encontram organizados em seis perspectivas: o fortalecimento do marco legal e sua institucionalização nos diferentes âmbitos do poder; um trabalho com a formação inicial e continuada dos professores e com uma observação dos materiais didáticos distribuídos nas escolas; a necessidade de implantação das leis com a participação social, como ponto de disseminação das relações das diferenças étnicas; outro eixo é o monitoramento em relação à elaboração de indicadores que possam levar ao aprimoramento de políticas públicas como as educacionais; o sexto eixo indica os mecanismos institucionais e rubricas orçamentárias (*ibidem*, pp. 20-22).

Em relação ao sistema de ensino, as exigências legais colocam em sua responsabilidade a formação de professores na graduação e de forma continuada presencial e à distância, fomentando pesquisas para novas perspectivas para a educação étnico-racial, como também observar a produção de materiais didáticos e paradidáticos que visam à incorporação de conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as instâncias de ensino, trazendo uma reestruturação curricular e político-pedagógica (*ibidem*, pp. 25-27).

As instituições de ensino de níveis fundamental e médio têm no contexto do Plano Nacional de Educação que incluir atividades cotidianas que abram espaço para os

conhecimentos da diversidade cultural e social brasileira, através de competências, valores e atitudes em cumprimento à legislação que dita a obrigatoriedade da adoção do ensino das relações étnico-raciais; a revisão dentro dos espaços escolares passa pela reformulação dos planos políticos pedagógicos, dos planejamentos das disciplinas como o estímulo para que todos se imbuam de saberes que possam ser desenvolvidos em sala de aula sobre a cultura afro-brasileira e africana (*ibidem*, pp. 37-38).

Nas instituições de ensino superior, em seus cursos de licenciatura, deve ocorrer, segundo o Plano Nacional, uma atenção na adequada capacitação dos professores em relação aos conteúdos para o ensino das relações étnico-raciais, através da organização de conhecimentos e incentivar pesquisas ligadas à formação continuada, contribuindo com as redes de ensino que visem o combate das atitudes cotidianas de racismo e preconceito racial (*ibidem*, pp. 39-40).

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – NEABs e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABIs foram criados como órgãos disseminadores do Plano Nacional, como importantes meios de fortalecimento do ensino dos conteúdos das relações étnico-raciais, com a formação inicial e continuada dos docentes, elaboração de materiais didáticos (*ibidem*, p. 44).

Descolonizar os currículos pode ser entendido como um desafio que gera mudanças no interior da escola, construindo a ampliação de diálogos entre os seus membros, mudanças no caráter conteudista dos currículos, abertura para a realidade social e étnica (GOMES, 2012, p. 102). O que faz com que os excluídos comecem a reagir através de estratégias contra os tratamentos desiguais, em um processo de renovação, atingindo os currículos que são transformados em territórios de disputa (*ibidem*, p. 103). O reconhecimento dos próprios fundamentos epistêmicos, advindos com o entendimento do direito às diferenças é uma garantia para o ressignificar os currículos monoculturais por meio de componentes para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (MARQUES, 2014, p. 554).

A cultura da escola se manifesta de forma descontínua, marcada por conflitos, com currículos que convivem com “valores, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos” (GOMES, 2012, pp. 104-105). Preconceito que se apresenta como forma de seletividade e silêncio que impede o falar de muitos como as questões raciais; para sua superação tem-se que

romper rituais e verdades epistemológicas que rompam com o silêncio e com saberes pedagógicos que disseminam o preconceito racial na escola (*ibidem*, p. 105).

Na perspectiva acima, a escola se torna o lugar da formação e fortalecimento de identidades e as estâncias governamentais que se tornam responsáveis pela formação continuada de professores (MÜLLER; COELHO, 2013, p. 37). A proposta da lei previa que o ensino das Relações Étnico-raciais deveria desenvolver o fortalecimento de atitudes e valores, tendo a história e as heranças dos negros o mesmo valor de outras etnias e com a responsabilidade de todos os atores das instituições de ensino (*ibidem*, p. 38).

Um professor nas escolhas que faz do seu realizar profissional tem que entender que tais saberes são resultados de negociações entre grupos variados, somados as suas experiências de vida e histórias profissionais, daí podemos compreender que a adoção dos conteúdos ocorre de forma variada e com reflexões diferenciadas (*ibidem*, p. 44). Uma educação para os estudos dos saberes relacionados à educação étnico-racial demanda não somente conhecimentos historiográficos, como também, domínios de competências e habilidades por parte dos docentes.

Quando observada a formação docente inicial e continuada dos professores em relação às questões ligadas ao respeito e às diferenças, tem-se que adotar uma educação plurirracial e multicultural, onde a valorização étnica e racial dos formadores seja construída (DIAS, 2014, p. 207). Para tais mudanças faz-se necessário alterar as práticas com atitudes de engajamento, aprendizado e de comprometimento dos educadores de maneira irrestrita (*ibidem*, p. 208).

Uma política igualitária para o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena precisa perpassar por todos os níveis de educação, com todos os marcos legais como o controle educacional, valores, política de materiais pedagógicos, com construções de instituições que tenha o respeito à diversidade humana, com todos os seus membros discentes ou não, promovendo a igualdade racial (*ibidem*, pp. 208-209). Para que a escola possa encontrar os descritos acima, deve construir representações positivas em relação às diferenças étnicas e raciais, dando ênfase às culturas negras e indígenas (*ibidem*, p. 209).

Para se construir uma educação emancipatória, é necessário que o ambiente educativo construa seja compreensivo e sensível com as diferenças e se posicione contrário às práticas marcadas pela inferiorização e hierarquização dos sujeitos que a compõem (*ibidem*, p. 209).

As mudanças podem ocorrer com formações de professores que os façam repensar práticas que estimulem mudanças das representações formuladas pela hegemonia do eurocentrismo naturalizadas no dia a dia da educação, que realizam situações escolares de silenciamentos que marcam a branquitude normativa (*ibidem*, pp. 212-213).

Administrar diferenças é um exercício de acolher sensibilidades (SOUSA *et alii.*, 2005, p. 22), construindo um processo identitário que favoreça o trabalho com o outro na escola. Tal processo ocorre por intermédio da cultura que abre o olhar para as concepções de vida diversas, ou com contatos com outras referências, construir e desconstruir identidades podem ser compreendidos como um aproximar dos semelhantes e dos diferentes (*ibidem*, pp. 29-31).

O etnocentrismo no universo da educação pode ser entendido como dificuldade de se pensar a diferença, ou melhor, uma recusa em relação à diversidade, que gera reações como sentimentos de medo e hostilidade, e para aceitar as diferenças exige compreensão e um afastamento de uma visão homogênea (SOUSA, 2015, p. 2). Abrir-se ao “outro” é um caminho de mediador da diferença; no Brasil, o outro seria o universo cultural e social do negro e do indígena e o “eu” o modelo sócio-cultural do branco (PAULA CARVALHO *apud* SOUSA, 2015, p.2). Temos uma perversa fabricação do outro através de instrumentos de opressão dos brancos contra os negros.

A temática do outro leva a “acessar o desconhecido, isto é, o inconsciente (aquilo que não se apresenta diretamente na consciência), aceitando a diferença sem criar mecanismos de exclusão” (*ibidem*, p. 3), a iniciar um educar diferente da estereotipação de representações depreciativas, de subalternidade, colocadas as personagens em cenários sociais relacionados à pobreza (*ibidem*, pp. 3-4).

O objetivo do trabalho é compreender as representações de uma professora sobre seus alunos negros e seu cotidiano com as relações étnico-raciais no chão da escola. A narrativa tem importância na nossa “capacidade de pensar/ponderar sobre questões e problemas educacionais” (CHAVES, 2014, p. 88). A narrativa tem sido considerada um importante instrumento de desenvolvimento profissional, trazendo a tona histórias de experiências vividas em espaços educacionais (*ibidem*, p. 89).

II – COMPREENSÕES DO IMAGINÁRIO

A imaginação é suspeita de ser
“a amante do
erro e da falsidade”
(DURAND, 1999, p. 10).

É partindo da afirmação acima que meu referencial teórico foi se constituindo, a partir da Teoria Geral do Imaginário, um conjunto teórico sistematizado pelo antropólogo Gilbert Durand que busca demonstrar que a imaginação não pode ser marcada pela desconfiança que muitos teóricos a classificam.

Gilbert Durand, ao formular a Teoria do Imaginário, partiu da ideia de que o pensamento ocidental moderno e, especialmente, a filosofia francesa desvalorizam sistematicamente a imagem e psicologicamente a função da imaginação, atribuindo-a a epítetos como “férias da razão” ou “louca da casa” (DURAND, 1997, p. 21; 23); (*ibidem*, 1999, p. 36), rebaixando o papel da imagem a “uma possessão quase demoníaca” (*idem*, 1997, p. 23). Sempre reinou uma confusão quanto ao entendimento do termo imaginário, que se deveu à extrema desvalorização que a imaginação sofreu no pensamento ocidental e no conjunto de pensamentos da Antiguidade Clássica (*idem*, 1999, p.10), sendo considerada amante do erro e da falsidade (*ibidem*, p. 10).

Ao buscar uma definição para a construção teórica do imaginário, encontramos a seguinte que seria o campo geral da representação humana, “um conjunto de imagens e de relações de imagens que compõe o capital pensado do “*homo sapiens*”” (*idem*, 1997, p. 14), um “museu” de “todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e serem produzidas” (*idem*, 1999, p. 6). O imaginário seria a “chave para a compreensão do homem e das culturas humanas” (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 36). Outra definição que auxilia na compreensão do imaginário, é a de que seria um campo geral da representação humana (OLIVEIRA, 2000, p. 37).

Em outras palavras, podemos entender o imaginário como sendo “uma rede de imagens, na qual o sentido é dado na relação entre elas” (CHAVES; GUEDES, 2009, p. 158), e que se organizam seguindo uma estruturação (*ibidem*, p. 158), e que se insere em um lugar entre saberes, acolhendo diversas disciplinas, reunificando os conhecimentos. Para Durand, deveria existir uma única “Ciência do Homem”, motivada pela “sutura epistemológica entre

natureza e cultura” (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 14), que abra espaço para os saberes primitivos e civilizados, tendo o saber tradicional a responsabilidade de contribuir para o progresso da ciência do homem (*ibidem*, p. 14).

O imaginário de Durand está situado em um novo paradigma, regido por uma lógica de pensamento que integra partes como a razão e a sensibilidade (*ibidem*, p. 17). Mundo despedaçado pelas divisões e compartimentos de um homem do pluralismo. Reconquista do imaginal, onde o mundo da alma produz epifanias. As estruturas do imaginário, para Durand, apresentam “um diálogo entre os opostos, pressupondo a não-exclusão, a aceitação de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os outros” (OLIVEIRA, 2009, p. 56).

Segundo Porto (2009, p. 22), o imaginário não seria um simples conjunto de imagens que vagueiam livremente pela memória, na verdade, seria uma carta com a qual podemos ler o cosmo, “pois o real é uma construção imaginária sobre o mundo que vemos” (*ibidem*, p. 22), onde também os universos possam ser questionados, com uma recolocação histórica e da capacidade de criação (OLIVEIRA, 2014, p. 20).

Para os críticos que desconfiam do imaginário que conjugam com um projeto de sociedade e de vida, relegam o lado da sombra, os detalhes, e os novos olhares para os movimentos do cotidiano a um espaço de subalternidade (*ibidem*, p. 26), classificando-o como fomentador de erros e falsidades e marcado por delírios e pela irracionalidade (DURAND, 1997, p. 21); (*idem*, 1999, p. 14).

Para a espécie humana, o imaginário desempenha um papel essencial ao auxiliar na adaptação da vida na Terra, assim, manifesta no cotidiano como um dos elementos estruturantes do social, pois garante a sobrevivência dos indivíduos. O imaginário já existia antes da racionalidade consciente, “ao nascermos, não pensamos, mas imaginamos; não raciocinamos, mas sonhamos” (RUIZ, 2004, p. 29), e ao imaginarmos quando recém-nascido, temos o mundo como imagem visual e vamos tecendo nossa identidade (*ibidem*, p. 30).

Durand, através da ciência do homem, pensava em promover o encontro multidisciplinar e, para isso, elege a Antropologia como disciplina capaz de realizar esse encontro, pois os conhecimentos podem se reunir através do diverso que leva o homem a se compreender como produtor de imagens e também possibilita que novos olhares floresçam

em relação à pedagogia e à educação que consigam superar as ideias do iconoclasmo presentes no pensamento ocidental que desvalorizam a imagem.

O paradigma clássico que predominou no Ocidente nos últimos séculos pode ser caracterizado, carregado de certezas, verdades e eliminações das ambigüidades, revelando-se num processo que se viu direcionado em um caminho de esgotamento ou de reducionismo em relação às explicações das complexidades que constituem a sociedade na contemporaneidade, tal realidade possibilitou o surgimento de novos paradigmas, tais como o da complexidade de Edgar Morin e o Imaginário de Gilbert Durand, denominados por José de Paula Carvalho de holonômicos³⁷.

Nos estudos desenvolvidos por Durand, “o imaginário é o fundamento fundante sobre o qual constrói todas as suas concepções de homem, de mundo, de sociedade, dando conta, assim, da relação indivíduo/sociedade e natureza/cultura” (TEIXEIRA *apud* ESTRADA, 2003, p. 62).

Gilbert Durand pertenceu ao Círculo de Eranos³⁸ onde afirmava ser o local um espaço de elaboração constitutiva do pensamento do século XX, com propósito de enriquecimento transdisciplinar. Os encontros fizeram com que Durand tivesse acesso aos pensamentos de estudiosos que logo o transformou em discípulo: Gaston Bachelard, Henry Corbin, Roger Bastide, Carl-Gustav Jung, Mircea Elíade, Claude Lévi-Strauss, Georges Dumézil (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 26). Teóricos que apresentam diferentes dimensões do imaginário que resultam na produção de símbolos, mitos, imagens e arquétipos pelo ser humano. Para Durand o Eranos seria o lugar do império das imagens, onde confluíam investigações mitológicas, arquetipológica, etológica (BADIA, 1999, p. 48), onde se realizava uma antifilosofia, que opõe filosofia ocidental e a tradição que “perdeu o sentido do Imaginal, ficando reduzido ao dualismo remontado por Aristóteles e que encontram em seus fundamentos filosóficos e científicos no cartesianismo” (*ibidem*, p. 20).

Os estudos de Gilbert Durand se desenvolvem a partir de uma proposta interdisciplinar com forte presença na obras de Gaston Bachelard e, de que construíram ideias baseadas na

³⁷ Holonômicos se assenta em um novo paradigma de uma antropologia profunda das organizações, ontológica pluralista, epistemológica interativa, caracterizado por uma lógica contraditória em uma razão aberta que permite o tratamento de toda complexidade, pluralidade e heterogeneidade (PAULA CARVALHO, 1991, pp. 208-209).

³⁸ Círculo de Eranos foi fundado em 1933, tendo o objetivo de ser um espaço livre para o espírito, um lugar do encontro entre o leste e o oeste (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 37).

“teoria dos arquétipos, onde se expressam em imagens simbólicas coletivas, estão presentes em toda a humanidade” (SERRA; BARROS, 2014, p. 234).

Ao pensar a unidade do homem, Durand compreende vencer o modelo de ser humano que, com sua visão fragmentada de mundo, não reconhece que o conhecimento é uno (BADIA, 1999, p. 50), que vivencia o *animus* do Ocidente monoteísta do regime diurno (DURAND, 1997, P. 386), assim se afasta do modelo de homem tradicional que não distingue o eu do não eu, que vive a pluralidade do eu que tem seu conhecimento apoiado por unidade do cosmos, sendo assim um pensamento unificante (BADIA, 1999, pp. 50-51).

Não existe imaginário sem vida, sem a existência de corpos vivos em sociedade. O homem ganha humanidade quando dá sentido às coisas e ao mundo através da imaginação (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 77), com o imaginário representando uma esperança viva contra a certeza da morte (DURAND, 1997, p. 432), que pode se traduzir em um estar no tempo, convivendo com o “claro-escuro concreto da realidade humana que, em virtude de sua capacidade para transformar-se, melhorar e avançar, faz pensar que o tempo para cada um de nós é a medida de sua distância de Deus” (OLIVEIRA, 2009, p. 246). O imaginário, também, é visto como uma possibilidade de reeducar a imaginação por meio do humanismo, onde o ser humano se liberta da repressão social, abrindo espaço para viver os devaneios frente às realidades que o cotidiano apresenta em um equilibrar entre os dois regimes de imagens, ou seja, a razão e o sensível (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, pp. 84; 86).

Com a pluralidade constitutiva, o homem consegue integrar os opostos se constituindo de uma “alma tigrada” (*ibidem*, p. 13), onde, carregado de humanidade, possa insurgir contra as reduções totalitárias que a sociedade ocidental impõe, tornando-se, assim, um ser apaziguado que vivencia sua existência em plenitude (BADIA, 1999, p. 51). A afetividade humana foi subalternizada e inferiorizada no Ocidente, ganhando um caráter irracional aos olhos dos racionalistas (OLIVEIRA, 2009, p. 274). O relegar do amor a um segundo plano, levou o homem a uma crise na busca da resolução dos seus problemas existenciais, como a busca por sua humanidade. Uma recuperação de um homem primordial que realiza um retorno ao arquétipo, às origens, que o carrega de sentido de um modo de viver mais autêntico, sendo essencial para a sociedade (*ibidem*, pp. 257-258).

Os estudos do Imaginário de Gilbert Durand se situam no Trajeto Antropológico, sua pedra angular, que pode ser entendido como a “incessante troca que existe ao nível do

imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e às intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 1997, p. 41).

O imaginário é assim produzido na confluência do objetivo, do pessoal e do meio sociocultural, na “trajetividade entre o subjetivo e o objetivo, o pessoal e o meio cultural e sociocultural” (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 44). Podendo, também, ser compreendido como um trajeto reversível, porque é revelador da atitude adotada diante da dureza, com cada gesto chamando sua matéria e procurando seu utensílio (DURAND, 1997, p. 41), “que oscila do gesto pulsional ao meio material e social e vice-versa” (*ibidem*, p. 41); é no intervalo que a investigação antropológica instala-se (*ibidem*, p. 41).

A imaginação para Durand é um fator equilibrador psicossocial ou um dinamismo equilibrante que se apresenta em duas forças de coesão e dois regimes na construção simbólica do psiquismo (SERRA; BARROS, 2014, p. 235). Partindo da teoria junguiana, Durand compreende três estruturas da classificação psicológica e psicossocial dos símbolos, as esquizomorfias, as sintéticas e as místicas; elas coincidem com os reflexos dominantes, que para Durand são: dominante postural, dominante digestiva e dominante copulativa (*ibidem*, p. 235).

O ser humano é um animal simbólico, ou seja, um *homo symbolicus*, em todo o cotidiano; o simbólico integra o homem, que marcado por uma indeterminação criativa tem como desafio de recriar a natureza (RUIZ, 2004, p. 14), seguindo o raciocínio “nos mundanizamos ao recriar o mundo como algo nosso, e o mundo adquire nossas feições na medida em que não permanece como algo determinado por uma racionalidade natural” (*ibidem*, p. 14).

Um cotidiano que pode dar forma ao vivido, que significa um movimento de sim para a vida, que valoriza outro estar no mundo com aberturas para o emocional como sujeito imaginante (OLIVEIRA, 2014, p. 22). Um caminhar para “razões imaginantes, fazendo do vivido não um aprisionamento e uma condenação a repetir o passado ou a sonhar com um amanhã, com um projeto futuro” (*ibidem*, p. 22).

A imaginação se anuncia em sistemas de práticas simbólicas que se expressam em produções imaginárias como o mito, os ritos, a magia, a religião, a ciência que se traduzem em modos de enfrentar a angústia original do Tempo e da Morte (*ibidem*, p. 22). O imaginário

se constitui em elementos instaurativos do comportamento do *homo sapiens* (DURAND, 1997, p. 429) e representa uma esperança viva face ao mundo subjetivo da morte, erguendo-se contra a face do tempo e contra a dissolução do devir. “Gilbert Durand demonstra que o imaginário, ao construir a essência do espírito, representa o esforço do ser para levantar uma esperança viva face e contra o mundo objetivo da morte” (DURAND *apud* ARAÚJO; TEIXEIRA, 2009, p. 11).

Ao analisar o símbolo, Durand (1988, p. 8) compreende que ele pertence à categoria do signo e pode ser representado de forma direta, onde a própria coisa parece estar presente e acessível na percepção e na sensação e de forma indireta quando a coisa não pode apresentar-se, sendo um objeto de uma realidade ausente em carne e osso, constituindo-se em recordações como dos tempos passados (DURAND, 1988, p. 7). O símbolo é um mediador entre duas realidades, estabelecendo uma tensão dialética (OLIVEIRA, 2009, p. 60).

O símbolo supõe a existência de dois mundos, marcando ao mesmo tempo uma relação e um vínculo, nos ensinando o sentido do mundo, constituindo-se como uma ponte entre dois mundos (BERDIAEV *apud* BADIA, 1999, p. 42), possui três dimensões concretas e simultâneas que são respectivamente o *cósmico*, com representações bem visíveis do mundo; o *onírico* que são enraizados nas recordações e nos gestos que emergem dos sonhos; e o *poético* que são as palavras e a linguagem (DURAND, 1988, p. 12). O símbolo tem um caráter mediador, pois é um lugar de passagem, da reunião dos contrários ou unificador de pares opostos (*ibidem*, p. 58) e pode ser pensado com duplicidade, como reunião entre duas metades, ou seja, significante e significado, a um indivizível e invisível.

Como equilibrador constitutivo da personalidade, o símbolo através do processo de individuação (DURAND, 1988, p. 59) surge como equilíbrio vital que pode ser explicado como um comprometimento da inteligência da morte; como equilíbrio psicossocial; equilíbrio antropológico que constitui o humanismo.

Segundo Ruiz (2004, p. 133), “a palavra *symbolon* tem no grego o sentido de reunir duas partes separadas, ou seja, duas metades de um objeto que ao juntar-se formam a unidade perdida e adquirem sentido pleno, organizando a realidade fraturada” (*ibidem*, p. 134). A tensão entre a fratura e o juntar-se produz a potencialidade simbólica do ser humano e nem a separação e nem a fusão são absolutas (*ibidem*, p. 136).

O símbolo, ao perder sua ambivalência univocamente com um sentido, transforma-se em signo, que é arbitrário e possibilita uma economia de esforços, e pode indicar um significado presente ou ausente, e seu intuito é “substituir com economia uma longa definição conceitual” (DURAND *apud* Ruiz, 2004, pp. 137-138). O símbolo insere sentido ao mundo, infunde *anima* ao mundo e constrói uma re-ligação do ser humano entre ambos os lados, ou seja, do sujeito com o objeto. Sem as formas simbólicas, “a existência humana se arrastaria como subsistência animal, adaptada aos estímulos funcionais dos instintos predominantes ou da programação genética” (*ibidem*, p. 157).

Os símbolos guardam uma ambivalência de significados, comportam um sentido aberto, e também exprimem uma semanticidade. Compreende-se por símbolos todos os signos concretos, evocados por uma relação natural; estes fazem aparecer um sentido secreto (PITTA *apud* SOUSA, 2012, p. 80).

Na obra de Durand, o mito pode ser compreendido como modelo de toda narrativa estruturada pelo homem (SOUSA, 2012, p. 80), e pode ser explicado como “narrativa dinâmica de imagens e de símbolos que orientam a ação na articulação de um passado” (ROSA, 2009, p. 52) ou como um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas (DURAND, 1997, p. 62).

O mito expressa, na forma de discurso narrativo, uma interpretação vital do ser humano e uma compreensão “verdadeira” e relativa ao mundo (RUIZ, 2004, p. 143) e seria um esboço de racionalização de um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e *schémes*, explicitando um grupo de *schémes* (PITTA, 2009, p. 143) e, segundo Sousa (2003, p. 32), são produtos do inconsciente, porém, são reelaborados pelo consciente.

Ao estabelecer uma classificação das imagens, produzidas no psiquismo humano, as dividiu em dois regimes simbólicos: um diurno que se define como um regime de antítese, de separação, e o outro noturno que se entende como um mergulhar numa intimidade, ligado ao lado latente da sociedade.

2.1. Olhares sobre o Imaginário e a Educação

Gilbert Durand não tratou diretamente em seus estudos do imaginário de temas da educação, porém podemos derivar de pontos que podem ser relacionados no que diz respeito à

educação, permitindo compreender os processos simbólicos, na pedagogia da educação (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 77).

A imaginária, quando ligado aos estudos sobre a educação, ganha diversas denominações como: educação do imaginário, educação fática, pedagogia do imaginário, educação da alma, entre outros (TEIXEIRA, 2006, p. 216).

Hoje, a pedagogia é filha do positivismo, “nascida do casamento entre a factualidade do empirismo e o rigor iconoclasta do racionalismo clássico” (*ibidem*, p. 217) e é vista a partir de seu entendimento com desconfiança pelos entendedores da teoria do imaginário (*ibidem*, p. 217).

A pedagogia, para Durand, sempre gira em torno dos símbolos, e seria “resultado de projeções imaginárias e míticas do regime de imagens dominantes no percurso de uma dada “bacia semântica”³⁹, determinante de modos de vida que são codificados em conceitos socializados e traduzidos em sistemas pedagógicos” (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 79). Uma pedagogia depende da antropologia, baseando-se em concepções diversas do homem, “todo instrumento de conhecimento do imaginário será instrumento da pedagogia” (PITTA, 2009, p. 142).

No contexto educativo da atualidade, os conhecimentos são diferenciados entre os produzidos no Ocidente e no Oriente, gerando uma influência hegemônica do centro eurocêntrico cultural e social no mundo. Podemos compreender que os saberes produzidos no Ocidente se constituíram a partir de “um amplo período de desconsideração da subjetividade humana, em que a ciência se pautava em questões concretas, objetivas, racionais e empíricas, que ainda deixa grandes marcas nas construções científicas atuais” (SERRA; BARROS, 2014, p. 229).

Um paradigma que alcança a educação e marginalizou tudo que não pode ser explicado pela razão e é fundada em uma razão fechada, com princípios da simplificação,

³⁹ Bacia semântica que seria o encontro e repartição das águas, que geram um fluxo contínuo e longo a partir de seis fases: primeira fase conhecida como escoamento, constituída de pequenas correntes antagônicas, uma fase em que surge em movimentos que vão formar novos imaginários; a segunda fase da divisão das águas e de junção de alguns escoamentos “que se opõem aos estados imaginários precedente” (RITZMANN *et alii*, 2012, p. 142); a terceira vem do nome do rio onde se caracteriza a bacia semântica como um todo; no quarto momento é o momento de organização dos rios, de teorizar as filosofias dos fluxos imaginários; na quinta fase, as margens do imaginário diz respeito à filosofia do imaginário e à mitodologia e por fim temos a sexta fase, dos deltas e meandros e ocorre com o desgaste e saturação do imaginário específico (*ibidem*, p. 142).

disjunção reduzindo o pensamento complexo em simples e que separa o sujeito do objeto (TEIXEIRA; PORTO, 1993, p. 24), “elimina a incerteza, a ambiguidade, o contraditório e a complexidade do real” (*ibidem*, p. 24).

Movimentos que defendem uma visão mais ampliada dos saberes têm ganhado espaço na busca de uma nova configuração de sociedade, frente aos conhecimentos científicos tradicionais, dentre as vertentes, temos o imaginário ao estudar sobre o homem e sua cultura e sua pluralidade constitutiva, em que realizando o reposicionamento do sujeito contemporâneo, e acaba atingindo a pedagogia da educação pela área do ser reflexo de todos os movimentos da sociedade que acaba acompanhando tais transformações. Situando em uma antropologia do imaginário entre as ciências naturais e as humanísticas (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, pp. 13-15).

Uma perspectiva escolar que tem passado por uma revisão paradigmática para vencer uma visão clássica e tradicional de que o mundo mantenha uma ordem e estabilidade, organizando as raízes epistêmicas do desenvolvimento de teorias do currículo (SERRA; BARROS, 2014, p. 229), que postula uma unidade totalizante das coisas (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 17), que leva à disseminação de atitudes discriminatórias, pois são alicerçadas por mecanismos seletivos que fazem com que as crianças pertencentes aos grupos dominados como os negros percam o acesso à escola ou desconheçam sua finalidade (SERRA; BARROS, 2014, p. 232).

A pedagogia do ser se desenvolve com a emergência de um novo paradigma que abre espaços para novas áreas do conhecimento, com o nascimento de currículos que abarcam o científico, ampliando a visão de ciências, como também, o social (*ibidem*, p. 233), onde ocorre um aprofundar dos conhecimentos frente às novas possibilidades de se compreender a sociedade, o que leva a uma interligação dos saberes, diferentemente do que ocorre com a separação mecânica dos saberes que alicerçam a compreensão científica do mundo, pela especialização rigorosa dos conhecimentos (*ibidem*, p. 233), onde a cultura repousa sobre um pluralismo com bases heterogêneas irredutíveis (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 17).

O imaginário é uma estância mediadora e organizadora das experiências humanas, “tendo a imaginação uma função educacional, na medida em que assume e constrói a coerência do ser” (SERRA; BARROS, 2014, p. 237), podemos, assim, pensar em uma pedagogia do imaginário que realize a integração das dimensões cognitivas e simbólicas do

homem, “unindo razão e sensibilidade, racionais e simbólicos em um mesmo processo” (TEIXEIRA, 2006, p. 237).

No estudo aqui realizado, interessa-nos seguir os caminhos das contribuições do imaginário no campo da educação. Primeiramente, na pedagogia do imaginário, encontramos indicações de uma educação que valoriza a função imaginante de todos os sujeitos ligados à educação, que seria um imaginário aprendente em um lugar “entre-saberes” (*ibidem*, p. 217).

Compreendendo que é através do imaginário que nos reconhecemos como seres humanos e iniciamos a compreensão da complexidade que constitui o mundo (*ibidem*, p. 217), temos a possibilidade de suturar o que a modernidade fez com nossa cabeça e fragmentou os saberes e fazeres, deixando aflorar novas possibilidades de convergências em relação às situações contrárias (PERES, 2014, p. 9). Por meio do processo de simbolização as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos, como as da experiência e das ações, são definidas e propicia o homem a assumir sua humanidade e sua tomada de consciência de seu destino, ou seja, o mundo objetivo da morte (TEIXEIRA, 2006, p. 217).

Sempre encontramos na escola uma dominação mítica, explicada nas palavras de Durand como a circulação-temporal dos mitos, que ocorre na sociedade no oscilar entre mitos contraditórios, sendo que essa tensão dialética sempre busca um equilíbrio e se caracteriza como fonte da evolução das mudanças que se constitui da seguinte maneira: “os mitos dominantes, ao se sentirem ameaçados, condensam-se cada vez mais em códigos, regras, convenções; acelerando, porém, e, portanto, seu esgotamento” (*ibidem*, p. 218), criando ambientes para que os mitos subalternizados possam ganhar espaço.

A pressão pedagógica, advinda da dominância mítica, define as visões de mundo como, também, ideologias e utopias, sendo assim, a pedagogia seria resultado de projeções imaginárias, podendo ser compreendida como uma pedagogia que se encaminha para o bem e para o mal, que orienta a sociedade ao longo de uma bacia semântica (*ibidem*, p. 219).

Tanto em sua acepção restrita, como na ampliada, o que atribui caráter pedagógico ao conjunto de sistematizações e normatizações, seja na vida escolar, seja da social, é exatamente sua derivação das ideias dominantes na sociedade, erigidas como “verdades” que justificam, legitimam e integram, por meio do “discurso oficial”, os grupos, as culturas, as sociedades (*ibidem*, p. 219).

A pedagogia remete ao como fazer, e o imaginário remete ao sentido que damos à vida (TEIXEIRA, 2006, p. 219). Podemos encontrar, nas formulações da pedagogia do imaginário reações antagônicas, uma que se baseia no racionalismo positivista e outra que procura disciplinar a imaginação em contornos sensíveis (SERRA; BARROS, 2014, p. 237), levando a pedagogia do imaginário a se constituir como um equilibrador psicossocial, promovendo uma reconciliação entre as duas partes (*ibidem*, pp. 237-238). Para Bachelard, há dois tipos diferentes de formação: uma da abstração científica onde o ambiente é iconoclasta e outro da plenitude do devaneio íntimo, desenvolvido em um ambiente propício para a imaginação humana (*ibidem*, p. 239).

Nas compreensões teóricas de Peres (2014, p. 9), pensa-se em uma pedagogia simbólica que realize uma ruptura que instaure um espírito científico em meio a conhecimentos emergentes, com o resgate de palavras mudas, e trazer à tona conhecimentos menos formais que, para os pensadores hegemônicos, não aceitam como conhecimento, (*ibidem*, p. 9), revelando saberes em uma razão que abarque uma nova dimensão da realidade “como força de expressão que está para além do verbalismo racional” (*ibidem*, p. 9).

Duborgel (*apud* SERRA; BARROS, 2014, p. 238), compreende a escola como um espaço abundante de imagens, propõe uma pedagogia que se opõe a uma pedagogia classificada como positivista, como também a uma pedagogia que se chama de vácuo, que se liga à espontaneidade criativa, e defende no lugar uma pedagogia do “repleto”, que seria uma oficina do onirismo, que transborda “de objetos, de imagens, de ícones, de mitos, de lendas, de poemas e de contos” (*ibidem*, p. 238) que propicia as crianças experienciar o decurso da sua escolarização, aproximando-as do *homo symbolicus*, (*ibidem*, p. 238).

A escola para Duborgel se transforma em um micro-museu imaginário, onde os estudantes possam desenvolver a linguagem do imaginário (*ibidem*, pp. 238-239). No caso dos docentes, eles devem realizar uma viagem pelos países do imaginário, para que possam ter suportes para levar os alunos a adentrarem no sensível, e na aprendizagem que os levem a construir novas relações de conhecimentos, marcados pelo equilíbrio psicossocial (*ibidem*, p. 239) em uma pedagogia do sonho e da razão:

Que não se ocupa somente da formação do “homem diurno”, compatível com o pensamento abstrato e racional, que se desenvolve em torno do *animus* (“princípio masculino, patriarcal que nutre uma relação voluntarista e viril com o mundo”), mas também atribui importância aos devaneios do “homem noturno”, que se polariza em torno da *anima* (“princípio feminino,

matriarcal, que nutre uma relação intimista”) (*ibidem*, p. 239).

No caso do Brasil, um dos pensadores do imaginário e da educação é Paula Carvalho, que parte do princípio de um paradigma holonômico, onde compreende o imaginário como chave de compreensão da cultura, tendo assim, para ele um papel essencial na educação (*ibidem*, p. 240).

Novas narrativas educativas buscam superar a pedagogia, marcada pela modernidade que não consegue ensinar a condição humana; que por seu modo heróico de ser, inferiorizou, ou melhor, subnutriu os sentimentos (TEIXEIRA, 2006, p. 220), tendo como consequência: a domesticação da imagem que foi colocada como um recurso pedagógico; a diminuição das imagens por receio de afastar as crianças da realidade; o uso pervertido da imagem (*ibidem*, p. 220). Mesmo com as consequências descritas, a bacia semântica da modernidade tem se esvaziado e tem perdido a força que tinha na época de sua criação. Estão com suas configurações abandonadas e fora do lugar (*ibidem*, p. 221).

Para Morin (*apud* TEIXEIRA, 2006, p. 221), estamos em um período de narrativas que encaminham a educação para uma era do vazio. O que pode dar sentido ao mundo e, por conseguinte, a educação é uma narrativa mítica, que pode ser compreendida como um sistema de imagens, que possibilita que os sentimentos dêem sentido a um “campo de significados para o bem e para o mal” (*ibidem*, p. 221), dando espaço para vozes pedagógicas, adormecidas no inconsciente coletivo em uma pedagogia do imaginário (*ibidem*, pp. 221-222).

Na escola, o pensar imaginativamente precisa ser aceito em todas as áreas do conhecimento e práticas realizadas no espaço escolar, com as narrativas que na escola são carregadas e veiculadas aos mitos, que carregam a educação de “universos sócio-dramáticos para a emergência das imagens arquetípicas com toda sua carga simbólica” (*ibidem*, p. 225).

Uma pedagogia do imaginário é ancorada em uma razão simbólica, que vai além do significado manifesto (*ibidem*, p. 225), e tem como atribuições: estimular os alunos a se reconhecerem como membros da sociedade; conscientizá-los do poder real do “imaginário e de sua linguagem para se exprimir numa poética do cotidiano” (*ibidem*, p. 225); cultivar o sensível como caminho para a imaginação (*ibidem*, p. 225), levando todos a despertar a imaginação aprendente, que se manifesta na fronteira do instituinte e do instituído.

Pensar a educação como possibilidade e como obra de arte, encaminhando para uma apreensão do mundo, constituído de desejos e sonhos (OLIVEIRA, 2014, p. 24), decifrando o mundo com outras lógicas, em um encaminhar-se para um novo e para território educativo (*ibidem*, p. 26). Em uma criação histórica que cria a capacidade de emergir o que não é dado através do imaginário, com uma capacidade de colocar novas formas na educação (*ibidem*, p. 26).

No contexto educacional, o imaginário representa outra dimensão como mediadora entre a cultura e o indivíduo, abrindo espaço às minúcias e às formas de produzir sentidos para as situações da vida (*ibidem*, p. 28). A dimensão simbólica pode ser a mediadora, realizando o encontro de diversas áreas do conhecimento, buscando construir um novo educar, que possa vencer a sublimação repressiva do Outro, levando a uma ruptura de uma pedagogia marcada pelo etnocentrismo, introduzindo uma pedagogia da escuta que acolhe as diferenças.

Na escola, encontramos a cultura do burocrático com o cotidiano de currículos, horários, ordens que estabelecem tipos de normas e leis, firmando uma “pedagogia oficial, institucional, burocrática” (ARAÚJO, 2009, p. 31). A uniformidade da cultura escolar constrói, na escola, uma utopia da igualdade e do progresso, que coloca em jogo os sonhos da humanidade (*ibidem*, p. 31).

Portanto, o imaginário, com seu dinamismo, cria uma educação dos sentidos, um lugar de cruzamentos, onde os acontecimentos se atravessam para ir além de um espaço do sensível (*ibidem*, p. 31). Numa possibilidade de reeducar a imaginação que, para Durand, dar-se-ia por uma pedagogia fundada no humanismo, por meio das obras literárias e artísticas e fundamentadas em uma pedagogia tática, orientada na dinâmica dos símbolos (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, pp. 84-85).

III – UM ENCONTRO E UM ESTAR JUNTO

Ao retomar o hábito da escrita, e com a memória ativada, entorno do meu objeto de pesquisa, entreguei-me ao movimento investigativo, descobrindo ser possível remexer o passado em torno do que me afetava (MIRANDA, 2013, p. 11). Mesmo em um processo de “reeducação” do olhar, vislumbrei a possibilidade de descobrir as minúcias do movimento da pesquisa que pode ser reconhecido como “aberto” ao meu objeto de pesquisa, ou seja, à temática étnico-racial nos espaços educativos,

Na investigação, vislumbrei remexer no passado como uma forma de ressignificar a memória:

Certamente, os factos passados são inapagáveis: não podemos desfazer o que foi feito, nem fazer com que o que aconteceu não tenha acontecido. Mas ao invés, o sentido do que nos aconteceu, quer tenhamos sido nós a fazê-lo, quer ter sido nós a sofrê-lo, não está estabelecido de uma vez por todas. Não só os acontecimentos do passado permanecem abertos a novas interpretações, como também se dá uma reviravolta nos nossos projectos, em função das nossas lembranças, por um notável efeito de “acerto de contas”. O que no passado pode, então, ser mudado é a carga moral, o seu peso de dívida, o qual pesa ao mesmo tempo sobre o projecto e sobre o presente (RICOEUR, 2009, pp. 4-5).

Numa das muitas explorações abertas com as disciplinas do mestrado, um momento ganhou especial destaque, quando me reconheci carregado de dúvidas e mágoas em relação ao meu objeto de pesquisa, e que poderiam me impedir de seguir nas investigações, foi, então, que através da leitura do texto “O perdão pode curar”⁴⁰, pude compreender que, ao realizar o movimento de ação retroativa sobre o passado, poderia construir um ponto de vista a partir da experiência pessoal (*ibidem*, p. 5).

Camadas de Memória construídas ao longo da vida, o sujeito estabelece uma relação diferenciada com tempo vivido, o que significa dizer que o passado, com essas bases, assume uma vivacidade, na medida em que serve como fonte de orientação para seu rigor no presente, assim como a tornar capaz de projetar seu futuro (RUSEN *apud* ALMEIDA, 2012, pp. 15-16).

Seguindo o curso, construído pelas margens da viagem investigativa, observei que – ao tocar sobre a necessidade da conduta de não aceitar o que é natural sem “examinar com mais veemência aquilo que, por vezes, é tomado como natural” (VENERA 2012, p. 7) – na

⁴⁰ RICOEUR, Paul. O perdão pode curar.

pesquisa é difícil de dar conta da totalidade do real, pois como sujeito investigador, inserido no cotidiano social e na realidade de determinado tempo histórico, sei que o movimento investigativo sofre as interferências do social e do cultural (*ibidem*, p.7).

Nesse processo, novas reflexões e discussões surgem, e entre elas está à importante diferenciação entre método e metodologia de pesquisa. Ao compreender o método como um corpo teórico integrado que envolve as técnicas, o/a pesquisador/a é instigado/a a entender que o método não pode ser resumido a um conjunto de regras que por si só garantiriam o sucesso da investigação. Em relação aos procedimentos metodológicos, tem-se como desafio entender que não existe uma independência entre problema de pesquisa, teorização e procedimentos. Em outras palavras, o procedimento não dá validade à pesquisa, e com base na delimitação do objeto se definem os procedimentos metodológicos. (*ibidem*, p. 8).

A preocupação com o rigor metodológico, adotado para a realização da investigação, acabou se abrindo com as leituras sobre o desenvolvimento do método qualitativo⁴¹, ao adentrar pela pesquisa narrativa, que se mostra plausível diante da complexidade existente na sociedade, marcada por diferentes interpretações de vida, que podem ser vistas “na imersão do pesquisador na vida dos sujeitos que pretende estudar” (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009, p. 33).

As pesquisas narrativas vêm crescendo e sendo adotadas nas pesquisas qualitativas como estratégias sobre as análises do ser professor. Tais pesquisas adquirem uma dimensão dupla: de investigação e de formação (CUNHA, 2009, p. 1). Um tipo de investigação que vem da antiguidade com os primeiros gregos e na Idade Média com relatos do cristianismo; já na contemporaneidade, a pesquisa narrativa tem sido utilizada em ciências como a História, a Sociologia, a Psicologia e a Antropologia (*ibidem*, p. 2).

Ao buscar as definições de narrativa, encontramos várias explicações como, por exemplo, do que seria uma forma artesanal de se comunicar ou uma modalidade de discurso realizada de forma oral ou escrita que estabelecem o contar de experiências passadas de seres sociais, comumente classificadas como história de vida (*ibidem*, p. 3). Outra definição é a relacionada ao caminho que leva à compreensão da complexidade das estórias e histórias, contadas sobre as durezas e sensibilidades do mundo, tendo como base evidências do mundo

⁴¹ A investigação qualitativa surgiu no final do século XIX e início do XX, atingindo seu auge nas décadas de 1960 e 1970, períodos de tumultos e mudanças sociais no mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). “Era a época que os pesquisadores buscavam dar voz às minorias e aos discriminados e onde os investigadores em educação efetuavam “trabalhos de campo” e observações participantes, entrevistas em profundidade ou etnográficas – despendendo grandes quantidades de tempo nos locais de investigação e com os sujeitos ou documentos de investigação” (*ibidem*, p. 40).

(RABELO, 2011, p. 172). As narrativas apresentam um interpretar da vida, ou melhor, um adentrar do real (MEDEIROS, 2011, p. 39) ou um mergulhar em uma realidade para uma aproximação da investigação e de seu cotidiano, trabalhando sentimentos (ALVES, 2013, p. 5).

Fazer pesquisa narrativa é poder compreender o “estar junto” (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009, p. 34), como forma de compreensão do cotidiano e do mundo, onde os sujeitos investigados se relacionam em um ambiente natural, para que possam compreender o contexto, e interpretar as experiências vivenciadas na pesquisa. Podendo, também, ser apresentada em uma metodologia investigativa descritiva de um sistema de significados culturais de um grupo que busca apreender uma “realidade” da vida cotidiana que se desenvolve em qualquer espaço/tempo considerado uma “caixa preta” (ALVES, 2003, p. 63). Também, pode ser compreendido como uma forma de examinar e identificar-se com o sujeito investigado (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009, p. 34).

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm que ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A narrativa investigativa refere-se às características de um povo, o convívio de uma cultura, a visão de uma sociedade em um determinado momento, sendo um percurso metodológico que estuda como os indivíduos compreendem as suas vidas cotidianas e lidam com diversas questões e com os aspectos do sujeito investigado (*ibidem*, p. 60). Portanto, a pesquisa narrativa tem como característica observar e compreender o comportamento social, e daí interpretar as interações humanas.

O encontro entre pesquisador e sujeito investigado, no processo metodológico de pesquisa pode ser considerado um: “caminho pelo qual escolhemos trilhar, mas também é inusitado, principalmente quando estamos abertos para a intensidade e para a verdade do vivido” (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009, p. 23).

Na área de educação, o conhecimento é marcado por fronteiras imprecisas e híbridas, nas quais se encontram diversas áreas das ciências que levam à inexistência de uma epistemologia específica na área educativa (CHARLOT, 2006, pp. 7-8). Podemos reconhecer a área da educação como um espaço que circulam conhecimentos por uma área de uma

ciência “mestiça” de saberes, que levam à construção de uma disciplina que, para muitos, é epistemologicamente fraca: mal definida, de fronteiras tênues, de conceitos fluidos (*ibidem*, p. 9). Compreendendo o hibridismo em relação aos conhecimentos construídos nas pesquisas educacionais, que se tornam um desafio permanente, em meio às diferentes disputas e demandas, formuladas pelos conhecimentos e pela contemporaneidade.

O mundo das investigações, na área da educação, tem se aberto para novas perspectivas e movimentos e tem levado a novas interpretações mais profundas em relação ao cotidiano escolar, debruçando-se, como diz CERTEAU (1996, p. 31), na “história de nós mesmos”, envolvendo-se com as necessidades, lutas sociais e culturais (GOMES; SILVA, 2006, pp. 20-22). “Inserir essa complexa problemática na produção teórico-metodológica educacional pressupõe uma nova concepção de educação e de formação” (*ibidem*, p. 21), isto é, como Certeau (1994, p. 38) afirma mergulhar na realidade do cotidiano, seguindo uma caça não autorizada. O “cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velados. Não se deve esquecer este “mundo memória” (*ibidem*, 1994, p. 31).

Logo, trilhar um caminho através da pesquisa é estar aberto à procura de respostas em relação a indagações e hipóteses, é estar construindo, incessantemente, um entendimento, que pode surgir como o planejado, ou pode nascer espontaneamente, com o amadurecimento e convivência (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009, pp. 22-23). O caminho que leva à elucidação de perguntas, a serem respondidas, pode partir do diálogo e do “exercício do consenso, mas de entendimento, de escuta das possibilidades” (*ibidem*, p. 23).

No final do século XIX e início do XX, antropólogos tiveram a iniciativa de operarem pesquisas em sociedades diretamente desenvolvidas, nos denominados trabalhos de campo, que levaram os investigadores a compreenderem e interpretarem seus próprios dados: “a fuga à abordagem etnocêntrica e classificatória de cenários culturais que se encontra no bojo do desenvolvimento dos estudos antropológicos” (DOSSE *apud* MIRANDA, 2007, p.19).

A investigação qualitativa, no contexto escolar, passou por questionamentos, como o da presença do investigador mudar o comportamento do sujeito investigado; tal acontecimento pode ser visto não somente de forma negativa, mas também positiva, pois o observador, ao interagir com o seu observado de forma natural, encaminha a pesquisa seguindo a normalidade do comportamento, contudo, não é possível eliminar os efeitos que

produz, nos sujeitos observados. Bogdan; Biklen (1994) compreendem que tal questão e os seus efeitos devem ser levados em consideração na escrita dos resultados dos trabalhos.

A pedagogia é um campo do conhecimento de valores para colocar as descobertas científicas em prática e ação. Os discursos “*dos outros*” que são as pesquisas em educação, são construídas em outras áreas do conhecimento das ciências humanas, sendo encontradas principalmente na Psicologia e na Sociologia. E os discursos políticos sobre educação, como, por exemplo, o discurso militante, que tem o caminho de encontrar culpados para os problemas educacionais, com pesquisas e com respostas prontas; os discursos gerados por instituições internacionais, muito presentes nas instâncias educacionais do Brasil em programas de “qualidade”, “eficácia” e “avaliação” (*ibidem*, pp. 13-14).

A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. (...) Se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura (...). (*ibidem*, p. 15).

Muitos investigadores têm a ideia de que ciência se faz em uma construção dedutiva e com testes de hipóteses, porém, nas ciências humanas, o método investigativo deve ser realizado por sujeitos investigadores que tenham a mente aberta em relação aos métodos e às provas. Buscar a resposta de que investigações qualitativas são verdades científicas. O que difere o trabalho do investigador em relação ao do professor é que aquele não necessita elaborar currículos e nem disciplinar alunos, seu trabalho exige rigor na escrita dos registros daquilo que descobre, de forma mais detalhada que os educadores com seus registros. Segue procedimentos e técnicas na recolha dos dados a serem analisados (*ibidem*, pp. 64-65).

Os dados generalizáveis se relacionam ao fato dos resultados obtidos em uma pesquisa se constituírem em estudos aplicáveis em locais e sujeitos diversos em processos sociais. Entrar no mundo dos riscos da subjetividade é uma questão que perpassa a vida dos investigadores qualitativos, os dados são marcados pelo detalhamento dos objetos descritos, mais do que detalhes marcados por preconceitos, porém, todos os trabalhos refletem os interesses do pesquisador, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” (*ibidem*, p. 67).

A ética é um dos importantes aspectos a serem considerados em uma pesquisa narrativa, pois na proximidade entre pesquisador e pesquisado, encontramos uma tênue

fronteira que deve ser orientada por um projeto ético (SANTOS, 2010, p. 21). Na investigação narrativa, a relação do sujeito e do investigador é continuada, porque se desenvolve ao longo do processo investigativo, ocorrendo uma troca constante entre ambos os lados, por isso, que pode ser entendida como uma pesquisa marcada por uma “realização prática” (*ibidem*, p. 60), na qual o pesquisador deve trabalhar de forma mais sensível às necessidades advindas no decorrer da investigação (*ibidem*, p. 61).

Os sentimentos são um importante veículo para estabelecer uma relação e para julgar as perspectivas dos sujeitos. Não se podem reprimir sentimentos. Pelo contrário, se tratados devidamente, podem constituir um importante auxiliar da investigação qualitativa (ROSALVO *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 131).

A ética, relativa à investigação dos sujeitos, tem convivido com duas questões: o consentimento e a proteção do investigado; ao participar da pesquisa, o sujeito tem que estar ciente das obrigações e dos perigos advindos da sua troca com o pesquisador, e o que esta pode acarretar (*ibidem*, p. 75). Alguns princípios éticos têm que ser observados no desenvolvimento de uma pesquisa como: a proteção da identidade do sujeito investigado; o tratamento respeitoso, para obter a cooperação do indivíduo na investigação; a atitude de constante clareza nas descrições do que quer realizar e seguir nos acordos e ser autêntico quando escrever os resultados (*ibidem*, p. 77).

Ao adentrar na questão da ética, da negociação e da responsabilidade entre os investigadores e o sujeito investigado, deparamos com diferenças de pesquisas que encontram só o homogêneo e que deixam de fora múltiplas e diversas realidades e operações heterogêneas (CERTEAU, 1994, p. 46), que se negam a enxergar a complexidade das realidades cotidianas e as multiplicidades que se apresentam nas escolas, constituídas de identidades diversas.

Quando pensamos em ética, pensamos em investigações das ciências humanas, onde esbarramos no pensamento moderno ocidental dominante, que se alicerça na busca de verdades que levam a se basear em uma lei universal que busca reger o objeto pesquisado e que tem como característica uma grande dificuldade de entender as complexidades que se originam das vivências sociais, de compreender as mudanças paradigmáticas que põem em crise os fundamentos do conhecimento científico hegemônico, que se alicerça em dois princípios: “a objetividade dos enunciados científicos, estabelecida pelas verificações empíricas, e a coerência lógica das teorias que se fundam nestes dados objetivos” (PORTO,

2009, pp. 18-19). Podemos compreender que no universo investigativo acima descrito:

O paradigma da ciência moderna se estabelece a partir do século XVI, rompendo com o ordenamento mágico do mundo, no qual as explicações, a partir das quais o ser humano podia transitar, eram eminentemente míticas. Impõe a racionalidade como eixo ordenador, permitindo a arrancada da civilização ocidental, como hoje é conhecida (FREIRE, 2009, p. 97).

Na dimensão ética, a narrativa, como método de investigação, envolve certos cuidados e aspectos como a negociação do contrato, a publicação das identidades, a adoção de critérios como no manuseio das fontes a serem citadas e em relação ao narrador, o percurso metodológico, os instrumentos para a coleta dos dados (CUNHA, 2009, p.9). Envolve, também, uma diversidade de perspectivas, como “análise de biografia e de autobiografia, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas, etnobiografias, etnografias e memórias populares” (*ibidem*, p. 9). Outra questão é a relacionada ao consentimento e à proteção do investigado; ao participar da pesquisa, o sujeito tem que estar ciente das obrigações e dos perigos advindos da sua troca com o pesquisador, e o que esta pode acarretar (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 75).

Portanto, as investigações, na área da educação, têm que ter cuidado ao ultrapassar os limites estabelecidos pela ética que impeça o “aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a viver junto, pilares da educação do século XXI” (THOMAZ, 2009, p. 55), constituído pela modernidade ao exceder a prática de instruir e ensinar. A educação estabelece a conciliação dos contrários e a “coesão e a integração do ser humano em um universo cultural polarizado” (TEIXEIRA *apud* PORTO, 2009, p. 26).

A pesquisa, ao ter a abordagem narrativa como caminho norteador, por ser compreendida como uma abordagem que se adéqua aos objetivos da investigação, que possibilita compreender os ricos pormenores descritivos de pessoas, locais e conversas e, também, os significados dos fenômenos sociais, com o objetivo de esmiuçar como as pessoas constroem o mundo a sua volta para o desenvolvimento da sociedade, em especial nos espaços educacionais; e que para tal, tenho que me ater a todos os momentos do sujeito investigado, buscando nos mínimos detalhes.

Fugindo das perspectivas dos racionalistas e positivistas que vêm nas atividades investigativas uma atividade neutra e objetiva, em que o pesquisador não pode realizar julgamentos ou permitir que seu comprometimento com o assunto pesquisado contamine a

pesquisa, o investigador se encaminha pela pesquisa narrativa onde pode adentrar de maneira concisa em todos os aspectos do sujeito investigado.

O tempo do homem como possibilidade de contar o seu passado e premeditar seu futuro pode ser entendido como um conjunto de imagens, que para Durand (2002, pp. 400-402) pertence ao domínio da memória, e tem o caráter fundamental do imaginário como antedestino que se ergue contra o tempo, sendo assim, a memória na pesquisa narrativa pode ser entendida como um poder de organização de um todo que se ergue de um fragmentado vivido (*ibidem*, p. 403).

Ir de encontro a um caminho metodológico com as memórias traduzidas em histórias que apresentam pormenores no campo narrativo da investigação, fez-me compreender o caráter antropológico como facilitados do encontro entre o passado e o presente, em um movimento que revela espaços familiares que se ligam à vida docente e seus muitos aspectos, envolvidas em muitas verdades, movidas pela curiosidade de descortinar meu próprio caminhar.

Como historiador, adentrei nas pesquisas em educação, buscando no cotidiano narrativo compreender um passado rememorado, com as falas abertas, com fatos históricos, com a memória estabelecendo vínculos entre os tempos, desvelando acontecimentos e afetos que percorrem a trajetória experiencial, construindo e reconstruindo, através da linguagem uma introdução na vida e construída através de um fenômeno (DUTRA, 2002, p. 371), promovendo uma viagem de reconhecimento do passado, que leva à transformação do presente e à libertação do conjunto de memórias esquecidas que podem ter se perdido para sempre (MEDEIROS, 2011, p. 64).

A pesquisa narrativa se inicia com a história da humanidade e com a história de cada indivíduo, apresentando-se em todos os lugares e nas diferentes sociedades (CUNHA, 2009, p.3) e se desenrola com a experiência humana, sendo não somente meras realidades como, também, conhecimentos que são produzidos (*ibidem*, pp. 4-5). Fazemos a narrativa de nossas vidas como forma de entendimento que é de nos tornarmos os próprios contadores de nossas trajetórias de vida (*ibidem*, p.4).

A narrativa refere-se às características de um povo, ao convívio cultural, à visão de uma sociedade em um determinado momento, à história de vida de sujeitos históricos, sendo

um percurso metodológico que estuda como os indivíduos compreendem as suas vidas cotidianas e lidam com diversas questões (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 60).

A investigação na área da educação tem se encaminhado para novas perspectivas e movimentos, e tem levado a novas interpretações mais profundas em relação ao cotidiano escolar, debruçando-se, como diz (CERTEAU, 1996, p. 31), na “história de nós mesmos”, envolvendo-se com as necessidades, lutas sociais e culturais (GOMES; SILVA, 2006, pp. 20-22); um dos novos caminhos trilhados na pesquisa é a perspectiva narrativa que, ao “inserir essa complexa problemática na produção teórico-metodológica educacional, pressupõe uma nova concepção de educação e de formação” (*ibidem*, p. 21), isto é, como Certeau (1994, p. 38) afirma ser um mergulhar na realidade do cotidiano, seguindo uma caça não autorizada. Em tal compreensão, o cotidiano “é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes veladas. Não se deve esquecer este “mundo memória” (*ibidem*, 1994, p. 31).

Retornando ao entendimento do conceito de narrativa para Walter Benjamin, filósofo alemão, o entendimento e significado da narrativa, por ter como centro de suas análises a experiência, considerando a narrativa uma forma artesanal de comunicação, contemplando-a como forma adequada de comunicação dos seres humanos (DUTRA, 2002, p. 373). O narrador, para Benjamin, retira da experiência relatada pelos outros, através da oralidade de que sua história, a qual não termina, pois ao ser tecida, a cada novo contar, perpassa pelo tempo (*ibidem*, p. 373). A narrativa, como forma de redimir o passado, puxa fios de um tear que guarda histórias e apresenta como construção de um arquivo de memórias (MEDEIROS, 2011, pp. 53-54) em uma palavra lembrada como momento de construção (*ibidem*, p. 62) com um apresentar de palavras em um infinito, pois os acontecimentos são finitos, sendo lembrado sem limites de temporalidade; sendo assim, “a narrativa, em vez de ser uma lembrança acabada de uma experiência, constrói-se à medida que é narrada” (DUTRA, 2002, p. 373), realizando um intercâmbio de experiências, um caráter temporal que se articula pela narrativa que se clarifica através da dualidade, tempo cronológico e tempo fenomenológico, e a correlação entre tempo e narrativa faz indagar as imbricações entre passado e presente (ABRAHÃO, 2003, p. 83); sobre o tempo, ainda, encontramos na narrativa a perspectiva do pensado e do vivenciado, combinado com as contradições do passado, presente e futuro (*ibidem*, p. 84).

Para Benjamin, a narrativa vem passando por um declínio em relação à informação,

como a imprensa, que lida com a comunicação, verificando cada informação imediatamente após sua abertura ao mundo; com a narrativa, as instruções, onde já vêm carregadas de informações, onde se evita as explicações (DUTRA, 2002, p. 373) e o leitor das narrativas fica livre para interpretá-las. Em uma relação de subjetividades, a narrativa envolve experiências de um “estar-com-no-mundo” (*ibidem*, p. 374).

Minha escolha pela pesquisa norteada pela abordagem qualitativa foi por ser a abordagem que se adéqua aos objetivos da investigação, que possibilita compreender os ricos pormenores descritivos do investigado, seu cotidiano, suas conversas, visando compreender os significados dos fenômenos sociais, com o objetivo de esmiuçar este que se vê no mundo e no seu lugar profissional, e indo de encontro à posição que assume na sociedade, como também, sua consciência na sua atuação/escolha na vida docente, integrando na pesquisa as perspectivas individuais e sociais que afloram nas narrativas (RABELO, 2011, p. 172).

A narrativa como modalidade adotada na pesquisa fenomenológica⁴² é uma investigação que redimensiona a questão do ser, que vai ao encontro de um pensamento filosófico, respaldando a maneira de se disseminar o saber científico (DUTRA, 2002, p. 375). A pesquisa com narrativas visa compreender a experiência situando-se em uma ótica fenomenologia e existencial, organizando um estar-junto do investigado com o investigador onde afloram experiências de ambos os lados, completando um ser vivido ao ser transmitido pelo discurso e escuta (*ibidem*, p. 374).

A fenomenologia pode ser entendida como uma renovação na apreensão da realidade como uma “volta às coisas mesmas” (HUSSERL *apud* DUTRA, 2002, p. 376), através da redução fenomenológica que seria um retorno ao vivido, colocando em suspenso os conhecimentos, teorias, preconceitos, certezas, visando captar os sentidos e significados das experiências vividas ou a essência do conhecimento (*ibidem*, p. 376). Na visão de Merleau-Ponty (*apud* DUTRA, 2002, p. 376), a redução nunca será completa, pois a redução envolve profundas reflexões que revelam preconceitos que são inerentes ao nosso ser e que nos leva a “transformar este condicionamento sofrido em condicionamento consciente sem jamais negar a sua existência” (*ibidem*, p. 376).

⁴² Fenomenologia é um método filosófico que provocou mudanças significativas na filosofia. É o estudo da consciência e da experiência pessoal, começou a se tornar um ramo importante da filosofia durante o século XX. O primeiro passo da investigação fenomenológica é a redução que inclui todos os modos da consciência como imaginação, recordação, julgamento e instituição (KLEINMAN, 2014, pp. 198-199). Compreendida em estudos dos fenômenos em si mesmo, com finalidade em aprender sua essência, estrutura de sua significação (SILVA *et al.*, 2006, pp. 254-256).

Na concepção de Rabelo (2011, p. 173), organizar a experiência investigativa na forma da narrativa serve para conservar e elaborar tradições, para um melhorar o interpretar das normas da sociedade, ensinar a memória a não ser utilizada somente para assegurar a lembrança e nem manter o social. Com a estória contada a partir de diversos prismas sociais e dela podem emergir várias versões (*ibidem*, p. 173).

Pesquisar o cotidiano educativo é assumir a subjetividade do outro, percorrendo um caminho epistemológico que se encontra com o próprio ser (ALVES, 2013, p. 1), realizando um vencer das incertezas das lutas contra o ser por ter sido despertado por conhecimentos na formação recebida que me impediam de experimentar o sensível que, aos poucos, foi se apresentando com a aproximação do imaginário e das imagens que me levaram a iniciar a compreensão dos olhos dos outros, abertos pela pesquisa narrativa, realizando a descoberta de pontos cegos (*ibidem*, p. 2) em um ambiente artesanal que se transforma para cada novo ouvinte ou leitor ao acessarem as histórias.

O encontro entre ambas as vidas que ocorre na pesquisa narrativa, que levam os significados indo além dos pretendidos na ação inicial, também refaz a trajetória de experiências vividas pelo investigador que, ao estar em contato com a história do elemento estudado e de sua realidade, tem sua memória ativada (RABELO, 2011, p. 174).

Ao realizar um contar e um recontar mútuo, a investigação narrativa permite mudanças na prática do investigador que pode ser chamado de praticante nas trocas de falas, e como praticante “expressa seu reestoriar nas relações redivididas no seu contexto de trabalho” (RABELO, 2011, p. 183) em um processo de recriação de si mesmo, com o objetivo de seu trabalho ser lido por outros (*ibidem*, pp. 183-184).

Em um trabalho nos cotidianos que na pesquisa narrativa aqui apresentada seria realizada em universos escolares, em processos educativos, desenvolvidos em laboratórios de realidades (ALVES, 2003, p. 3) que podemos observar divididos em quatro movimentos de pesquisas, que podem ser explicados como um ir além do que foi apreendida nas particularidades do paradigma da modernidade, realizando “um mergulho com todos os sentidos” (*ibidem*, p. 3), na compreensão do conjunto de teorias, conceitos e noções criadas na modernidade que, para a autora, carregam recursos úteis na compreensão dos limites da investigação e de sua interpretação. A necessidade de ampliação do entendimento do que seriam fontes é seu terceiro movimento, pois a pesquisa narrativa incorpora fontes variadas e,

por fim, o movimento da compreensão dos conhecimentos a serem estudados em um movimento de ruptura epistemológica que é descrito como “narrar a vida e literaturizar a ciência” (*ibidem*, pp. 3-4).

A linguagem institui significados e interpretações, constituindo o primeiro mundo do indivíduo que, para ele, deve ser considerado real (RABELO, 2011, p. 175); é sempre envolvida na complexa organização da experiência, porém não diz tudo de uma experiência, pois já está envolvida com a experiência ao, por exemplo, exprimir sentimentos e palavras ao revelar as falas do narrador (DUTRA, 2002, p. 372), apontando através de pronomes demonstrativos ou descritivos os sentimentos, assumindo a linguagem, assim, um lugar privilegiado na pesquisa narrativa dentro da fenomenologia (*ibidem*, p. 373).

Na busca da experiência, o narrador-autor, ao explicar a sua história de vida, passa pela narrativa de sua própria vivência, o investigado se reconstrói, contando e recontando sua trajetória de vida, podendo, no caso do professor, compreender com a reconstrução de sua própria história e de sua prática (CUNHA, 2009, p. 5) o outro, que ao acessar a narrativa ao recontá-la, transforma-se em narrador por sedimentar em seu ser a história ouvida, reconstruindo como participante da história narrada (DUTRA, 2002, pp. 373-374).

No campo da educação, as narrativas servem como instrumento de formação, pois podem ser vistas como fios de memórias que, quando se ajuntam, possibilitam a coleta de dados, legitimando o “papel de um ser narrador” (CUNHA, 2009, p. 6), uma posição de trabalho que acaba se encontrando com a do narrador, formando um entrelaçamento que faz um reinterpretar compreensivo que forma uma mútua caminhada com um trânsito “entre dois mundos inseparáveis” (*ibidem*, p. 7). Pode fazer com que o investigador reflita sobre seu processo formativo que, no meu caso, ocorreu diversas vezes com as narrações que se encaminharam para as experiências vividas em sala de aula.

A narrativa não é uma construção livre, ela conta os significados que a pessoa constrói para o si “mesmo”. (...) É um relato feito no presente por um narrador, sobre o processo de construção de um protagonista que tem o seu nome e existiu num passado, desbancando a história no presente, onde o protagonista se une com o narrador (RABELO, 2011, p. 176).

Em relação ao tempo, como um fenômeno no processo narrativo, ele não pode ser desconsiderado, pois, ao contar sua história de vida, um narrador articula as fazes do tempo, ou seja, o passado, o presente e o futuro (CUNHA, 2009, p. 8).

A investigação narrativa, para Rabelo (2011, p. 179), entende-se situada em uma epistemologia construtivista e interpretativa que leva a narrativa a ser estrutura central do modo como o ser humano constrói seus sentidos, identidades e temporalidades, construindo significados, tendo um enfoque interdisciplinar que reorganiza os fundamentos filosóficos.

Um investigador deve ir além para decifrar os componentes que emergem das falas do narrador, ampliando o sentido da narração, indo, assim, além do discurso “sem categorizá-lo, *a priori*, penetrando no complexo de símbolos que as pessoas usam para conferir significado ao seu mundo e vida” (*ibidem*, p. 179).

As narrativas não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam verdades do ponto de vista do narrador e da sua visão, relacionadas a sua subjetividade, por refletir o olhar, sentimentos, e o que o autor-narrador acredita ser verdadeiro (CUNHA, 2009, pp. 8-9).

Podemos dividir a pesquisa narrativa em dois grupos: “os documentos pessoais, que incluem fotografias, diários, cartas, entre outros, e as entrevistas narrativas, que podem ser autobiográficas e biográficas” (9-10). Os arquivos de memória abrigam os diferentes artefatos elencados acima, onde ele é escolhido como vontade de memória (MIRANDA, 2007, p. 9).

Um evento acelerou meu interesse em buscar as narrativas abertas pelas lembranças das histórias pessoais e profissionais de uma educadora, a qual me encaminhou a construir as páginas apresentadas na pesquisa que foi se delineando, seguindo os procedimentos possibilitados pelo processo narrativo. Tive que aprender o processo narrativo com suas nuances, como atenção nos detalhes, nos intervalos e hiatos da linguagem (*ibidem*, p. 199), em um movimento em prol de descobertas e interpretações que me levassem ao objetivo buscado no universo investigativo. Fui aos poucos ajuntando elementos que posso alçar a um quebra-cabeça de falas, acontecimentos e olhares.

Quando pensamos em narrativas e depoimentos, primeiramente, adentramos em suas diferenças em relação à história de vida; no depoimento, o sujeito investigador pode pensar em dirigir os caminhos das trocas com o investigado, tendo um ponto de chegada, ou seja, encontrando o que lhe interessa, podendo ser realizado em um encontro, já na história de vida que exige muitos encontros que são dominados pelo narrador que revela dimensões de vida e experiências, ganhando formatos variados a cada novo encontro (DUTRA, 2002, p. 376),

tendo a possibilidade de envolver uma reconstrução que envolve o narrador e o interpretador que coloca na escuta as suas variadas vivências, sendo a experiência narrada um caminho para reflexões do viver do investigador, fazendo com que o pesquisador participe mesmo com sua postura ética de distanciamento de estar acompanhando sua própria experiência (*ibidem*, p. 376).

Realizar pesquisa narrativa no Brasil, em relação às questões raciais, no contexto escolar, é estar a todo tempo encontrando dificuldades, devido, sobretudo, a formação histórica ser marcada pela negação do Outro, que se dá no plano das representações e no imaginário social (CANDAUI, 2002, p. 126); o debate multicultural no cenário se assenta em bases sociais, marcadas por lutas identitárias, marcadas por relações assimétricas com acentuado cotidiano de exclusão (*ibidem*, p. 126). Lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial e étnica, em uma sociedade que se denomina assentada em uma democracia racial é pisar em caminhos imprecisos.

A pesquisa narrativa oportuniza a compreensão formativa de professores como, também, do desenvolvimento de práticas pedagógicas e como os docentes constroem seus conhecimentos (CUNHA; MENDES, 2010, p. 2). No caso da pesquisa aqui realizada, que busca revelar contextos e olhares narrados em relação aos negros e às práticas educativas, ligadas à história da África e da cultura afro-brasileira, permite a reconstrução formativa docente, por trazer à tona trajetória, experiências, valores, concepções e saberes educativos, permitindo um reorganizar das lembranças não somente do investigado e do investigador (*ibidem*, p. 4).

No campo educativo, as análises narrativas são muito aceitas, por auxiliar na compreensão das práticas e motivações da experiência humana, sendo a escola um espaço povoado por complexidades, “tendo sua base construída no seio das instituições sociais, mas sendo composta por indivíduos que contribuem para a continuidade da mesma” (RABELO, 2011, p. 184

IV – ENEGRECENDO O ESPAÇO ESCOLAR

Nos primeiros impulsos investigativos, com a chegada a uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora, onde comecei a me aproximar dos universos simbólicos do cotidiano escolar como, também, das experiências vivenciadas que possibilitaram encontrar espaços de defesa e resistências relacionadas com os temas da diversidade e das relações para uma educação étnico-racial, pude me sentir inserido no universo da pesquisa narrativa com todos os seus pormenores.

O que me encaminhou para a escola foi a característica do espaço investigativo ser marcado pela diversidade em relação ao seu corpo discente que vai desde meninos e meninas, oriundos da classe média da região até alunos que vêm de áreas de riscos e de loteamentos sociais como o Programa Minha Casa Minha Vida e com os tons de pele que formam o mosaico étnico da sociedade brasileira.

Em termos históricos, o bairro em que o espaço escolar se localiza foi planejado por uma grande construtora da cidade. Um conjunto de muitos edifícios de três andares. Um bairro, onde na área plana se localiza a parte comercial e na parte alta as residências. A comunidade tem passado por transformações em relação aos seus habitantes, devido, ao crescimento das regiões em seu entorno que foram recebendo ocupações que são resultado dos déficits de moradia, presentes em todos os grandes centros urbanos. O espaço escolar como reflexo da sociedade, também, foi afetada pelas mudanças do perfil do alunado.

A escola congrega crianças e jovens das diversas comunidades da região, com perfis diferenciados, em termos econômicos e sociais com alto índice de desemprego e dificuldades financeiras. A região do entorno do bairro, em que a escola está implantada, mantém as características resultantes dos processos de segregação espacial, que reproduz as desigualdades sócio-raciais, pela limitação de capital social, que condiciona os afrodescendentes no processo de ascensão social (NETO; RIANI, 2007, p. 101).

A instituição de ensino, por ser um espaço que abarca sujeitos com histórias de vida, representações, identidades e crenças variadas, tem que acompanhar as transformações sociais e políticas que vêm ocorrendo na região do seu entorno. Tais mudanças podem ser vistas, como Gomes e Silva (2006, pp. 22-23) entendem como “constituintes do nosso processo de humanização. Por meio dela, nós nos tornamos partícipes do complexo processo da formação

humana” (*ibidem*, p. 23).

Iniciando com a sua localização em uma das primeiras ruas do bairro, de onde toda a comunidade pode visualizá-la. O espaço da escola se divide em três construções, datadas de épocas distintas; o primeiro, uma construção térrea com dois blocos interligados por uma construção central, que se constitui como um centro de convivência e de alimentação dos alunos. Sua construção foi realizada com madeira e um tipo de papelão muito resistente. Nos dois blocos, temos a sala da direção, a secretaria, a sala dos professores, salas de aula, sendo uma de educação infantil, os banheiros infantis e de acessibilidade, a cozinha e o refeitório. Os outros dois blocos são construídos em alvenaria com dois andares cada um e que abrigam as salas de aula, os banheiros, o salão onde são realizados os mais variados eventos, a sala multimeios.

As salas de aula pintadas, recentemente, no final do ano apresentam os trabalhos de diversas disciplinas em cartazes, todas têm o alfabeto apresentado em letras grandes acima do quadro, têm calendários que marcam o tempo e ensinam que devemos estar presos a ele. É por meio dele que os alunos, os pais e os professores podem se organizar para saber, quais serão os dias de aula letivos, aqueles em que ocorrem as atividades pedagógicas.

Através da leitura do Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, consegui muitas informações sobre a instituição. O ensino se realiza com turmas do ensino infantil, ensino fundamental I e II e por turmas da Educação de Jovens e Adultos.

O Plano Político Pedagógico foi construído, seguindo os padrões estabelecidos pela rede de ensino municipal, tendo o poder de aceitá-lo conforme critérios técnicos. Os primeiros escritos do texto afirmam que a escola busca a inovação para a formação integral do indivíduo e de dar suporte para que este exerça a plena cidadania. Afirma ter a preocupação com a construção do conhecimento, dos valores e das identidades em relação a seu corpo docente e discente.

As finalidades da educação são de formar sujeitos conscientes e críticos, de buscar o apoio da família em todos os momentos da vida dos alunos, de valorizar o saber histórico e a historicidade do aluno, de buscar a autonomia e a (re)construção do conhecimento.

Quando se toca no assunto sobre o perfil dos pais e responsáveis, uma característica me chamou a atenção, boa parte tem o ensino fundamental incompleto e muitos dependem

dos programas assistenciais do Estado. Outro ponto é que ao construir o PPP, a escola organizou na sua elaboração um questionário, cujos resultados, demonstram que em relação à participação dos pais e responsáveis, no dia a dia escolar, a maior parte só acha que deve comparecer se forem convocados, pois, afirmam que os afazeres impedem que possam estar mais presentes.

Ao observar o perfil dos educadores e ao conversar, achavam importante a participação nas atividades de formação continuada, onde muitos defenderam que a participação em tais atividades é essencial para os novos desafios que a educação tem apresentado para o espaço escolar. A formação se torna espaço que possibilita reflexões e “tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente” (GARCIA *apud* GOMES; SILVA, 2006, p. 14). Tais cursos complementares de formação podem ser classificados como instâncias de formação do sujeito que se faz responsável pelo fortalecimento das identidades culturais que a escola reproduz (MEYER, 2006, p. 57).

O processo de formação continuada pode ser visto como um caminho para se vencer o currículo e o saber hegemônico que, como Meyer (*ibidem*, p. 63) destaca, torna-se base de um educar baseado nos conhecimentos dos brancos europeus, do Iluminismo e da ciência positivista (*ibidem*, p. 63).

Nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora, a formação continuada sempre esteve aberta com a construção de um espaço próprio para os diversos mini cursos de variados conhecimentos em prol de uma educação de maior qualidade. Porém, com o passar dos anos, os conteúdos que dizem respeito às relações étnico-raciais tem sumido, devido à ideia de que são temas incluídos em diversas áreas relacionados com a diversidade. Ao debruçar nos cursos oferecidos para os educadores da rede, não encontrei nenhum que trouxesse à tona os temas relacionados com a educação dos afrodescendentes.

Outro incentivo criado pela secretaria de educação do município foi a valorização das reuniões pedagógicas, que passaram a ser remuneradas e ocorrem mensalmente nas escolas, reunindo todos os educadores que discutem os acontecimentos, as novas exigências curriculares e didáticas e recebem elementos que podem ser considerados como formação continuada. Com palestras, grupos de discussões e leituras sobre temas diversos da educação, muitos encontros exploram novas perspectivas formativas que colocam em questão a história

de vida, o desenvolvimento profissional, a introdução de reflexões sobre a formação e a formação para novas mentalidades.

Logo que iniciei a pesquisa, observando o cotidiano escolar, captando as artes do fazer (CERTEAU *apud* DURAN, 2007, p. 126), comecei a entrar nas operações latentes e patentes que os educadores e educandos realizam no espaço escolar, investigando as representações de todos os membros do corpo escolar em relação às demandas da diversidade e, em especial, das questões étnico-raciais.

Com as observações e conversas com os educadores, percebi, como Durand (*apud* TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 81), que o espaço escolar reproduz a civilização do consumo de imagens, um local onde as imagens se apresentam desprovidas de todo seu potencial pedagógico.

Nas incursões na escola, visando o processo investigativo, troquei boas conversas com diversos educadores, e sempre um tema ganhava destaque nas falas, quando sabiam do meu objeto de pesquisa. Todos comentavam a importância do processo de formação continuada no fortalecimento de práticas didáticas, relacionadas com a diversidade e com as práticas da educação étnico-racial.

Mesmo com toda preocupação com o processo formativo do educador, outras questões têm chamado a atenção e incomodado os educadores como o dilema salarial da profissão, o direito de prosseguir em sua formação com incentivos do plano de carreira por parte do serviço público e com um melhor aparelhamento dos centros de formação que estejam sintonizados com as demandas da sociedade e da escola.

Ao adentrarmos nas questões relacionadas ao currículo, que no campo da educação se constitui como um dos elementos centrais em que giram os questionamentos sobre o papel da escola na sociedade (MEYER, 2006, p.55). Muitos currículos se baseiam na cultura dominante, garantindo a reprodução das tradições sociais (SERRA; BARROS, 2014, P. 232) e, também, podemos reconhecer que tal instrumento educacional pode ser entendido como uma invenção marcada por escolhas humanas e por transformações da realidade, que pode ser entendida como “tradições inventadas” (MIRANDA; ALMEIDA, 2012, p. 7), por se “converterem em estruturas do saber, em torno das quais as pessoas tomam decisões, se movimentam e, principalmente, naturalizam ideias e modos de agir” (*ibidem*, p. 7).

Muitas pesquisas que, a partir da década de 1990, que analisavam os currículos demonstraram que estes se marcavam por poucos questionamentos em relação às “diferenças sociais e aos efeitos de seu desenvolvimento entre os não-brancos e os brancos, e que os currículos se constituem em um lugar de encontro dos interesses de uma elite branca que pretende preservar o *status quo* da estrutura social do país” (OLIVEIRA, 2009, p. 183).

No caso das propostas curriculares da rede de ensino municipal, estas foram construídas através de um amplo diálogo, organizadas em encontros das diversas áreas do conhecimento durante o período de 2010 a 2012. Os momentos de discussões mensais se tornaram espaços para o encaminhamento do currículo básico de rede municipal. Todas as áreas do conhecimento como o da História, têm no texto final uma introdução que destaca o amplo processo de diálogo em que foram elaborados e, também, observa que as bases foram construídas por realidades diversas que encontramos nas escolas das diversas regiões da cidade, e por diferentes realidades escolares que constituem a rede de ensino da cidade de Juiz de Fora (MIRANDA; ALMEIDA, 2012, p. 5).

Um currículo marcado em sua base por uma conduta coletiva reflexiva, com a defesa da autonomia pedagógica da escola, que passa a levar as instituições de ensino a refletirem sobre sua identidade e decidir seus caminhos (*ibidem*, pp. 3-5).

Caminhando na leitura das bases curriculares, em especial da disciplina de História, encontramos a defesa aberta da autonomia dos educadores e dos estudantes, classificando-a como mecanismo de expansão e de liberdade em relação à tirania das marcações das aulas que fragmentam a cultura escolar e que transformam o espaço escolar em lócus de múltiplas aprendizagens (MEDEIROS, 2011, p. 100).

Um dos pontos de destaque se relaciona com a abordagem sobre o conhecimento, onde há o destaque que os historiadores têm que reconhecer que não há uma única versão sobre o passado, pois ele pode ser reconstruído, dependendo da demanda histórica do presente, por não ser possível trazer o passado da forma como aconteceu (MIRANDA; ALMEIDA, 2012, p. 23). Assim, “a imaginação tem um papel fundamental na reconstrução e interpretação dos fatos do passado” (*ibidem*, p. 23), a dimensão imaginativa se torna eixo central no processo educativo e no universo plausível dos estudantes.

Quando se introduz a temática étnico-racial no Brasil, com especial atenção aos

estudos sobre a África e a cultura afro-brasileira, o texto traz à tona a ideia que se difundiu no mundo do conhecimento de que os brasileiros vivem em uma “democracia racial”, com uma sociedade supostamente harmônica, que se encaminharia para uma ausência de conflitos (*ibidem*, p. 89), que possibilitaria uma nação mais governável e, a partir daí, elabora sugestões e caminhos para se educar pela e para as diferenças para sejam respeitadas.

O texto da lei faz um alerta em relação ao currículo e a muitos livros didáticos que enfatizam nos anos finais do ensino fundamental, que estavam constituídos por uma história eurocêntrica e com o tratamento histórico do tempo europeu (*ibidem*, p. 89), negando a participação ativa de negros e indígenas⁴³ como atores da sociedade e levando a escola como espaço que reflete a sociedade, a disseminar práticas de preconceito e exclusão em relação às diferenças com condutas silenciosas, ou seja, com ausência de discussões e práticas que construam sentidos em relação às questões étnicas (SILVA, 2012, p. 113).

Nas bases curriculares de outras áreas como o de Língua Portuguesa e Geografia, espaços que versam sobre as temáticas étnico-raciais, demonstrando a preocupação em respeitar as leis de base educacionais, incluindo em seus conteúdos questões sobre a África e a cultura africana. Temos que ter a noção de que mesmo sendo elaborados currículos com aberta defesa da diversidade, os temas como o trato da não discriminação, ainda são ausentes de muitas práticas pedagógicas e dos processos de formação dos professores (GOMES; SILVA, 2006, p. 24). Em muitas escolas ainda vemos que os conteúdos e práticas ficam no papel.

A cada nova visita exploratória à escola, fui me aproximando de seu universo, que já vinha sendo construída pelos tempos em que passei como professor e que se tornou um caminho para a abertura da compreensão dos vários pontos de vista, encontrados no ambiente escolar (*ibidem*, p. 287), criando a possibilidade de enxergar o que não conseguia no cotidiano profissional, com as conversas ao pé de ouvido, entendimentos pelo olhar que abriam caminhos para um vasculhar da memória no mais profundo das lembranças.

Minhas primeiras observações coincidiram com os preparativos de uma data comemorativa que estava marcada no calendário escolar, o “Dia da Consciência Negra”, que na escola seria lembrado em atividades desenvolvidas por toda semana do dia 20 de

⁴³ Com a introdução da Lei 11. 645, sancionada em 2008, que tornou obrigatória a inclusão no currículo da rede pública de ensino da temática “História da Cultura Afro-brasileira e Indígena”.

novembro. As discussões e trocas de ideias eram constantes e envolviam professores, gestores e alunos. Uma euforia de ideias que poderiam encobrir os medos e incertezas no trabalho com as questões raciais no contexto escolar.

Na escuta das narrativas que realizei com cuidado, que na pesquisa de abordagem qualitativa deve ser realizada de forma isenta, ou seja, sem classificar as falas nas ditas verdades pedagógicas, tive a oportunidade de estar presente em um momento em que a escola procurava se organizar com atividades e apresentações sobre o negro e a cultura afro-brasileira.

O processo de entrevistas requer flexibilidade, como afirmam Bogdan; Biklen (1994, p. 137), persuadindo e seduzindo os entrevistados para se abrirem e se revelarem, e também me possibilitando estar me descobrindo a cada nova troca de objetos narrados. Outro cuidado que tive que tomar foi o de não querer recolher dados em demasia, que poderiam me distanciar do meu objeto investigativo.

Nas investidas à escola, as práticas simbólicas educativas vivenciadas nesses espaços da escola foram se delineando, e serviram para fornecer pistas para localizar os meus objetivos na pesquisa. Tal proximidade me possibilitou aprofundar-me no universo escolar que Bezerra Perez (2005, p. 3) compreende como uma proximidade que pode levar à compreensão dos mitos que emergem nas narrativas e nas histórias de vida dos sujeitos da pesquisa.

Mesmo interagindo de início com alguns educadores, tive que encaminhar a pesquisa para a escolha de um professor, do qual eu estaria mais próximo e conseguisse compreender suas representações, ideologias, imaginários, crenças, sentimentos que poderiam vencer os silêncios e outros obstáculos na pesquisa e que poderia me levar a compreender as estratégias de silêncios que cercavam o espaço escolar.

No processo de escolha que durou um tempo de observações, fui aos poucos delineando o que esperava do educador: que tivesse uma ligação com a escola e que compreendesse o espaço escolar e suas transformações com o tempo. Nas muitas narrativas expostas, uma história de vida me chamou a atenção, uma professora que aqui chamo de Esperança, a qual já estava na instituição por muito tempo.

Nas muitas incursões feitas na escola com um olhar marcado pelas premissas da

Antropologia do Imaginário, busquei observar o seu “lado luz” e o seu “lado sombra” (THOMAZ, 2011, p. 55), trazendo à tona os diversos aspectos que emergem com as novas exigências que a educação experimental, dentre elas encontrar falas e situações educativas que perpassam pelo amor, o imaginal, trazendo espaços simbólicos e que, também, consigam realizar o encontro da razão e da imaginação. Encontrar uma realidade escolar que invente “vida nova” e “mente nova” (BACHELARD *apud* PERES; KUREK, 2008, p. 6).

A escuta da narração, da educadora, escolhida tinha como intenção inicial adentrar e compreender o seu processo com a relação aos saberes e a seu olhar em relação ao ensino das relações étnico-raciais, uma escuta que poderia ser analisada, como “infinidade móbil das táticas praticadas nas escolas” (DURAND, 2007, p. 127) que levam a compreender as práticas por diversas matizes.

4.1. Primeiras histórias

As conversas com Esperança direcionaram os rumos da pesquisa, que foram entremeados por observações de seu cotidiano na escola, pensando sobre os dias em que passamos mais próximos. Posso afirmar que aconteceu um reencontro com as suas memórias e com a minha própria essência e experiência que, assim, marcaram a vida da narradora e a minha própria como ouvinte de suas histórias.

Com o processo narrativo, a identidade da educadora foi se apresentando, conforme novas falas iam se constituindo, caracterizando-se por trocas negociadas e renegociadas, onde a identidade ia encaminhando-se para a compreensão do estar e agir no mundo, buscando o olhar em relação a sua escolha pela docência e em relação aos seus desafios na atividade de aprender e ensinar.

O resgate da trajetória pessoal da Esperança foi se apresentando como importantes subsídios para sua linha de vida profissional, combinados com os momentos de sua infância e de sua vida em família, ligadas com seu andamento escolar em uma cidade, nas proximidades de Juiz de Fora, onde viveu até o fim de sua adolescência:

- Nasci em Santos Dumont com a família de parte da minha mãe, um núcleo familiar de brancos. Uma família unida e feliz. O único negro que convivia era meu pai.

- Não tive muito convívio com os familiares do meu pai. Eis aí o distanciamento dos meus parentes negros.

- Logo comentei sobre os brancos da minha família para te afirmar que questões de raça não me atingiam na minha infância e adolescência. Nos tempos de escola não me lembro de colegas negros, pode ser que estivessem lá mas minha convivência era com amigos e amigas brancos.

Esperança afirma que não convivia com negros. Será que eles não estavam na escola realmente? Sua narrativa está incluída na estrutura heróica, com seu trajeto antropológico sofrendo influência do meio social.

Na perspectiva do imaginário, a professora encontra-se inserida na estrutura heróica em que se opõem dois lados, neste caso os brancos e negros, onde estão presentes suas condicionantes homogeneizantes com princípios de exclusão, de dominante postural, ligada ao distinguir e ao separar (DURAND, 1997).

Um sujeito em sociedade convive com múltiplas identidades, que possuem dimensões pessoais e sociais (GOMES, 2003, p.171). As diferentes identidades constroem o sujeito e, no caso da entrevistada, a sua identidade é construída no grupo social de referência que, no seu caso, são os dos familiares brancos. Seguindo um padrão hegemônico de sociedade, onde o homem branco está no topo social e que sempre foi visto como o mais forte no processo histórico social do Brasil.

Entendendo que o negro na sociedade brasileira, tem sua trajetória marcada por diferentes formas de racismo e preconceito, tem que desde cedo seguir o modelo de sociedade, marcado pela hegemonia dos brancos, que o faz se distanciar de sua herança cultural. Esperança, ao afirmar que questões de raça não a atingiram na sua infância e na sua adolescência, caracteriza seu olhar homogeneizado, seguindo os princípios ditados pelo domínio cultural eurocêntrico de nossa sociedade, que tenta estabelecer a identidade como algo único (LOPES, 1987, p. 38).

Encontramos na narrativa da professora, quando afirma não ter contato com negros, um contexto de padronização, onde as formas simbólicas seguem os modelos aceitos de hierarquização, onde os outros são expurgados e estigmatizados como no caso dos estudos aqui apresentados sobre os negros.

Quando as conversas se encaminham para as memórias dos tempos de escola,

primeiramente, vale reiterar que o período de sua formação coincide com o Regime Militar vigente no Brasil, iniciado em 1964, tempos onde o interesse político era pelo desenvolvimentismo, que no caso da educação se caracterizava por um controle intenso, através da promulgação da Lei 5692/71⁴⁴, que promoveu uma política burocrática de centralização do poder, que levou a uma massificação do ensino com a obrigatoriedade da escolarização de quatro para oito anos com a introdução do ensino do 2º grau profissionalizante, visando os objetivos econômicos do governo (BRASIL, 1971). A escola nos tempos da ditadura militar era organizada no vetor do desenvolvimento econômico, preparando os educandos para se tornarem cidadãos capazes de formar a massa de trabalhadores para o desenvolvimento econômico (SAVIANI, 2008, p. 295).

Nossa entrevistada estudou em uma escola da rede pública do Estado de Minas Gerais, muito bem vista pela sociedade local da cidade, no interior mineiro, como nossa entrevistada destaca: *minha escola era muito respeitada e procurada pelas famílias da minha cidade e de localidades próximas da região.*

As falas se encaminharam para as memórias dos tempos da escola com a formação técnica de normalista e o aprofundamento da carreira docente. Observando seu caminhar relacionado com a escolha da profissão docente, em uma sociedade, onde somos impelidos a ter um trabalho para que possamos ser dignos, e tal necessidade decorre de “pressões sociais que estão inscritas no poder vigente – exercido sobre o indivíduo a todo o momento no intuito de discipliná-lo, torná-lo útil, produtivo” (RABELO, 2007, p. 58).

- Quando me recordo da escola, logo penso em mamãe, que mesmo criada na roça e lá estudou pouco, mesmo assim, me estimulou nos estudos, pois tinha o sonho de ter uma filha normalista professora. Me recordo de mamãe sempre falar do sonho de ver uma filha formada professora todo tempo.

- Estudei o primário e o secundário magistério na minha cidade natal. A escola foi marcada por momentos muito felizes e vale lembrar que estudava no primário, ginásial e magistério, na época do regime militar com muita disciplina na sala de aula, com rigor do uniforme, com hino nacional toda semana. Tínhamos muito respeito por nossos professores e por todos os funcionários da escola.

A sociedade em que Esperança estudou, no período da ditadura, caracterizou-se por

⁴⁴ Lei 5692. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971. Introduziu mudanças nas grades curriculares, introdução de disciplinas semi-profissionalizantes no 1º e 2º graus (BRASIL, 1971).

estar inserida na estrutura heróica onde quase inexistiam relações afetivas no cotidiano das escolas. Uma sociedade marcada pelo medo e por uma rígida disciplina de postura e de ideias. O intuito da escola visava doutrinar seus jovens, silenciando-os como, também, condicionava os educadores a não adentrarem nas questões em relação aos problemas concernentes às diversidades.

Mantendo um diálogo com autores que discutem a escolha docente e a formação inicial dos professores, como Gatti (1996); Valle (2006); Rabelo (2007); Gomes (2004), encontram-se possibilidades de compreensão das escolhas da educadora no seu trajeto de vida e de escolha profissional.

O destino de uma pessoa não se prende somente as suas características e outras qualidades como vocação, dom e inteligência como, também, pode se aproximar do local de nascimento e sua inserção em uma determinada época, momento sociocultural, momento histórico e níveis de escolarização (VALLE, 2006, pp. 179-180). Os elementos, assim, influem no itinerário profissional de uma pessoa (*ibidem*, p. 179).

No caso da entrevistada que vivia em uma cidade do interior mineiro, no período do Regime Militar, a sua formação se encaminhou para o curso de magistério ou normal, um destino muito comum recomendado para jovens do sexo feminino na época, os denominados ginásios para moças. A função do professor envolve um “direcionamento histórico, uma memória e justificativas que invocam diferenças biológicas para dizer que é “natural” que a mulher opte por essa profissão” (RABELO, 2007, p. 59).

O sonho da mãe de Esperança em ter uma filha professora pode ser um dos fatores na sua escolha profissional, sua fala sempre retornava na lembrança que: *Me recordo de mamãe sempre falar do sonho de ver uma filha formada professora, todo tempo*. Por muito tempo, o magistério foi visto como que um lugar privilegiado de inserção no universo social e, aos poucos, foi associado à função da mulher, seguindo o estereótipo social de gênero da função feminina do cuidar (GATTI, 1996, p. 86), seguindo representações tradicionais hegemônicas do universo doméstico que se encaminham para a participação na vida privada; aos homens estava reservado o universo social público (VIANNA, 2013, p. 171).

Para nossa professora, a família teve importância na sua escolha profissional pela docência, em uma relação de “auto-recrutamento” (TARDIF, 2002, p. 76). A profissão de

educador era valorizada em seu meio familiar, sua mãe com suas conversas sobre a forma que enxergava a posição de professora, como uma atividade respeitada e que gerava um orgulho social.

- Mamãe, quando vivia na roça, tinha que todo mês vir à cidade e passava em uma loja de tecidos que o dono tinha duas filhas que eram professoras. Ela quando retornava, pensava que um dia teria uma filha professora, pois achava a profissão muito bonita e importante. Vale lembrar que mamãe tinha poucos estudos.

A fala se insere na estrutura heróica, relacionada a algo superior a outro, que no caso da escolha profissional, na visão de Esperança, a levou a ascender profissionalmente e socialmente em relação a seu histórico familiar, de que ainda, na época de sua formação, não havia avançado em termos de formação educacional.

Sua irmã mantinha uma visão da importância dos estudos para um caminho de mudança de vida, sem muito ter estudado, queria que Esperança mudasse o destino encontrado na família, buscando outro rumo que pudesse ser visto como uma utopia realizável:

- Minha irmã mais velha que, também, não estudou por muito tempo e teve a ocupação de empregada doméstica, me incentivava, e sempre comentava que eu não teria o mesmo destino dela. Ela é uma mulher forte que tem muita importância no meu caminhar e na minha formação.

- As duas mulheres da minha vida foram muito importantes para que eu, hoje, possa observar minha trajetória de vida e me orgulhar das minhas escolhas.

Quanto ao processo de escolha pela carreira docente, observa-se um variado universo de fatores e estímulos conscientes e inconscientes que chegam do mundo e podem se tornar traços mnêmicos (RABELO, 2007, p. 59). Muitos são os encaminhamentos em relação à escolha como, por exemplo, por serem de uma família de educadores, outros pela valorização da carreira no olhar familiar, ou a mentalidade do serviço próprio para o público feminino, ou influência de inesquecíveis professores na vida do docente, e temos os que afirmam que foram feitos para ensinar (TARDIF, 2002, pp. 76-77).

Quando Esperança, em sua narrativa entremeada com marcas sociais e culturais do lugar em que vivia, atende à dimensão afetiva familiar, acaba se encaminhando para a

profissão docente, levando-nos a compreender que fatores históricos e sociais como condicionantes de sua escolha, vislumbram que o eu profissional não possa ser dissociado do eu pessoal (OLIVEIRA, 2013, p. 64).

Há outros fatores que aproximam muitas pessoas da carreira docente, como no caso das mulheres, como: o rompimento do papel tradicional, ou a possibilidade do sujeito de vencer os padrões culturais estabelecidos como o da condição feminina de ser mãe e dona de casa ou se afastar do destino de uma profissão manual para encaminhar-se para uma profissão intelectual se afastando do espaço de baixo capital cultural (VALLE, 2006, p. 182-183) que encontramos nas falas de sua irmã, que a queria ampliando seus estudos que podemos entender como forma de romper a tradição das mulheres da família em termos profissionais: *Minha irmã mais velha que, também, não estudou por muito tempo e teve a ocupação de empregada doméstica, me incentivava, e sempre comentava que eu não teria o mesmo destino dela.*

Quanto a ser uma mulher negra, sua escolha docente pode ser compreendida, segundo Gomes (2004, p. 231), como uma saída de um lugar predestinado a ela no olhar racista, preconceituoso e sexista da sociedade, ou como um movimento de rompimento com as histórias de exclusão, como múltiplas rupturas e afirmações, tornando o espaço de lecionar um local para se escapar do lugar social e historicamente atribuído às mulheres negras. O magistério se tornou uma forma de ascensão social, uma busca de respeito e um espaço que socialmente não é colocado “naturalmente” a ela, mudando assim, a perspectiva da ideia do lugar de mulher negra, que para muitos é a cozinha, a alcova, o balcão. A educação assim se torna espaço que escapa do lugar social e o negro se livra da condição sócio-política de inferioridade e submissão e inicia um construir positivo de sua imagem (FELIZARDO, 2009, pp. 116-117). Pode-se, ainda, entender que ser negra e professora se constituiria como outra maneira de ocupar o espaço público, um lugar que anteriormente era de brancos, tendo assim, a possibilidade de rompimento de vários estereótipos.

Em contrapartida, mesmo sendo o espaço enxergado por muitas mulheres negras como caminho de mudança de uma herança segregacionista, muitas educadoras passam por um difícil processo de autorreconhecimento de sua identidade étnica na profissão, dificuldades que Gomes (2002, p.23); Silva (2009, p. 66) apresentam como resultado da vivência com práticas racistas e discriminatórias, com o cotidiano no espaço escolar onde em um ambiente as práticas foram forjadas pela hegemonia dos brancos, e com práticas cotidianas de

silenciamento, onde muitos negros se afastaram de sua identidade étnico-racial, e se adequaram a padrões culturais estéticos e comportamentais eurocêntricos para serem aceitos, tendo assim uma convivência tensa com o negar dos padrões culturais e sociais afro-brasileiros (GOMES, 2003, p. 169).

Um dos caminhos para a inserção que privilegie temáticas e culturas silenciadas é a introdução de uma perspectiva antropológica na formação inicial e continuada do docente. A antropologia permite a todos os membros do corpo escolar compreender que a cultura, o respeito às vivências diferenciadas e as particularidades dos seres sociais fazem parte do processo educativo (*ibidem*, p. 169).

Ser professora pode ser uma escolha de fruto simplesmente consciente, ou ser uma operação obscura, ligada à história de vida e outras ligações sociais, no caso de nossa educadora as circunstâncias e coincidências se cruzam e vão constituindo sua trajetória de vida profissional.

- Formada como normalista, uma amiga me falou que estava indo para Juiz de Fora preparar-se para o vestibular para estudar na universidade. Não pensava em mudar minha vida, ou seja, sair da minha cidade, me afastar da minha família. Mesmo assim, minha amiga me despertou para ampliar os estudos.

- Vim para a cidade de Juiz de Fora e passei no vestibular da Universidade Federal na área de exatas. Foi uma mudança em minha vida, um soltar das amarras da vida em uma cidade pequena.

- No começo da faculdade na universidade (UFJF), voltava todos os dias para minha cidade. Com o tempo, passei a morar em Juiz de Fora em uma república. Foram anos de mudanças que hoje vejo: foram importantes para todos da família. Há pouco tempo estive na minha cidade e notei que a família, agora, tem muitos estudantes, os jovens agora estudam e se formam em Medicina, Direito.

Será que todos os jovens da família estudam Medicina ou Direito? Sua fala insere-se na estrutura heróica, na perspectiva da ascensão, relacionada à formação como forma de ascensão social e ampliação do conhecimento.

Com a narrativa acima destacada, podemos voltar à história da educação do Brasil com a entrada das mulheres no magistério, ou melhor, com o processo de feminização⁴⁵ do

⁴⁵ Feminização do magistério, um fenômeno que se iniciou com a criação das primeiras Escolas Normais, nos fins do século XIX, destinadas às “primeiras letras”. Escolas de nível secundário (GATTI, 2010, p. 1362).

ensino, podendo ser enxergado, relacionado a fatores que acompanharam as “intensas alterações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas” (VIANNA, 2013, p. 165).

Sobre a ótica do gênero, a profissão do magistério pode ser vista associada a tributos relacionados ao feminino, em um movimento que se iniciou com as Escolas Normais, no final do século XIX, que envolvia a prática docente, assemelhada com significados femininos que se ligavam com o trabalho doméstico ou a maternidade em escala maior, e foi considerado o principal emprego urbano feminino como forma aprovada pela sociedade (HAHNER, 2010, p 219).

A profissão docente foi um dos primeiros campos de trabalho para o público feminino, de início do grupo social de mulheres brancas das chamadas classes médias, que eram dotadas de feminilidade idealizada de classe, tal ideal auxiliou o protagonismo de muitas nas lutas do alargamento do espaço feminino na esfera econômica (VIANNA, 2013, p. 164).

Outras pesquisas sobre a presença feminina no magistério encaminham-se para a compreensão que consideram a “profissão feminina sob a influência de correntes que consideravam a mulher biologicamente capaz de socializar as crianças, como parte das suas funções maternas” (RABELO, 2010, p. 71), ou seja, associada ao estereótipo social da função da mulher de cuidar (GATTI, 1996, p. 86). Seguindo a perspectiva, o magistério era uma das poucas oportunidades profissionais respeitáveis para as mulheres ao olhar e o imaginário mantido por muito na sociedade, sendo para muitos a única opção para muitas moças prosseguirem os estudos e adquirir boa cultura (*ibidem*, p. 23).

Também, há a compreensão de que o domínio feminino nas atividades docentes pode ser compreendido, como “decorrente de um processo de desvalorização profissional ou fruto de lutas de emancipação das mulheres, em uma sociedade marcada por valores patriarcais” (MARTINS, 2013, p. 105). A associação do feminino ao magistério gerou a perda de respeitabilidade da atividade docente (SANTANA, 2014, p. 18); (VIANNA, 2013, pp. 171-173). Com a maioria das mulheres na Educação Básica, ocorre o pior em termos de discriminação de gênero, ou seja, o desprestígio social, o rebaixamento salarial que se apresenta em muitas profissões femininas (*ibidem*, p. 168).

Ao pesquisar sobre a escolha da profissão docente, Gatti (2000, p. 59) destaca que

Anterior ao período, a docência era exercida por leigos e autodidatas, não havendo por parte do Estado políticas que regulassem a profissão (PEREIRA; MINASI, 2014, p.9).

muitos escolhem as licenciaturas como caminho de formação, porém, não têm o interesse de exercer a profissão, devido, a fatores como: a má remuneração, à queda do prestígio e à difícil vida docente, o processo de proletarização e a perda de autonomia que a carreira vem sofrendo (LOURENCETTI, 2014, p. 15), segundo Rabelo (2010, p. 81), são fatores que levam ao afastamento de homens e mulheres do magistério e a um mal estar docente que tem afetado a escola e a sociedade (LOURENCETTI, 2014, p. 15).

Temos os que encaram a carreira docente como um caminho prazeroso, um prazer que pode ser considerado “associado a uma sensação de dever cumprido, a uma ligação emocional com a profissão, ao reconhecimento dado a outrem da importância/eficácia do seu trabalho ou à compensação financeira” (RABELO, 2007, p. 60).

Muitos dos que escolhem a carreira do magistério são de origem modesta, oriundos de camadas sociais em ascensão, herdeiros de setores menos escolarizados, portadores de baixo capital cultural, no caso a escolha pela profissão docente pode ser entendida: os que escolheram por vocação, conjugado com o sonho em ser professor e os que escolheram como uma espécie de “seguro desemprego” e como possibilidade de um acerto empregatício (GATTI, 2010, p. 1361) ou como possibilidade de construção de uma vida fora do universo social, fora do lar, ou melhor, via de saída da vida provada (*idem*, 1996, p. 86).

A escolarização, assim, tornou-se uma via de promoção social em uma atividade vista como mais bem qualificada, ou seja, o magistério (VALLE, 2006, pp. 185-186); (GATTI, 2010, p. 1362). Há os que, também, escolhem a atividade docente por gosto, outros por falta de oportunidades educacionais, ou seja, seguir outras carreiras universitárias ou de trabalho. A carreira docente possui uma natureza própria que o distingue de outras áreas profissionais, tratando-se de uma atividade que contribui para o bem comum com sua função social em um agente de mudança (VALLE, 2006, p. 185).

Ser professor é se integrar a um corpo profissional fechado que para muitos apareça fragmentado, pois oculta complexas relações de poder. Carreira inserida em dinâmicas contraditórias, de um lado valorizada socialmente, combinando com status profissional e estabilidade de emprego (*ibidem*, p. 181), também por sua autonomia em sala de aula se sentindo mais seguro em seu trabalho (GATTI, 1996, p. 86) e de outro, insatisfeito pelo futuro profissional incerto, com baixos salários, limitando-se aos planos de carreira pouco estruturada, à ascensão social, o que leva o profissional a estar em diversas escolas, limitando

as possibilidades de ascensão pessoal, um quadro marcado, assim, por contradições. As frustrações com a profissão docente têm crescido, ligadas a fatores como a baixa remuneração, a ausência de condições do bom exercício da profissão, à insegurança na formação inicial e continuada, à indisciplina que tem impedido o processo ensino/aprendizagem, combinados tais fatores geram desmotivação (*ibidem*, p. 86).

4.2. Formação para as diferenças

Hoje, enfrentamos graves problemas na educação como, por exemplo, o da aprendizagem e tais desafios têm afetado a formação inicial nas licenciaturas, tal realidade se torna mais difícil com a formação inicial se alicerçando, ainda, no consagrado modelo do início do século XX, ou seja, em um conjunto disciplinar constituído de forma fragmentada e superficial, que impede que a realidade da profissão adentre o espaço constitutivo do entendimento do professor e encontre o seu arsenal de experiências e conhecimentos (GATTI, 1992, p. 72).

O tema e a preocupação em relação à formação de professores foi, por muito tempo, secundarizado como pauta de discussões das realidades da educação, devido, sobretudo, à presença de um modelo positivista de ciência, conhecido como paradigma instrumentalista. Nos últimos anos, tem ocorrido um esgotamento dos modelos racionalistas de ação educativa e têm se aberto novas perspectivas que se encaminham para novas abordagens que indicam outras dimensões para os conhecimentos formativos no contexto escolar e social (TEIXEIRA; CUYABANO, 2005, p. 57), que indicam um movimento para a adoção de um novo paradigma que se caracteriza numa construção e reconstrução da identidade.

O modelo que domina a formação inicial dos cursos de licenciatura é ancorado em uma rígida fundamentação teórica de conteúdos específicos que se constitui em um obstáculo para melhoria da formação inicial da docência (LÜDKE, 2009, p. 103). Considerando que não há uma profissionalização sem uma base sólida de conhecimentos e ações, que leve o professor a enfrentar desafios complexos e variados na sua prática docente (GATTI, 2010, p. 1360), muitas licenciaturas têm modificado os currículos formativos, visando a um maior encontro entre os conhecimentos teóricos e os práticos que, segundo Lüdke (2009, p. 103), realiza-se em uma aproximação dos contextos reais da atuação profissional. Formulando, assim, entendimentos dos diferentes contextos escolares e das realidades da escola,

desconstruindo o currículo formativo engessado, levando a formação inicial docente a reconstruir o repertório de conhecimentos, fixando padrões de competências para um novo ofício de professor (TARDIF, 2000, p. 8).

Ao adentrarmos nas análises das narrativas em relação à formação docente, relacionada à preparação da licenciatura, encontramos na fala de Esperança quando perguntada sobre o processo de formação de professores, o que deveria ser mudado em sua ótica para que outros profissionais se tornassem mais conscientes em relação aos alunos negros:

- Pergunta complicada viu, acho que hoje depois de tempos me esforçando para compreender que a escola tem diferenças, ou melhor, é plural como muitos amigos falam, posso afirmar que, primeiramente, traria para a formação de professores na universidade conteúdos que ajudassem o professor no seu trato com os temas que se aproximam das diferenças como os das questões étnico-raciais, não é assim que denominamos?

- Outro encaminhamento seria o da formação continuada que entendo como o mais importante, é que precisamos de ajuda e essa ajuda vem dos cursos. Como eu poderia ter encaminhado de forma diferente e melhor a chegada dos novos alunos. Eles trouxeram como posso falar de uma nova escola para as nossas vidas se eu tivesse tido discussões nos bancos universitários e nos processos de formação continuada poderia ter compreendido melhor a chegada deles.

- Hoje, nos sentimos muito sozinhos na escola e na sala de aula sem apoio para trabalhar com diversos desafios como um menino especial, um menino que se assume homossexual e mesmo no caso aqui com os meninos e meninas negras que são a maioria dos alunos da escola.

Por que Esperança diz que os educadores estão sozinhos em relação aos desafios e aos trabalhos, relacionados com a diversidade na escola? Será por que não sabem trabalhar com as diferenças como a professora destaca? Os processos formativos têm falhado e se silenciado em relação às questões dos negros e da escola?

Os cursos de formação docente são espaços privilegiados de produção simbólica, refletindo valores e traços da sociedade. Porém, boa parte dos cursos convive com um modelo dominante onde ocorre a “dissociação entre mundo da cultura humanista e o mundo da cultura científica” (NORONHA, 2009, p. 480), tal realidade afeta o trabalho com as diferenças, afastando da sala de aula o conflitual e o contraditorial (*ibidem*, p. 49) que acabam

influenciando no ensino dos negros na escola.

O modelo de formação pode ser analisado quando Esperança afirma que: *primeiramente, traria para a formação de professores na universidade conteúdos que ajudassem o professor no seu trato com os temas que se aproximam das diferenças*. Sua fala indica uma compreensão da necessidade de mudanças no preparar inicial e continuado dos educadores.

Os temas podem ser compreendidos como um entender do Outro, buscando elementos simbólicos que realizem um desapego do modelo eurocêntrico de educação e de escola, alcançando a multiplicidade do ser (SOUSA, 2003, p. 27). Tendendo para uma pedagogia conhecida como epistemologia da prática, voltada para o interior da escola que valoriza a prática como fonte do conhecimento (TEIXEIRA; CUYABANO, 2004, p. 59).

O imaginário defende uma educação voltada para a formação de “um velho homem tradicional (e não de um homem novo)” (PITTA, 2005, p. 126), para ir além da epistemologia do ensino, há muito praticado na escola. O homem novo é um ser que transforma a sociedade e que a torna como instrumento de luta para humanizar-se, transformando a educação em um espaço de formulação de uma pedagogia imaginal da positividade e da escuta (BADIA, 1999, p. 45).

Temos nos estudos sobre os conteúdos ligados à formação docente que seguem diferentes olhares como o da preocupação com mudanças no processo formativo (ANDRÉ, 2010, p. 175), que se encaminham para compreensões diferenciadas, uma linha que tem o foco da formação, devendo estar nos processo de aprendizagem da docência; outros a concebem como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que prossegue pela vida, e os que defendem a importância da educação continuada onde os docentes fortalecem suas práticas visando à aprendizagem dos alunos (*ibidem*, p. 175).

Podemos entender nas falas de Esperança que a escola enfrenta graves problemas em relação a uma série de fatores que podem ser compreendidos como complexos, e que podem ser alçados às problemáticas da formação inicial e continuada docente (GATTI, 2010, p.1359). A perspectiva tem gerado um quadro de pouca atratividade da atividade docente e da organização curricular de cursos que segregam os conhecimentos pedagógicos como os das culturas consideradas periféricas como a étnico-raciais e as indígenas, que levam ao

desconhecimento em muitos currículos formativos de conteúdos sobre as diferenças e os diferentes que podem fazer com que a escola viva processos sócioafetivos e cognitivos (*idem*, 2013-2014, p. 39).

As licenciaturas dão parte exígua sobre os conhecimentos pedagógicos, sobre as práticas profissionais (TARDIF, 2002, p. 38), o que leva os cursos de licenciatura a se constituírem de uma formação panorâmica e superficial, ou seja, marcada por um “verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente” (*ibidem*, pp. 39-40).

Para atrair os alunos, nos cursos de licenciaturas, deve ocorrer uma reestruturação dos currículos (OLIVEIRA, 2013, p. 56) como, também, devendo-se buscar valores e significados para se vencer demandas engessadas como as das relações com a diversidade. Mudanças que envolvem uma transformação de olhares do universo escolar, que aceite temas das mais diferenciadas heranças culturais, literárias e de gênero.

Para Gatti (2010, pp. 1374-1375), nossos cenários dos cursos de formação para a educação básica são preocupantes, devido, aos mesmos apresentarem com ausências de eixos formativos claros para a prática docente, que levam a uma pulverização na formação dos licenciados que se apresentam nos espaços escolares com um amontoado de dúvidas, incertezas e fragilidades. Para que aconteçam mudanças no processo de formação inicial, deve-se, ocorrer uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e curriculares da formação (*ibidem*, p. 1375).

Novas formações de professores têm que absorver diferentes saberes, com o diálogo entre a produção contínua do conhecimento, ou seja, com a prática de sua reinterpretação de tais conhecimentos em movimentos (TEIXEIRA; CUYABANO, 2004, p. 64), onde o educador possa aprender a mobilizar e articular seus saberes. Os educadores, assim, precisam ser preparados para “dominar o conhecimento curricular para poder ensinar aos seus alunos, da mesma forma que um médico precisa conhecer os remédios disponíveis para poder receitar” (ALMEIDA. BIAJONE, 2011, p. 288).

As dimensões teóricas e práticas são indispensáveis no processo de formação do futuro professor, sendo que a primeira, normalmente, é atribuída ao ensino superior e, a segunda, ao

chão da escola (LÜDKE, 2009, p. 101). Como vemos, as duas áreas necessitam de uma maior articulação e aproximação, sendo a prática um encaminhar para a realidade da complexidade do espaço escolar. Os cursos de licenciatura podem trazer a prática para o processo formativo, criando mecanismos pedagógicos para esses cursos sob um “novo paradigma” (GATTI, 2012, p. 430). Assim, o processo de formação docente para a educação básica tem que se iniciar no campo da prática e agregar os conhecimentos didáticos, conforme as necessidades do trabalho educacional (GATTI, 2010, p. 1375).

Para muitos professores, a sala de aula foi o lócus principal na sua formação (CALDERANO, 2013, p. 26), pois nos cursos de licenciatura com as ausências na relação entre os conteúdos ensinados e apreendidos e a prática cotidiana; são criadas visões dicotômicas, com a teoria se caracterizando como algo que não se “conecta com a realidade prática profissional, deixando pistas sobre a carência de um rigor conceitual, no que se refere ao campo teórico e do próprio significado de “prática”, marcado por caracterizações típicas do senso comum” (*ibidem*, p. 27).

Na narrativa da educadora, o tema relacionado com o exercício profissional ao ser marcado pela solidão: *Hoje, nos sentimos muito sozinhos na escola e na sala de aula*. Ao analisar a frase, muitos podem não compreendê-la, pois a atividade docente se constitui-se no dia a dia, envolta em uma multidão. A explicação para a solidão, da qual muitos docentes sentem, está em sua atividade cotidiana que o leva a uma vida solitária e isolada, que pode ser justificada nas raízes da arquitetura escolar que segrega pessoas, horários rígidos, que impedem interações sociais e a sobrecarga de trabalho que sustenta o individualismo (GOMES, 2008, p. 6), ou também, nas diferentes formas de manifestação dos silêncios que atingem a todos na escola, disseminados em estratégias como na ocultação das diferenças e das desigualdades (SILVA, 2012, p. 114).

Em uma fala carregada de desabafos da professora, encontramos demandas relacionadas com a formação inicial do educador ainda mais explícita, quando a mesma alerta: *Nunca nos tempos de formação, na UFJF, não tive qualquer discussão sobre os temas da diversidade ou mesmo sobre questões de educação sobre os negros. Mesmo nas disciplinas de educação de preparação para lecionar, nunca que me lembre, estudamos nenhum tema sobre os negros, os índios ou sobre crianças especiais*. Ela relata as deficiências da formação da docente frente aos desafios da diversidade que são encontradas nos espaços educativos.

Esperança destaca os seus temores, despreparo e desconhecimento dos caminhos para o trabalho com os novos que chegaram da escola da comunidade vizinha que eram em sua maioria negros. Sua atitude pode nos dar pistas do seu processo formativo, marcado por pressupostos do paradigma da racionalidade científica que pode ser compreendido por uma formação marcada por um modelo de racionalidade limitada e improvisada (OLIVEIRA, 2013, p. 65).

A docente demonstra que na sua trajetória escolar lhe foi negada entorno dos conhecimentos e valores relativos às questões raciais, daí a necessidade de mudanças na formação inicial e continuada que abarquem os temas sobre a África e a cultura afro-brasileira (OLIVEIRA, 2009, pp. 204-205). Vivemos em uma sociedade em que o imaginário privilegia a brancura, construída através da herança cultural dos colonizadores europeus, que leva os negros a serem inviabilizados e sub-representados, tendo sua existência negada e o estabelecimento dos brancos como norma de humanidade (SILVA, 2012, p. 114).

Nos últimos anos, a educação para as relações étnico-raciais tem sido muito discutida com a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e a Lei 11.645/2008, porém, as carências nos currículos e metodologias demonstram que quase nada foi realizado, principalmente, nos cursos de formação inicial dos docentes. O não trabalho com temas sobre as questões étnico-raciais tem revelado na escola as práticas de silenciamento que geram cotidianamente de racismo e preconceito, um silêncio que impede o reconhecimento das particularidades culturais dos povos periféricos como os negros e os indígenas (SILVA, 2012, p. 114). O desafio da escola na inclusão da temática étnico-racial não pode ser colocado somente nos temas transversais, deve também, estar presente nas ações diárias, nas discussões e problematizações.

A formação docente no Brasil que se apresenta como pouco preparada para o trabalho com a diversidade, tem gerado uma padronização das atividades e dos modos de se enxergar a todos nos espaços educativos, constituindo um comportamento aprendente baseado no eurocentrismo e em normas de hierarquização contemporâneas que impedem o reconhecimento de culturas consideradas subalternas e invisíveis (SILVA, 2012, p. 115).

A preparação do professor para uma educação das relações étnico-raciais tem que visar romper com as regras do pertencimento, impostas pelo capitalismo estético (*ibidem*, p. 4) tem que romper com o ideal da branquitude como norma de humanidade (SILVA, 2012, pp. 114-

115). Na formação inicial, o professor tem que ter o domínio dos conteúdos para que sua relação professor/aluno seja um caminho na desconstrução de uma educação racializada (OLIVEIRA, 2009, p. 204).

Através de uma pedagogia decolonial, baseada em legados e conhecimentos do Sul epistemológico, dos países que foram submetidos ao domínio colonial, com uma segregação silenciosa que atinge toda a sociedade, dando assim, a volta geopolítica construída no norte hegemônico (OLIVEIRA, 2013, p. 4) é que a educação pode adentrar nos conhecimentos silenciados que povoam a escola.

A introdução nas práticas docentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais pode ser vista como um difícil enfrentamento pedagógico que leva a não incorporação nos cursos de formação inicial de professores, e quando são encontrados nas ementas se apresentam como projetos e programas isolados e apresentados por poucos docentes (MÜLLER; COELHO, 2013, pp. 48).

4.3. Saberes que se encontram silenciados

As pesquisas relacionadas com a formação de professores tem se encaminhado para a questão da prática pedagógica como um ponto a ser levado em conta, negando os estudos de pesquisadores que querem separar teoria de prática, ou seja, pensando uma abordagem que vá além da acadêmica que envolva o pessoal, profissional e organizacional da atividade docente (NUNES, 2001, p. 28).

Muitos estudos revelam que o processo formativo inicial e continuado tem passado por uma crise da perícia profissional, que envolve questões relacionadas às aprendizagens escolares, conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais como, também, das transformações da racionalidade hegemônica, devido, às exigências que o mundo contemporâneo tem apresentado (TARDIF, 2000, p. 8), em tal perspectiva a perícia profissional vem ganhando novos contornos com a crítica que os embasamentos teóricos devem preceder à prática, provocando a necessidade da construção de um novo olhar sobre a formação inicial.

No contexto da formação inicial, as universidades são vistas como produtoras somente de conhecimentos científicos e vêm sofrendo muitas críticas relacionadas aos processos

formativos das licenciaturas. Muitos encontram na formação docente superior um distanciamento das realidades demandadas pela educação, pois as licenciaturas visarem a criação de conhecimentos descontextualizados com as necessidades da sociedade (OLIVEIRA, 2015, pp. 11-12).

A formação inicial, com sua necessidade de mudanças, é um movimento que envolve movimentos de reformas educativas e de novas tecnologias da formação (TARDIF, 2000, p. 13), podemos entender que não há consistência em uma formação dentro de uma profissionalização sem que haja um encontro que forneça uma base sólida entre conhecimentos e ações (GATTI, 2010, p. 1360).

Segundo o modelo de universidade no Brasil atualmente a formação de professores ocupa um lugar secundário, sendo que as prioridades no ensino superior continuam concentradas na elaboração de conhecimentos científicos e ampliação de pesquisas, ocorrendo uma superposição hierárquica (LÜDKE, 2009, p. 98). Para mudar o quadro, a universidade como instituição formadora de docentes, tem que reconhecer as mudanças que ocorrem na contemporaneidade, dando ênfase à escola como centro de exercício da profissão. O professor precisa ser formado para os novos desafios contemporâneos (AZANHA, 2004, p. 373).

Mesmo muito criticada, a universidade ainda é o lócus principal para a formação inicial e continuada do docente, como campo de consolidação da teoria do conhecimento, vencendo o que vem ocorrendo em instituições de ensino isoladas que têm uma organização precária e com um corpo de formadores duvidosos (OLIVEIRA, 2013, p. 77). Porém, há certa inércia das universidades públicas em relação às licenciaturas que têm gerado uma dificuldade de autocrítica e de promoção de mudança, combinadas com a burocracia nacional (GATTI, 1992, p. 70).

Esperança começou a sua carreira docente antes de se formar, pois, as realidades das licenciaturas já apresentavam a falta de professores em algumas áreas como a da Matemática.

Nos primeiros anos de faculdade, apareceram muitas chances para lecionar. Já faltava professor de matemática no mercado. Antes de me formar já lecionava em escolas da rede estadual de educação do Estado de Minas Gerais. Em 1994, comecei a trabalhar na escola como contratada, logo fui aprovada em um concurso e, em 1996, fui efetivada pelo município. De professora me tornei diretora, cargo que exerci em dois mandatos.

Segundo Gatti (2010, pp. 1373-1374), que em sua pesquisa sobre a formação dos professores enxerga que os cursos de licenciaturas em variadas áreas têm perdido alunos para os estudos do bacharelado, entende que essa realidade tem levado a uma pulverização da formação docente, devido, sobretudo, ao contexto de desvalorização da profissão de educador.

Outro fator a ser destacado na fala da professora é que durante sua formação já estava em sala de aula, demonstrando um quadro apresentado há muito tempo na educação, ou seja, a falta de docentes nas redes de ensino. Podemos afirmar que tal quadro se apresenta, devido, a diversos fatores como o da naturalização de nossa sociedade com a situação, da qual a educação enfrenta em temas de aprendizagens e desvalorização, problemas da carreira e de salário, as condições de trabalho na escola (*ibidem*, p. 1359).

A escola, na narrativa de Esperança, mudou muito, principalmente em relação à participação dos pais e responsáveis no dia a dia escolar:

Ocorreu uma grande mudança em relação à participação dos pais na escola; nos últimos anos, eles vêm se afastando cada vez mais e a cada cobrança novas desculpas são dadas para a não participação no desenvolvimento dos filhos na educação. Muitos afirmam que o horário do trabalho os impedem de estar na escola, ou mesmo de observarem o andamento dos filhos na escola.

Segundo Esperança, tem crescido o afastamento dos pais e responsáveis da escola. Por quais motivos eles têm se afastado da escola? Os motivos podem ser variados, porém, podemos associá-los às mudanças sociais e culturais que tem levado a dificuldade de muitos de participarem do dia a dia da escola, que podem ser entendidos, por exemplo, pela inserção das mulheres cada vez mais no mercado de trabalho. Em termos históricos, cabe a elas, na visão de muitos, a responsabilidade de acompanharem seus filhos no processo educativo.

Retornando aos momentos onde a escola era outra, os pais eram responsáveis e estavam sempre na escola participando de todos os momentos, ruins e bons. A relação com eles era muito boa, o que nos dava confiança em trabalhar mais e mais com os alunos.

Esperança afirma, na narrativa acima, que os pais têm se tornado irresponsáveis. Será que realmente esse é o motivo do distanciamento dos pais e responsáveis da escola?

Os responsáveis tinham interesse e valorizavam a escola e acompanhavam todos os passos dos seus filhos. Acho que já comentei

que nossa escola se parecia com uma instituição privada. Com quase nenhum problema de disciplina ou de confusões que vemos regularmente, hoje.

Que fatores levaram Esperança a encontrar diferenças entre uma escola pública e uma escola privada? Será que a escola privada é realmente melhor que a escola pública?

Penso que o mundo de hoje os levou (os pais) a se afastarem e não valorizarem a educação. Por isso, temos uma educação com tantos problemas atualmente! Os pais de muitos de nossos alunos foram, também, criados com os pais se ausentando do processo educativo deles.

Será que os problemas que têm afetado a educação são somente de responsabilidade dos pais e responsáveis como Esperança afirma, acima?

Em relação à outra parte da pergunta, os alunos afrodescendentes sempre ficaram desamparados quanto à efetiva participação dos seus responsáveis. Lembro-me de poucos pais de crianças negras serem participativos em nossas reuniões. Pode ser que trabalhem muito e não tenham o tempo de vir, só sei que fazem muita falta.

Outro dia, conversando com uma educadora sobre a pouca participação dos pais, ela me lembrou que muitos pais da escola estudaram pouco e pode ser que não dêem o valor para a educação por isso.

Em uma sociedade onde os negros são discriminados e excluídos, a escola tem participado de tal realidade o que faz com que muitos jovens negros se afastem da educação. Muitos alunos negros consideram o espaço escolar desinteressante e desconectado da sua realidade e de sua cultura e, também, de sua identidade étnico-racial.

A escola alcança a todos em uma sociedade que massifica a educação e afeta profundamente a todos os que a cercam, pois tem endereço e vizinhança construindo “uma comunhão espiritual a partir do seu enraizamento numa situação local” (AZANHA, 2004, p. 373).

Os saberes docentes têm ocupado papel de destaque na formação de professores, por ser um dos caminhos no potencial de abordagem acadêmica, pois envolve diversas dimensões do docente a ser formado como o pessoal, profissional e organizacional, servindo como base para a formulação de bases para os cursos formativos de docência (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 283).

Saberes dos educadores são, muitas das vezes, considerados plurais e temporais, pois se desenvolvem ao longo do tempo profissional e são divididos, segundo Tardif (2000, p. 14), em três sentidos: primeiramente, os saberes provêm da história de vida social e escolar em seu processo formativo desde criança, até sua escolha pela docência e muitos dos saberes dessa primeira época podem não ser modificados pela formação inicial para a atividade docente e, quando atuam na escola, muitos dos seus momentos de decisões para as soluções são buscadas no passado, nas vivências familiares e escolares (*ibidem*, pp. 13-14), e formam o alicerce das ações docentes, advindas da personalidade do trabalhador e de sua bagagem, acumuladas em tempos de experiência de vida (*ibidem*, pp. 102-103).

Os saberes dos professores podem ser classificados como: saberes pessoais, adquiridos no ambiente constituinte da vida como na família e no processo de formação escolar, no sentido lato (TARDIF, 2002, p. 63); saberes advindos da formação escolar na infância e adolescência, nas escolas primárias e secundárias, através de processos formativos de socialização e pré-profissionais; com saberes nos espaços de formação profissional do magistério; saberes adquiridos nas práticas profissionais com a utilização de ferramentas de trabalho e os saberes da experiência da docência nos diversos espaços educativos, na chamada prática de ofício (*ibidem*, p. 63).

A experiência vivida na história da escolarização é um dos caminhos de refúgio do educador em seu início de carreira. Muitos chegam aos cursos de licenciatura com experiência socialmente acumulada dos tempos de formação como no caso de nossa educadora analisada, porque se formou no magistério. A formação inicial realiza um caminho do ver o professor para o ver-se como professor (PIMENTA, 1997, p. 7).

Ele é uma pessoa comprometida com e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas, a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de tal história (TARDIF, 2002, p. 104).

Encontramos os saberes sem ofício que podem ser descritos como os produzidos nas Ciências da Educação, nos bancos universitários, que são conhecimentos que normalmente não levam em consideração situações concretas do exercício do magistério, reduzindo a complexidade do ensino e da formação dos sujeitos da escola (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 285).

Os primeiros anos de prática profissional são observados em segundo aspecto, que são decisivos na aquisição de competências com o trabalho na prática diária da sala de aula, ou seja, do ofício de ensinar e aprender em todo instante. Uma construção do saber experiencial (TARDIF, 2002, p. 14).

No terceiro momento, o professor em um período de longa duração, que se relacionam às dimensões identitárias e de socialização da profissão que colocam em cena o caráter narrativo do saber, uma aprendizagem de sobreviver às rotinas da escola (*ibidem*, p. 14).

Os saberes são variados e heterogêneos, pois, advém de diversas fontes, como história de vida, da vivência escolar e, na universidade, acumulando conhecimentos científicos da educação, adquiridos nos bancos universitários, com os diários relacionados com aspectos didáticos e curriculares, construídos na vida profissional. Um educador se utiliza de muitas teorias para construir seu repertório de conhecimentos, estabelecendo uma relação com os saberes que se integram ao trabalho, tendo os educadores que procurarem atingir diferentes objetivos no intuito de ensinar para mobilizar e motivar os alunos que são seres sociais marcados por diferenças, elaborando assim, uma variada gama de habilidades e competências (*ibidem*, p. 15).

Em uma das falas, Esperança comentou que enxergava todos os alunos como iguais. Daí, logo, pedi que comentasse sobre o tema:

Sempre observei a sala como se fosse um espaço sem diferenças, somente com as muitas conversas nos encontros de formação continuada quando começamos a trabalhar com a diversidade, com crianças especiais é que comecei a notar que haviam variadas demandas no espaço escolar.

Quando Esperança afirma não encontrar diferenças na escola, demonstra ter marcas identitárias, ligadas as influências na sua formação de professora das ideias desenvolvidas na democracia racial, onde se disseminam o ideal de que no Brasil haveria uma formação étnica e social harmônicas que impedem um olhar para as diferenças e os diferentes.

Com os valores da sociedade sendo conservadores, eles são transmitidos pelo consenso social, onde o homem tradicional vive no mundo ocidental moderno se caracterizando como um ser uno, tendo assim, em relação à educação uma postura que separa o eu do mundo (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 80), uma visão homogênea que observa o

espaço escolar sem diferenças, onde todos são vistos com uma mesma perspectiva educativa (BADIA, 1999, p. 50).

O saber do professor é plural, heterogêneo, advindo do pluralismo epistemológico que se manifesta no saber-fazer, daí a necessidade de transformação da compreensão, marcada por um olhar de um paradigma tradicional em relação à escola e a seus diferentes sujeitos. Porém, o professor que tem uma visão tradicional, vivencia uma pluralidade do eu marcado por uma individuação (*ibidem*, p. 50), que impede que ele enxergue as heterogeneidades presentes na escola.

Noutro momento com Esperança, a conversa se encaminhou pelos sentimentos de que professores têm tido da profissão e dos reflexos que assolam a sala de aula e a prática educativa:

Um sentimento que muitos amigos de profissão comungam que se traduz em frustração de lutar e não conseguir ensinar, se eu não for criativa e artista e vencer todo o tempo a realidade que assola a profissão. Afirmo que os maiores impedimentos são o pouco respeito pela profissão não somente do Estado como também dos pais e dos nossos próprios alunos e na comunidade em geral.

Com a narrativa acima destacada, podemos voltar à história da educação do Brasil com a entrada das mulheres no magistério, ou melhor, com o processo de feminização do ensino, podendo ser enxergado e relacionado a fatores que acompanharam as “intensas alterações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas” (VIANNA, 2013, p. 165).

A feminização do magistério se deu em um contexto histórico de alterações das relações econômicas e patriarcais que, segundo Vianna (2013, p. 164), deveu-se à presença maciça de mulheres na profissão docente que se iniciou no século XIX, relacionada às relações de gênero e classe, sendo o magistério um dos primeiros campos de trabalho para o público feminino (*ibidem*, p. 164).

Com todos os problemas e ainda ter que vencer os desconhecimentos sobre as questões da diversidade, eis aí a chave do problema do não reconhecimento das diferenças em sala de aula. Não fomos preparados para construir possibilidades de ensino para os negros, indígenas e outras diferenças na sala de aula.

Mesmo dominada por práticas marcadas pela racionalidade, encontramos na fala de Esperança possibilidades de mudanças, com o ato de ensinar e aprender ao sair da sala de aula

com a oficina de xadrez, que pode ser compreendida como um ensinar que se encaminhe para uma educação que realize um encontro entre a razão e a sensibilidade, de criar novos valores de um aparato científico (SOUSA, 2003, p. 65). Mesmo pensando em uma melhor maneira de educar, Esperança ainda não consegue se desvincular do modelo ocidental moderno de ensino.

O professor não domina sua atividade no contexto da formação inicial, tal atividade se realiza com a formação continuada com seu reconhecimento das realidades da escola e da sociedade, realizando uma compreensão sensível (TARDIF, 2002, p. 97). O educador para saber ser um professor tem que se constituir de uma aprendizagem significativa com “sensibilização da leitura do mundo” (*ibidem*, p. 97), utilizando seus conhecimentos formativos, como metodologias e técnicas de ensino como suporte de compreensão da realidade social (*ibidem*, p. 97).

Desenvolvimento do saber profissional provém de sua história de vida e da socialização escolar, que comportam rupturas e continuidades construídas quando o indivíduo adentra os mundos socializados (*ibidem*, p.71). Com sua bagagem de conhecimentos anteriores a sua formação. Na formação inicial, os futuros docentes já carregam crenças construídas na socialização primária, formadas a respeito da natureza dos saberes e de seu funcionamento (*ibidem*, p. 69). A carreira, também, é um processo de socialização e de incorporação do sujeito docente na prática. Fase de distanciamento dos saberes da universidade e mergulho na prática.

Saberes experienciais tem origem nas práticas cotidianas e residem nas certezas subjetivas, acumuladas com as atividades docentes e se desenvolve em múltiplas interações. O docente atua raramente sozinho e vive se relacionando com diversos grupos como os alunos. Como a escola é um espaço social, as interações são mediadas com “discursos, comportamentos e maneiras de ser, etc.” (*ibidem*, pp. 50-52). Ocorre uma defasagem quando os saberes adquiridos na formação e os saberes experienciais se distanciam, com os educadores descobrindo os limites dos conhecimentos pedagógicos, dando a impressão ao docente, ou saberes de experiência fundamental que, também, são classificados como saberes anteriores que não são importantes, e seu saber constituído nas práticas e que devem ser valorizados (*ibidem*, p. 51).

No caso do aprender que se desenvolve na prática pedagógica, o docente leva uma vida toda buscando alcançar seus objetivos, revisitando sua identidade em todos os instantes

que tem que vencer as duras realidades da profissão, como a solidão, os desmandos das políticas públicas e seu constante buscar do fazer a diferença no educar (*ibidem*, pp. 98-99). Encontramos aí a importância de se educar, visando: “uma educação compreensiva balizada em valores sociais, antropológicos, políticos, filosóficos, culturais e, sobretudo, valores humanos universalizados” (*ibidem*, p. 99).

Os saberes docentes são oriundos da convivência social e têm origem social, que provém da “família do professor, da escola que o formou e de cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais” (*ibidem*, p. 19). Saber escolar adquirido, anteriormente, é muito forte (*ibidem*, p. 20).

A prática docente integra diferentes saberes como os da formação profissional que são os advindos das escolas normais e das faculdades da ciência da educação, saberes que se destinam à formação científica do professor; os saberes disciplinares que vão além dos conhecimentos pedagógicos e são fomentados nos cursos de licenciatura como o de história e de matemática; os saberes curriculares que são os que correspondem ao discurso, conteúdos e métodos que são apresentados na escola como saberes sociais; os saberes experienciais que são os desenvolvidos na prática da profissão, que se baseiam no “trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (*ibidem*, p. 39). Os educadores têm que articular com todos os saberes para realizar sua prática em um processo de “formação-produção dos saberes sociais” (*ibidem*, p. 39).

“Com a modernização das sociedades ocidentais, o modelo de cultura que integrava produção de saberes e formação baseada nesses mesmos saberes, através de grupos sociais específicos, vai sendo progressivamente eliminado” (*ibidem*, p. 44), daí advém uma crescente divisão de funções, com o distanciamento das instâncias de produção dos saberes e de tarefas especializadas (*ibidem*, pp. 42-43). Transformando a formação docente de sua característica geral para a profissional especializada que classifica os conhecimentos dos professores como secundários, ficando preso aos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação. Acontece uma pluralização com o “surgimento de subgrupos de especialistas e de docentes portadores e reivindicadores de saberes específicos” (*ibidem*, p. 46).

Os docentes novatos descobrem que os saberes pedagógicos não são os mais importantes na sala de aula, pois eles são iniciados em uma burocracia e se tornam agentes de transmissão das regras da instituição, integrando-se ao sistema (*ibidem*, pp. 82-83), que, aos

poucos, eles ao encontrarem os alunos reais, que não correspondem ao idealizado nos bancos da licenciatura, realizam um processo de mudança do olhar.

Os sete primeiros anos, segundo Tardif (2002, p. 84), são os considerados críticos e de muita importância no fortalecimento da história profissional de um educador e de evolução da carreira. Os três primeiros anos são os marcados por tentativas e erros, do choque com a realidade do espaço escolar, que gera entusiasmo e decepção e se constitui o momento da decisão da continuidade na profissão (*ibidem*, pp. 84-85). Momento de construção de uma identidade profissional com a aprendizagem na prática (*ibidem*, p. 86).

O relacionamento com outros pares, na escola, ajudam a reconhecer os limites da profissão e do próprio docente em sua realidade da atividade docente. Instabilidade da profissão impede consolidação das competências e afeta o psicológico as relações afetivas instabilidade da carreira tornam difícil a edificação do saber (*ibidem*, p. 90).

Os caminhos para a formação dos professores devem levar em conta os saberes construídos pelo docente, que não é levado em conta em muitas instituições formativas. Considerando a própria formação dos educadores em um processo de auto-formação para se reelaborar os saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada (NUNES, 2001, p. 30). Investigam-se os saberes de referência dos professores com seu saber e seu fazer (*ibidem*, p. 30).

4.4. Negros e as mudanças do espaço escolar

Analisar um termo como o da formação continuada é reconhecer que se constituem práticas que antecipam à teoria, apropriando-se dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, onde um período se constitui recíproco e complementar ao outro. Quando falamos de formação continuada, uma gama de denominações que indicam as expressões, como formação em serviço, aperfeiçoamento, qualificação, treinamento docente, atualização (DUARTE, 2006, p. 149). Uma formação continuada do professor acontece em diversas formas como em seminários, congressos, cursos à distância, oficinas e, principalmente, na sua atividade profissional na escola (*ibidem*, p. 149).

A formação continuada pode ser entendida como um prolongamento da formação inicial e tem a perspectiva de aperfeiçoar a atividade docente no contexto profissional e dos

conhecimentos, um percurso contínuo da vida profissional, reelaborando o processo em uma permanente atitude de inquietação. Oferecendo referências que vão fortalecendo a ação pedagógica do professor com seu recriar e questionar (GOMES; SILVA, 2002, p. 12), um caminho para provocar mudanças no olhar e no exercício do professor, como também, trazer novos conhecimentos específicos e gerais, ligados à forma de ensinar, relacionar e planejar.

A contínua formação pode ser considerada um direito, visando a uma aprendizagem significativa para o desenvolvimento de práticas didáticas, mais abertas às possibilidades como as da diversidade e, também, a uma formação que busque valorizar a profissão (DIAS, 2011, p. 110), um processo de “aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço e formação permanente” (GOMES; SILVA, 2002, p. 13), que auxilia a escola e os educadores a acompanharem as mudanças da sociedade, direcionando para a observação das mudanças na práxis, formulando atividades conscientes e, assim, leva o docente a refletir constantemente sobre sua prática.

Na inserção da formação docente continuada, professores podem começar a ressignificar seus conceitos frente às novas exigências cada vez maiores que despontam na escola, desconstruindo um ensinar por uma ciência dogmatizada, embasada em metodologias e técnicas positivistas que precisam ser desconstruídas, por serem modelos de ensino que não conseguem trabalhar com as imprevisibilidades e as diversidades que os sujeitos apresentam todos os dias. Portanto, é importante para a realidade histórico-cultural que a formação inicial e continuada se realize de forma urgente, devido às perspectivas de incertezas que crescem no mundo e refletem na escola em termos culturais e sociais.

Para Gomes; Silva (2002, p. 13), diversos pesquisadores que se dedicam ao tema, formação de professores, entendem que todas as fases formativas docentes são importantes e têm sentido, sendo considerados os valores, conhecimentos, competências e saberes do professor.

Na década de 1980, com o processo de abertura política, a formação inicial quanto à continuada, ganhou novas defesas e novas diretrizes que visavam atender às necessidades urgentes da educação; tal quadro ocorreu para se vencer o modelo adotado da escola tecnicista⁴⁶, influenciada pelo capitalismo, marcada por práticas excludentes e afastada das

⁴⁶ Educação tecnicista na LDB 5692/1971 foi promulgada no período do Regime Militar no Brasil, em seu capítulo V, a lei apresenta o professor que era desejado, ou seja, um especialista da educação, exigindo um

realidades culturais e sociais, trazendo para a educação discussões sobre a articulação da formação docente e a diversidade étnico-racial, que pode ser reconhecida como um desafio nas práticas dos professores (GOMES; SILVA, 2002, p. 14). Na mesma década, temos os movimentos negros, problematizando a questão do negro com discussões profundas como a da desigualdade social e racial (*idem*, 2007, p. 99).

O Plano Nacional da Educação – PNE defende a formação continuada como caminho de fortalecimento da qualidade da educação como abertura de novos horizontes que possam construir reflexões da prática educacional (PNE, MEC). Podemos identificar que o modelo de formação destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN é um processo formativo profissional que deve ser por toda a vida do educador, como sendo um dispositivo de atualização constante (DIAS; LOPES, 2003, p. 1169).

No PCN - Pluralidade Cultural, a defesa por uma formação de professores para o exercício da cidadania (PCN, Temas Transversais, 1997, p. 127) como também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, apontam para a necessidade de priorizar a formação de professores que valorizem a cultura africana e afro-brasileira. Tais políticas ainda se mantêm incipientes quando observamos se ocorreram mudanças significativas na escola, frente às questões de indiferença, desigualdade de olhar e preconceito em relação aos negros e outros muito diferentes (DIAS, 2003, pp. 4-5).

Outra qualidade a ser destacada, na formação continuada, advém das perspectivas de desvalorização da carreira docente com as exigências crescentes sobre a profissão e com difíceis condições de trabalho. A formação continuada, em tal contexto, vem auxiliar na transformação do educador em um ser reflexivo que busca modificar sua realidade profissional (CALDERANO, 2006, pp. 61-62), constituindo-se um educador que consegue reconstruir sua identidade individual que vença metanarrativas da ideologia social, celebrando novos valores que possam lutar contra a exclusão (ESTEVÃO, 2000, p. 188).

Muita das vezes, a necessidade de se encaminhar para a formação continuada vem como uma pressão, devido a sua garantia de transformador da sociedade, realizando uma prática emancipadora, a qual tende a levar o espaço escolar a se tornar cada vez mais voltado

mínimo de formação para o exercício do magistério (BRASIL, 1971). Mesmo apresentando em seu artigo 38 o estímulo por planejamentos apropriados e atualização, porém, as políticas não foram efetivas (GÓES, 2008, pp. 5-6).

para a democracia e para os “imperativos democráticos de igualdade e justiça social” (GIROUX *apud* PRETTO; RICCIO, 2010, p. 158), trazendo uma nova forma de pensar do professor e mudanças na realidade escolar (ESTEVÃO, 2001, p.193).

Outra vantagem na formação continuada é que tal exercício pode levar à compreensão profunda dos saberes, criando a possibilidade de adoção dos conteúdos emancipatórios, apropriando-se de forma crítica de conhecimentos historicamente acumulados para um ir à diante; exercitar a comparação dos próprios conhecimentos; participar da elaboração de novas culturas, através de instrumentos que associem o saber científico e o popular (CALDERANO, 2006, p. 64).

Na história de vida da educadora, um acontecimento profissional marcou sua trajetória, uma mudança na escola que ocorreu com a chegada de novos alunos de uma instituição, de uma comunidade próxima. Os novos meninos e meninas despertaram diferentes sensações na educadora e em outros membros do corpo escolar, eis sua fala sobre o novo, na escola:

Tudo começou com o fechamento dos anos finais do ensino fundamental de uma escola municipal da região, onde as turmas de 6º ano em diante foram espalhadas pelas escolas dos bairros próximos. Vieram alunos para o Liceu⁴⁷ e para nossa escola.

A escola que nos entregou os novos alunos encerrou, na época, o ensino fundamental dos anos finais, devido a diversos problemas que ocorriam no seu desenvolvimento educacional. Um dos problemas era a violência. A escola atendia a uma comunidade conhecida pela violência e que tinha um histórico de muita carência e problemas sociais.

Com os novos alunos, os nossos antigos começaram a se transferirem de escola, devido à escola estar diferente e pelo fato de a comunidade estar se transformando.

O temor do enegrecimento do chão da escola remete à narrativa de Esperança, à estrutura heroica de separação e exclusão, ou seja, entre os que consideram no caso os alunos brancos como superiores e que atribuem qualidades negativas para os que consideram como diferentes, por exemplo, dos negros serem taxados como violentos.

Muitos são os fatores que têm afastado os negros da escola, como a situação de

⁴⁷ Nome fictício da escola.

vulnerabilidade social e barreiras socioculturais que acometem os jovens negros a diferentes tipos de violência, afastando-os da educação. A escola, para muitos desses meninos e meninas, é um espaço descontextualizado com suas urgências e realidades; um espaço acometido pela falta de diálogo dos docentes com as questões étnico-raciais que, assim, afastam a realidade social da escola.

Os alunos negros sofrem todo tipo de discriminação racial no espaço escolar, tal quadro acaba levando muitos jovens afro-brasileiros a se aproximarem de situações de violência. O preconceito racial é visto como um importante condicionante para o aumento da violência entre os jovens negros (ABRAMOVAY, 2002, p. 40).

Na continuidade das nossas conversas, pude ampliar o entendimento em relação aos motivos que levavam ao acontecimento da chegada de novos alunos à escola, de despertar temores e inseguranças entre os membros do corpo escolar; com sua resposta, encontrei as primeiras compreensões dos motivos:

A escola tinha como alunos, somente meninos e meninas do bairro em sua maioria. Era uma escola de brancos, com poucos negros. Era a escola dos sonhos de muitos educadores.

Por que os educadores da escola sonhavam em trabalhar em uma escola que consideravam dos sonhos, somente com alunos brancos?

Essa taxação de negros da escola como fomentadores de problemas nos remete a estrutura heróica de exclusão, marcada por atitudes de racismo e preconceito.

Era uma escola sem ocorrências graves em que todos vestiam a camisa, onde tínhamos resultados excelentes nas provas internas e externas. Era um espaço de se aprender e que conseguíamos ver os resultados do trabalho.

As aulas rendiam com nossos alunos; tudo que se organizava dava certo. Na verdade, o sonho é um termo verdadeiro; pergunte aos professores que tipo de escola eles desejam.

Sabemos com leituras de estudos relacionados à educação que os temores enfrentados pela docente e outros professores na escola e na sala de aula não foram apresentados na sua formação inicial e nem na continuada, partindo de tal constatação, podemos compreender que

no caso da escola investigada os educadores, em sua maioria, não foram preparados para o trabalho e o enfrentamento das questões da diversidade, presentes no cotidiano da escola. Temores que foram construídos no cotidiano das sociedades modernas, ancorados em uma razão ocidental que gera a marginalização e a exclusão do diferente, do Outro (TEIXEIRA; PORTO, 1998, p. 53).

O Outro, aqui, pode ser compreendido como fora do padrão e do enquadramento que a educação realiza, e no caso dos novos alunos que Esperança se lembra em muitos momentos, os quais fogem do padrão de normalidade, estabelecido por seu olhar e, assim, as consequências são resultados incertos de exclusão e silenciamento.

Encarar o desconhecido que, no Imaginário se caracteriza pela consciência do Tempo e da Morte, é no caso de Esperança e seus colegas de docência estar de frente com a angústia existencial, com suas imagens nefastas expressas pelas imagens diurnas, como a catamorfias, teriomorfias (*ibidem*, p. 54). O que leva os membros da escola pesquisada a se situarem no regime de imagem diurno, que se caracteriza no combate do herói se realizando por meios antitéticos, gerando mais exclusão e incertezas no trato de todos, no espaço escolar.

Com os novos alunos na escola, que eram em maioria de negros, os docentes já não encontravam a chamada escola dos sonhos, e sim, agora, estavam de frente com o espaço escolar que podemos classificar como da verdade. No processo de mudar o olhar e vencer os temores do novo, que pode ser traduzido como medo, os membros da escola têm que na perspectiva de Teixeira; Porto (1998, p. 55) representarem o medo, partilhando-o e socializando-o como forma de compreensão e de abertura de possibilidades para um novo ensinar.

Como muitos dos novos alunos eram negros, podemos associar os temores de Esperança e de muitos de seus pares da escola a ideia do negro estar ligado a escuridão e as trevas que provoca angústia, baseada no medo infantil do negro associado ao risco natural que significaria como uma valorização negativa do negro de angústia (DURAND, 1997, p. 91). Tendo a cor escura à apresentada na noite como o espaço de valorizações negativas (*ibidem*, p. 92).

Os novos alunos são, novas possibilidades de trazer uma mediação simbólica entre os sujeitos da instituição, abrindo novas perspectivas de interpretação de experiências das

diferentes narrativas que surgem no entrelaçar de vidas. Os novos sujeitos trouxeram, também, possibilidades de se vencer a resistência e se perceber o espaço da escola como diverso e múltiplo de pertença e que se recusa a discutir sobre as questões da diversidade, seja de gênero, cultural, étnico-racial. Fortalecendo redes comunitárias de solidariedade, onde todos possam ser ouvidos e incentivados a se reconhecerem como diferentes (*ibidem*, p. 56).

A escola com novos membros pode experimentar novas possibilidades de mudanças do olhar que, segundo meu entendimento, estavam marcadas por visões homogeneizantes de professores ideais e de uma escola ideal (SÁ, 2011, p. 92). Um espaço de elementos padrões, que convivem na chamada sala de aula normal que não aceita as diferenças, marcadas por sujeitos com identidades únicas.

Um espaço de escola marcado pela monocultura, pela “homogeneização, uniformidade dos currículos, dos saberes, dos métodos, da avaliação e da organização da escola” (GOMES; SILVA, 2006, p. 28). Um espaço que constitui uma narrativa universal da história, onde é contada a partir de um lugar que muitos reconhecem como centro do mundo, e outras histórias que podemos classificar como periféricas aparecem ou desaparecem em tal contexto conforme as necessidades e importância que estabelecem com o centro (SANTOS, 2009, p. 115). O silenciamento ou desaparecimento de outras narrativas que não a eurocentrada, se faz em um poderoso instrumento de produção de desqualificações que legitimam a dominação na sociedade, na universidade e na escola básica (*ibidem*, p. 115), que leva os educadores a assistirem uma formação parcial e localizada, onde as diferenças são normalmente ignoradas e, onde os esquecidos não têm voz como elementos constituidores da cultura (*ibidem*, p. 117).

Esperança tem uma visão dos alunos, recém chegados como forasteiros que abrem a percepção dos aspectos da sua formação inicial marcada pelas ideias de exclusão e silenciamentos sobre temas ligados às relações étnico-raciais, conteúdos ligados à diversidade e ao hibridismo social e cultural (LADE, 2008, p. 139). Os forasteiros para o espaço escolar significavam a abertura para um novo que, no caso dos educadores, assusta por ser desconhecido e por tirar a todos de uma zona de conforto como a investigada afirma em sua fala: *Era a escola dos sonhos de muitos educadores. Era uma escola sem ocorrências graves em que todos vestiam a camisa, onde tínhamos resultados excelentes nas provas internas e externas. Era um espaço de se aprender, e que conseguíamos ver os resultados do trabalho.*

O conflito, como parte da experiência pedagógica, gerado com a chegada dos novos

sujeitos na escola, primeiramente, pode ser entendido como uma desestabilização dos modelos epistemológicos dominantes, que são fortalecidos no curso de formação inicial que se caracteriza por uma cultura do conformismo que pode impedir o entendimento de que a diversidade existente na escola, muitas das vezes, é negada e não enxergada, devido ao caráter eurocêntrico da escola que renega valores culturais e sociais do outro, pois, dar visibilidade às diferenças, aos direitos humanos e à cidadania é uma realização complicada para os que não foram abertos na formação para tais desafios (*ibidem*, p. 139).

A novidade na escola, destacada sempre pela docente, pode ser entendida como demanda por novos limites na educação, ou seja, desafios para a teoria educacional, impactando os saberes, conceitos e categorias, formação docente, questionando “interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar” (GOMES, 2012, P. 99). Meninos e meninas, em sua maioria negros e de outra comunidade, adentraram a escola trazendo para a escola uma evolução, que tem no espaço da formação continuada e permanente, que discuta a realidade em que o educador e seus alunos estejam inseridos; seria uma tomada de consciência na produção do conhecimento, possibilitando um problematizar dos aspectos que envolvem a questão racial, dentre elas, a construção das identidades dentro e fora do ambiente da escola (SOUZA, 2009a, p. 69).

Com a recorrente volta ao acontecimento da chegada de novos membros à escola, que trouxeram mudanças, encaminhei nossas conversas para os problemas que a novidade da incorporação de meninos e meninas de outra comunidade carregaram para a instituição escolar:

Na verdade, trouxeram muitos problemas, sim. Uma série de questionamentos que não existiam antes da chegada dos novos alunos. O dia a dia escolar era realizado com poucos atritos e com muita calma. Logo, todos os dias apareciam novidades e problemas com meninos e meninas que necessitavam de ajuda para se adaptarem a nossa realidade e vice-versa.

Logo, nossos educadores começaram a notar que tínhamos que mudar de postura para os novos desafios, e tínhamos que estudar mais e que os usuais caminhos para o conhecimento já não seriam os mesmos. Tínhamos que repensar a escola! Algo que assustava muito. Muitos pais, também, foram questionar a escola por receberem os novos alunos. Nossas reuniões se tornaram momento de lamentações.

Eu saía cansada de tantos problemas que ocorriam na escola, devido, principalmente, à adaptação dos novos alunos ao nosso mundo, às

nossas regras. Minha sala, todo tempo, era tomada por professores com alunos que davam algum tipo de problema.

O trecho, acima, demonstra que a educação, muitas das vezes, apresenta uma lacuna da não inclusão da diversidade na formação de professores e no currículo da escola que impede que princípios éticos, didáticos e pedagógicos estejam sobre um olhar relacionado às diferenças (GOMES; SILVA, 2002, p. 12), mesmo reconhecida em que os educadores do espaço escolar assistem no seu cotidiano “diferenças e semelhanças, as identidades e as alteridades, o local e o global” (*ibidem*, p. 16), daí a necessidade na formação inicial e continuada do abraço de uma pedagogia multicultural, que coloque o respeito às diversidades, aos confrontos, desigualdades e muitas outras necessidades, discutindo as lutas sociais, as quais se encontram no Brasil (*ibidem*, p. 16).

O momento destacado pela educadora enfatiza o despreparo do corpo docente para trabalhar do ponto de vista pedagógico, cultural e socialmente com situações que demandam, na escola, questões relacionadas como, por exemplo, às relações étnico-raciais. Uns dos receios dos membros do corpo escolar era o novo perfil do alunado, constituído em sua maioria de negros, que transformaram a perspectiva da educação na escola, onde eram enxergados de forma estereotipados por séculos de segregação e olhares preconceituosos.

Para se vencer tais modos de ver os negros, eliminando, assim, conceitos, ideias preconcebidas; o espaço de formação como a universidade e a escola têm que reforçar sensibilidades frente às culturas marginalizadas ou esquecidas como a africana e a afro-brasileira, superando como Munanga (2001, p. 11) o ideal de que preconceito existe entre as pessoas ignorantes, como se um curso universitário fosse um caminho de cura do olhar e coração que desmerecem as culturas e o tom de pele das pessoas.

O olhar sobre as diferenças é o mesmo que abre possibilidades para reconhecimento de novas epistemologias como, também, dos aspectos sociais, culturais, econômicos que afetam a sociedade e a escola, que levam à revisão de valores morais e sociais, sedimentados no processo de formação (SILVA, 2011, p. 15). Podemos, então, entender que os novos alunos trouxeram movimentos que assustaram os membros da escola e nossa entrevistada, pois todos foram desafiados a rever a noção de saber, poder e identidade que são transmitidos e produzidos na instituição educativa (*ibidem*, p. 26). Assim, práticas pedagógicas como as que envolvem as questões étnico-raciais levam a escola a reconstruir valores políticos, culturais e sociais, que podem transformar o espaço de construção do conhecimento em áreas onde são

valorizadas a postura ética, moral, estética e educativa do outro (*ibidem*, p. 26).

As mudanças que ocorreram na escola demandam alterações no currículo colonizado e exige um movimento emancipatório com novos conteúdos, adentrando o universo educativo como a História da África e das culturas afro-brasileiras, exigindo como Gomes (2011, p. 100) entende, descolonizar as representações e práticas que se constroem no espaço escolar, exigindo questionamento dos lugares de poder, como os epistemológicos, os posicionamentos dos professores, transformando-os em sujeitos reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas (*ibidem*, pp. 100-102).

Os receios e medos, com a convivência dos novos alunos, podem ser sanados com a formação continuada, onde possa ocorrer uma ruptura epistemológica, que leve a um fortalecimento dos educadores frente aos desafios da diversidade em sala de aula, e que possa vencer um modelo monocultural de conhecimento e ensino presentes na educação brasileira (GOMES, 2011, p. 105), realizando a possibilidade da introdução da equidade de possibilidades para todos os membros do corpo escolar.

Outra fala da professora que chama a atenção é a relacionada à escola de ter tido um perfil que foi modificado com a entrada dos novos alunos. Ao perguntar sobre o que mudou na escola com a inserção dos novos alunos, logo, Esperança alegou que a instituição era caracterizada por ter mais brancos no corpo discente:

Tínhamos muitos poucos alunos negros; a escola era de brancos; de uma classe média e era muito respeitada por toda a rede quando da aferição dos índices de qualidade. E a comunidade abraçava mais a escola.

Éramos o exemplo de escola a ser seguida na rede pelo universo das escolas. Nossos resultados eram muito bons.

A narrativa de Esperança nos remete à compreensão de que a escola é excludente ao enxergar que brancos são melhores que negros, em termos de educação. A fala de Esperança associava o bom rendimento da escola ao fato da instituição ter em sua maioria alunos brancos, que na sua concepção qualificava o espaço escolar aos olhos das aferições institucionais internas e externas.

Sua visão da escola foi forjada pelo ideal de escola que é homogênea em seu corpo discente, onde não existe preconceito ou racismo, um espaço que seria perfeito para se

construir uma educação, marcada por identidades unificadas. Um movimento educativo, marcado por uma neutralidade imposta pela sociedade e pela formação que menosprezaram as demais culturas em relação à eurocêntrica, que privilegia a cultura branca e masculina, fortalecendo um paradigma cristalizado. Como já visto anteriormente fica claro seu entendimento:

Sempre observei a sala como se fosse um espaço sem diferenças, somente com as muitas conversas nos encontros de formação continuada quando começamos a trabalhar com a diversidade; com crianças especiais é que comecei a notar que haviam variadas demandas no espaço escolar.

O branqueamento, traduzido em ideologias da superioridade dos brancos, tem por muito tempo, no Brasil, reforçado mecanismos de exclusão, preconceito cultural e étnico que na escola se transforma em igualdade que visa apagar “os vestígios e as diferenças, no sentido da homogeneidade que constrói e adere a um modelo hegemônico de corpo, saúde, inteligência, etc” (OLIVEIRA; ABRAMOVICZ, 2005, p. 50).

A formação docente, hoje, tem prioridade em vencer tais realidades destacadas acima, tendo como práticas comuns na escola que tem em sua constituição curricular um caminho único com características eurocêntricas, que privilegia a cultura branca e que ignora e inferioriza outras culturas, transformando a atividade do professor como sujeito que reconhece a diversidade e que transforma sua prática. A escola, com seu ritual pedagógico, dissemina o preconceito racial e a discriminação que ignoram a história dos africanos e afrodescendentes na constituição do Brasil.

A tarefa da escola e dos profissionais da educação, em relação às questões étnico-raciais, pode ser entendida como um desenvolvimento marcado por complexidades e pela necessidade da inclusão da questão racial em seu currículo e nas suas práticas diárias.

Quando a professora foi perguntada se havia trabalhado com crianças negras na escola, ela comentou:

Sim! Em uma escola de outra comunidade, na mesma época que já estava na escola.

Logo de início, tive uma reação de pensar que os alunos iam me dar muito trabalho e não iam aprender. Porém, tive uma grata surpresa durante o ano; os alunos negros me surpreenderam e foram muito bem, aprenderam e renderam.

Assim, mesmo, acreditava ser um caso isolado de uma sala de aula, onde tive muito esforço.

Olha, pensando agora, estava carregada de preconceitos. O conceito de negro de dar trabalho e não ser capaz estava carregado em mim. Acho que percebi com os resultados de uma turma, da qual não esperava nada, que eu era negra. Ali percebi ser negra.

Por que quando Esperança tem contato com alunos negros, pensa que vai encontrar problemas? Mesmo tendo parentes negros, por que somente agora ela se percebe negra?

Essa valorização do embranquecimento, vindo principalmente pela miscigenação na sociedade brasileira fez com que parte da população negra brasileira negasse sua identidade, que de forma latente é a negação da humanidade.

O professor tem a necessidade de se fazer atento às manifestações como as advindas dos pensamentos estereotipados, produzidos por práticas docentes, negadas por muitos na escola. Ele deve buscar desfazer tais práticas que homogeneízam e padronizam e que seguem modelo eurocêntrico, sendo assim, a escola deve vencer o silêncio pedagógico frente às questões étnico-raciais e se abrir para as tensões dentro da sala de aula (*ibidem*, pp. 49-50). Fica claro o despreparo dos educadores frente aos alunos negros e suas especificidades e necessidades (CAVALLEIRO, 2001, p. 35), negando políticas voltadas para as lutas sociais e culturais pela igualdade social que se desenrolam na sociedade.

No contexto da formação continuada, visando novas metodologias para o ensino das relações étnico-raciais, que incluam uma reformulação do curricular, com novas formas de se olhar as diversidades que se apresentam, levando à criação de ações que oportunizem o sucesso escolar de todas as cores da escola (DIAS, 2003, p. 9). O professor pode na formação se ligar ao reconhecimento da pluralidade cultural e étnica, desconstruindo paradigmas e vencendo um viés educacional tecnicista e positivista (*ibidem*, p. 9). Portanto, uma formação que reconheça o cotidiano escolar como ele é de verdade, com defesa do direito às diferenças e com uma constatare postura crítica em relação ao currículo e as suas práticas. É o caminho esperado para uma formação inicial e continuada dos professores (*ibidem*, p. 9).

Voltando-se para o fato de a escola ter “enegrecido”, o que mais assustou você em relação aos novos alunos? Ou melhor, o que você acha que assustou aos 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 da 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.

Esperança, mesmo oriunda de classe social considerada baixa se espanta com seus alunos que vêm de comunidades de índice social baixo. Por que será que tem tal atitude?

A formação continuada pode amenizar as perspectivas de medo e incertezas, geradas pelas novas presenças, na escola, de alunos em sua maioria negros, levando a uma reflexão sobre as possibilidades de mudanças das práticas pedagógicas que leva a compreender as problemáticas da diversidade étnica na escola.

Esperança ao ser perguntada sobre o como podemos tornar mais eficaz a relação com os alunos negros, fez uma defesa em relação ao processo de formação inicial e continuada:

Primeiramente, compreendo que os professores têm muita dificuldade de se relacionar com os alunos negros e descendentes. O trato com as crianças e jovens negros ainda é um impedimento e algo desconhecido por muitos. Não fomos preparados na faculdade, ainda mais na nossa escola que por anos foi branca.

O que leva os professores negros a terem diferenciações nessa interrelação com os alunos negros?

No caso de revisar, levaria todos os professores para projetos de formação continuada, acho ser o caminho mais plausível. Ou antes, na formação universitária, serem inseridos tópicos de conhecimentos relacionados com os conhecimentos que possam alcançar nossos alunos negros. Acredito que desde a universidade não somente nas disciplinas dos cursos como a minha matemática, como, também, nas disciplinas de educação do como se portar na sala de aula.

Defendo que as reuniões pedagógicas, também, possam ser aproveitadas não somente para avisos e questões disciplinares; podem, também, ser espaço para aprendizagem.

Podemos compreender que os profissionais podem vencer, de forma consciente e inconsciente, as barreiras carregadas de práticas comuns que propagam o racismo, preconceitos e discriminações raciais, através da formação continuada como forma de

fortalecimento da atividade profissional em favor da diversidade e dos meninos e meninas negras, formando assim, uma educação antirracista.

Carregada de ideias e certezas, concebidas aos novos alunos da escola, Esperança, em uma das falas, esclarece seus temores e seus entendimentos sobre as dificuldades dos novos meninos que passaram a conviver com outros dentro da instituição de ensino:

O receio pensando, hoje, era do grande número de crianças negras e mestiças que chegaram de uma única vez com históricos de problemas e dificuldades sociais e com déficits de conhecimentos. Continuava acreditando, na verdade, que eles não eram capazes nos estudos. Eu, como diretora, conversei com a antiga diretora dos alunos da outra escola, e seus comentários me assustavam. A escola que fechou as turmas era muito criticada na rede municipal de ensino. Sua localização, também, ajudava para os problemas, pois estava perto de duas comunidades que, até hoje, são destacadas em crimes e problemas sociais.

Na concepção do Movimento Negro, a sociedade brasileira é constituída de negros e pardos, portanto os mestiços são negros.

Apenas 8,9% das crianças negras estão na educação infantil, “84,5% das crianças negras de 0 a 3 anos não dispõem de creche” (BRASIL, 2013, p. 48), (...) a escolarização de negros com 15 anos ou mais é de 6,7% anos de estudos, (...) 54,6% não haviam completado o ensino médio (BRASIL, 2013, p. 48-51).

Esses dados educacionais sobre a população negra nos fazem refletir sobre as problemáticas sociais, relacionadas à violência que atinge as crianças e os jovens negros.

Com a narrativa de Esperança, podemos encontrar uma dissonância em relação à adequação do olhar dos professores sobre o trato com os diferentes que, na escola se traduziria em uma problemática com as questões étnicas e as matrizes culturais que cada sujeito carrega, devido, à instituição de ensino estar presa a um processo de modelo pedagógico, classificado como homogeneizante onde os sonhos são impedidos de circular (PITTA, 2009, pp. 142-145).

As mudanças que aconteceram na escola podem ser compreendidas como mudanças de ênfase nos caminhos da formação do professor que abarquem os complexos processos de construção dos saberes, construindo a compreensão da educação como um direito social, que

auxilie no trato pedagógico da diversidade (GOMES; SILVA, 2002, pp. 22-23).

Na escola, às vésperas da preparação do dia da Consciência Negra, tivemos a conversa abaixo:

Primeiramente, temos que cumprir as datas destacadas no calendário escolar, mesmo com muitos não se interessando pelos temas. A ideia é lembrar que nosso Brasil foi colonizado por diferentes raças, no caso do 20 de novembro. Penso ser uma chance para todos de melhorar ou mudar sua forma de educar. Fazer atividades comemorativas sobre essas temáticas em um só dia não surte efeito. Logo, cai no esquecimento de todos, ou de muitos. Todo ano é assim, empolgação para o projeto e depois continuamos a ver que muitos professores continuam a praticar atitudes de racismo. Penso que falta uma formação continuada mais sensível às necessidades dos professores para lidarem com as diferenças e com os alunos diferentes.

Na verdade, o Brasil foi colonizado pelo branco europeu. Um colonizador que era orientado por um puro instinto de conquista, pois não possuía recursos civilizatórios e, mesmo assim, impôs a matriz europeia como modelo de civilização em terras americanas, constituindo a Europa como local único, fomentador de significados culturais e sociais.

Bom é ver a turma de educadores, envolvidas nos preparativos da semana do 20 de novembro. Penso, mesmo sendo uma data marcada no calendário anual de planejamento da escola, a maioria dos professores tem se envolvido de uma maneira ou de outra. Porém, muitos têm dúvidas por desconhecerem os conteúdos sobre os negros, a África e os negros na sociedade brasileira.

Hoje, vemos resultados dos projetos, realizados por diversos professores, a cada ano temos novas ideias de se trabalhar em relação à África e às heranças africanas.

Não há no Projeto Político Pedagógico da escola a inclusão das relações étnico-raciais, o que estava sendo realizado é um projeto constituído de ações com data marcada. Vale lembrar que o PPP define a identidade da escola e o trajeto para um ensinar com qualidade.

Outro dia, eu e alguns professores conversamos sobre a data colocada no calendário. Muitos acham que devemos trabalhar o tema sobre os negros durante todo o ano. Porém, sei como você sabe que não é assim que acontece, pois, muitos professores têm dúvidas ou não foram preparados para lidarem com o tema. Eu mesma não tenho segurança, muita das vezes, quando me deparo com situações que denotam problemas raciais ou que tenha que desenvolver atividades para o dia da consciência negra.

Olha, consigo ver agora que a comemoração do 20 de novembro se torna um momento na escola de descobertas de um novo caminho de ensinar. Observe os trabalhos realizados pelos colegas, os quais são criativos e trazem a cultura africana para o conhecimento dos nossos alunos.

A escola estava toda enfeitada com atividades das mais variadas em comemoração a 20 de novembro⁴⁸, conhecida como o dia da Consciência Negra. Muitos trabalhos realizados pelas turmas do ensino fundamental dos anos iniciais. Mesmo com todo empenho, encontramos, quando discutíamos as mudanças de perfil da escola, muitos educadores resistentes em enxergar a diversidade como possibilidade de mudanças de rumos na educação. Assim, a semana voltada para os festejos de rememoração de Zumbi e da Consciência Negra se tornou o momento de se alertar para as práticas de racismo e preconceito da sociedade em geral.

Como na fala da professora, quando a mesma destaca: *Primeiramente, temos que cumprir as datas destacadas no calendário escolar, mesmo com muitos não se interessando pelos temas. (...) Penso ser uma chance para todos de melhorar ou mudar sua forma de educar. Fazer [atividades comemorativas sobre essas temáticas] em um só dia não surte efeito. Logo, cai no esquecimento de todos, ou de muitos. Todo ano é assim, empolgação para o projeto e depois continuamos a ver que muitos professores continuam a praticar atitudes de racismo.* Encontramos muitos, em diversas escolas, sejam públicas ou particulares, a respeito do que foi alertado no comentário acima, e podemos entender que a docente tem uma compreensão mesmo que tímida da realidade da instituição, que passa boa parte do ano fortalecendo o imaginário negativo em relação à população negra, através de atitudes e práticas sutis e invisíveis, muitas vezes nem percebido pelos que disseminam tais realidades (MÜLLER, 2009, p. 35). Para Gomes; Jesus (2013, p. 31), observa-se que tem sido positiva a promulgação do dia de festejos a Zumbi, pois muitos espaços escolares têm transformado o dia em semana da Consciência Negra ou como algumas escolas que trabalham o mês inteiro.

Mesmo com muitas atividades, vemos que a escola ainda mantém o olhar na lógica do branco, ou seja, eurocentrada, latente na sociedade e na escola, no Brasil ((MARQUES; CALDERONI, 2015, p. 58). A escola, ao se esquecer dos seus membros negros durante boa

⁴⁸ Dia oficializado como Dia Nacional da Consciência Negra que foi introduzido no calendário escolar pelo artigo 79 – B da Lei 10.639/2003. O Quilombo dos Palmares foi eleito como passagem mais importante da história do negro no Brasil pelo Grupo Palmares, com um ato ocorrido em 1971, sendo o primeiro 20 de novembro a ser lembrado e em 1978, em uma Assembleia Nacional do MNU, foi estabelecido o “Dia Nacional da Consciência Negra” (PEREIRA, 2011, p. 39).

parte do período letivo, reforça o ideal de branquitude, ou seja, que apresenta as bases culturais eurocêntricas como positivas, relegando a outros grupos étnicos como os indígenas e negros como negativos ou pouco importantes (*ibidem*, p. 40).

Todos os educadores têm a tarefa de implementar, segundo a Resolução CNE/CP 1/2004⁴⁹, no seu segundo parágrafo, porém isso depende de implementação da formação inicial e continuada, destacando nos cursos preparativos evidenciar aspectos da diversidade no trato das questões de discriminação, racismo e outras realidades de exclusão (BRASIL, 2006, p. 124).

Entra em cena a formação continuada como possibilidade de se alertar e aproximar os educadores da percepção de atitudes de racismo e preconceito, levando à construção de uma educação antirracista. Seria um compromisso em assumir e acompanhar os conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira e africana.

Quando nos encontramos para conversas sobre a experiência de escolarização dos alunos afrodescendentes, uma pergunta foi feita à Esperança: Por ventura se a mesma lecionava de forma diferenciada para os alunos negros e os não negros.

A pergunta vem de encontro ao momento da chegada dos novos alunos à escola, época em que eu era diretora de lá. Fiquei de frente, resolvendo todos os aspectos, conversando com todos os envolvidos (secretaria de educação, pais das duas escolas e com os funcionários da escola). Eu tinha a convicção de que os novos alunos, em sua maioria negros, não teriam o mesmo rendimento de nossos alunos.

Eles chegaram com uma maneira de conviver de forma violenta. Mesmo assim, eu pensava que todos deveriam ser tratados de forma igualitária.

Sobre a escolarização, acredito ser diferente sim! Os alunos em comunidades de classe média têm uma maior participação dos seus pais na sua vida escolar. Têm mais cobranças e conseguem enxergar o futuro de uma maneira mais clara.

Os alunos negros, muita das vezes, ainda sofrem não somente com preconceitos, como também com dificuldades em suas comunidades, o que acontece em nossa escola. Eles são aproximados de uma série de violências que os levam, primeiramente, para o ensino noturno de Jovens e Adultos e depois a abandonarem a escola.

Um tema é recorrente na fala da professora, o de que os alunos negros não estavam

⁴⁹ CNE/CP 1/2004 – Conselho Nacional de Educação institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

preparados para o desenvolvimento educacional. As narrativas nos remetem novamente à estrutura heróica, levando-nos à compreensão de que os brancos conseguem vencer na educação, e que os negros não têm a mesma capacidade, sendo pois uma estrutura que remete a ideia de separação entre os considerados diferentes.

Na fala da docente, encontramos um olhar visto em muitas escolas e na prática docente que se fortalece com a formação inicial e continuada, entendido, também, como julgamento prévio sobre as relações étnico-raciais. Uma perspectiva de uma identidade negra em uma sociedade, que ensina a seus sujeitos como os negros devem negar suas origens e heranças com um fortalecimento de uma aprendizagem do preconceito na expressão dos sentimentos na sociedade e na escola (GOMES, 2005, pp. 40-54). Apresenta-se, também, um quadro de ausência de reflexões sobre as relações raciais na construção do cotidiano educativo, contribuindo para o “silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais” (CAVALLEIRO, 2006, p. 11).

Outro momento das entrevistas foi de como a educadora conduz sua disciplina ao desenvolver conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira:

Bom, eu não trabalhei de forma efetiva até hoje com os temas na minha área da matemática. Continuo a desenvolver minhas aulas com os conteúdos específicos que devem ser vencidos. Não fui preparada na graduação e nem nas disciplinas pedagógicas a me preocupar com temas que não fossem o de ensinar de forma tradicional. O meu trabalho diferenciado é com o xadrez que faz com que muitos alunos compreendam melhor o que é estudar e a importância de se aprender.

Tenho a consciência de que só os conteúdos relacionados ao currículo escola] comum não são suficientes para que ocorra o reconhecimento dos diferentes saberes que os negros, por exemplo, nos legaram como herança.

Tenho a preocupação com todos. Quero que meus alunos retornem futuramente à escola contando das suas vitórias, formados com uma profissão definida. Já acontece com muitos ex-alunos, que retornam e contam a vida e apresentam os resultados dos anos de estudos.

Sobre os meus alunos negros, tenho preocupação com eles, antigamente era uma pessoa transbordada de preconceitos e acreditava que os meninos e as meninas negras não dariam resultados positivos, pois acreditava que todos viviam em situação de risco, não me via inserida entre eles, que erro! Porém, eles foram me mostrando

que são iguais aos meninos brancos que eu achava que seriam os únicos com capacidade. As turmas atuais têm muitos alunos negros que são destaques da turma.

Quando a professora comenta sobre suas práticas que facilitam o sucesso acadêmico de seus alunos afrodescendentes, seu narrar se encaminha para sua atividade em um projeto, que é sua oficina de xadrez: *O uso do suporte da aprendizagem do xadrez, que trouxe um novo olhar para muitos alunos em relação à matemática. Outro caminho é a prática dos monitores que auxiliam a todos os alunos com dificuldade. Na verdade, me preocupo com todos os alunos, porém desde a chegada dos novos alunos vindos de outras escolas, os meninos e meninas negras [é que] me chamam a atenção. De início, [eu] estava com um olhar carregado de preconceito e, aos poucos, notei que eles (os negros) têm potencial e podem vencer as dificuldades e superar as barreiras instituídas pelo círculo vicioso da história dos negros, os quais acabam na noite, estudando no EJA⁵⁰ ou acabam abandonando a escola.*

Você pode pensar em algumas características em que os alunos afrodescendentes, enquanto grupo, trazem para a sala de aula?

Atualmente, os alunos negros trazem em sua maioria, no caso da escola, um histórico de muitas dificuldades sociais. Esclarecendo melhor, vêm sem família, envolvidos em um mundo de violência e muitos sem perspectiva de vida. Sei que posso estar com um olhar fatalista, porém são poucos os que chegam sem problemas.

A situação, acima, nos remete aos dados apontados de que os negros, na educação brasileira, passam por muitas dificuldades em termos educacionais. Segundo os dados das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana, há a necessidade de reparação na educação em relação ao acesso da população negra no ingresso ao espaço escolar.

Em suas políticas de reparação, o documento das Diretrizes entende que deve ocorrer um reconhecimento da valorização da diversidade, encontrada nas instituições escolares; com isso, tem-se que trazer para os currículos e os conteúdos das diversas disciplinas que formam

⁵⁰ Educação de Jovens e Adultos.

os processos de conhecimento novas perspectivas que se aproximem da realidade dos jovens negros, buscando o reconhecimento dos valores e lutas através de olhares sensíveis (BRASIL, 1996, p. 120).

Em termos culturais, a tendência do documento das "Diretrizes" é afirmar a existência de uma cultura negra e africana em oposição a um padrão cultural e estético branco e europeu. Persistiria no Brasil um "imaginário étnico-racial" que ignora ou pouco valoriza as raízes indígena, africana e asiática de nossa cultura (Brasil, 2004, p.14).

Como você pode vencer, em sala de aula, os desafios de ensinar conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira?

Afirmo que, ainda, tenho muitas dúvidas em relação aos conteúdos de temática africana, porém, através dos encontros nos cursos de formação continuada e nas reuniões pedagógicas da escola com palestras sobre assuntos variados, no desenvolvimento de ideias de projetos de intervenções que possam dar suporte aos educadores para um trabalho que tenha um maior alcance.

Preciso muito de aprender caminhos para renovar minhas práticas na direção de um bom caminho e um bom ensinar.

Somos muito sozinhos quando encontramos desafios como o de ensinar conteúdos relacionados com a educação africana. No meu caso que sou da área de exatas, mais ainda! Volto a lembrar que quando os alunos da escola que havia fechado chegaram à escola; a secretaria de educação afirmou que nos auxiliaria e, na verdade, isso não aconteceu.

Sua fala alerta para a solidão que afasta o educador de questões desafiadoras como a educação dos negros, levando-os a se utilizarem das ideias que disseminam o racismo ambíguo de um Brasil com relações harmoniosas entre as etnias, encobrendo nossa intensa miscigenação racial, e afastando os negros do processo de ascensão social (GOMES, 2007, p.101).

Na visão da entrevistada, o processo de formação continuada em relação ao conhecimento e valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade tem valor em relação de se construir uma abertura para novas possibilidades educativas, transformando uma racionalidade presente na educação que pode ser substituída por formas de se ensinar para a diversidade e para as relações étnico-raciais.

Acho que, hoje, depois de tempos me esforçando para compreender que a escola tem diferenças, ou melhor, é plural como muitos amigos

falam, posso afirmar que, primeiramente, traria para a formação de professores na universidade conteúdos que ajudassem o professor no seu trato com os temas que se aproximam das diferenças como os das questões étnico-raciais, não é assim que denominamos?

Outro caminho seria o da formação continuada que entendo como o mais importante, é que precisamos de ajuda e essa ajuda vem dos cursos e processos formativos. Como eu poderia ter encaminhado de forma diferente e melhor a chegada dos alunos que trouxeram consigo, posso falar de uma nova escola para as nossas vidas se eu tivesse tido discussões nos bancos universitários e nos processos de formação continuada.

Hoje, nos sentimos muito sozinhos na escola e na sala de aula sem apoio para trabalhar com diversos desafios como um menino especial, um menino que se assume homossexual e mesmo no caso aqui com os meninos e meninas negras que são a maioria dos alunos da escola.

Voltando a comentar, falta formação para os professores conseguirem vencer os desafios que a cada dia são renovados na sala de aula. Estamos cansados de entrar e sair de uma aula e notar que não conseguimos nos fazer entender ou interessar nossos alunos.

Como você descreveria sua filosofia de ensino? O que você acha que funciona?

Sou uma professora que acredita que a relação de respeito com os alunos seja a primeira forma de se relacionar em sala de aula. Como posso explicar o significado de respeito, através de uma postura que esclareça desde o primeiro dia de aula o que eles entendem por troca e compartilhar.

O Decreto nº. 6.755/2009, que trata da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, observa que a formação para o ensino das Relações Étnico-raciais deve incentivar as instituições responsáveis pela formação e incluir temas e valores concernentes à pluralidade cultural e étnica, consolidando assim, Diretrizes que embasam educadores para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais (MÜLLER, COELHO, 2013, pp. 46-48).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos movimentos que me levaram à realização da pesquisa, fizeram-me, primeiramente, compreender a minha própria história de vida, ou tempos das minhas estações da existência, que servem para mover as águas por caminhos que me tiraram a todo tempo da zona de conforto, eis aí o que me guiou pelos territórios da investigação, ou seja, que se realizaram como Noronha Alves (2008, p. 29) entende, como um desvio sinuoso que leva a descobertas de novas possibilidades.

Com as narrativas exploradas, fui aos poucos me afetando e me inundando de vontade de conhecer como uma educadora enxergava e se aproximava do cotidiano das relações étnico-raciais na escola. Foram momentos de muitas descobertas que me envolveram e me fizeram levantar vários aspectos da minha vida e de meu exercício docente.

A cada novo relato, marcado por novas possibilidades de narrativas, pude me relacionar com novos saberes que foram chegando com as práticas cotidianas na escola, e com a construção de um olhar que me levou a rever meu conscientizar sobre a educação, relacionada com a diversidade. A cada nova fala, fui me aproximando da compreensão das atitudes cotidianas de silêncio em relação aos alunos negros e, assim, minha vontade era de aprender novas possibilidades de ensino das temáticas, relacionadas com a educação étnico-racial.

Com o percurso baseado no referencial teórico da Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, que podemos compreender como sendo o primeiro substrato da vida mental de uma espécie de “museu imaginário”, onde o ser humano se ancora no nível da razão e do simbólico, pude iniciar um entendimento da chave da compreensão do homem e das culturas humanas (OLIVEIRA, 2000, p. 37).

Compreendi que, hoje, vivemos imersos em uma “civilização da imagem” que explode aos nossos olhos a todo instante, porém, mesmo nos envolvendo, a imagem é desvalorizada pela sociedade, que é vacinada pelo iconoclasmo endêmico (DURAND, 199, p. 32). Mesmo buscando aniquilar através de olhares desconfiados o imaginário, asfixiando as sensibilidades e as sensações produzidas pelo ser humano, a sociedade moderna ocidental tem que conviver com uma nova racionalidade que tenha elementos da razão e da emoção em um processo de reequilíbrio.

Dentre as compreensões alcançadas, com a escuta e a escrita da pesquisa, entendi que a Pedagogia no Brasil é dominada pelas marcas de lógicas reducionistas e excludentes, forjadas no pensamento ocidental (OLIVEIRA, 2009, p. 7). Em decorrência disso, impossibilita-se a inclusão de um educar envolvido em incertezas, contraditoriedades e a complexidade do real que, por conseguinte, impede que o processo educativo use do afetual, da emoção e da corporeidade que podemos compreender como sendo um conjunto de pensamentos não ocidentais. Partindo da constatação acima, comprovei que realizar uma investigação em educação é buscar compreender as realidades cotidianas na escola que podem ser marcadas por silêncios e impedimentos em relação às diferenças como as advindas das relações com os negros.

Ao analisar o imaginário e a educação, podemos ter acesso a um reequilibrar e harmonizar das relações humanas, eis aí mais uma descoberta alcançada na viagem da pesquisa. Aprendi que o processo educacional, através das funções do imaginário, pode libertar as lógicas da exclusão, da dominação e da crise dos sistemas interpretativos que vão afastando da educação o poder de explicar toda a realidade complexa e heterogênea. Com isso, temos a possibilidade de realizar uma nova forma de aprendizagem e de construir relações no espaço escolar, marcadas por respeito e aceitação do outro com suas diferenças.

O imaginário como um outro olhar para as questões educacionais representa uma outra dimensão, ainda pouco explorada pelos dispositivos de formação de professores na perspectiva do conhecimento daquilo que dá significado à existência da instituição escolar, aos sentidos construídos pelos sujeitos que a vivem, e mesmo aos deslocamentos de sentidos (OLIVEIRA, 2014, p. 28).

Outra compreensão se realizou nas muitas investidas à escola, onde as práticas simbólicas educativas foram aos poucos se delineando e sendo vivenciadas, servindo-me para fornecer pistas dos meus objetivos na pesquisa. Tal proximidade me possibilitou aprofundar-me no universo escolar que Bezerra Perez (2005, p. 3) compreende como sendo uma proximidade que pode levar à compreensão dos mitos que emergem nas narrativas e nas histórias de vida dos sujeitos da pesquisa.

Seguindo as perspectivas envolvidas em descobertas, através da metodologia do método narrativo, tive acesso ao meu próprio ser como docente que me encaminhou para novas perspectivas no trato com a educação e suas diversas compreensões da dinâmica escolar, levando-me a decifrar o mundo a partir de outras lógicas que não seja da razão positivista, distanciando-me da realidade profissional em que me vi envolvido na minha

atividade como professor, levando-me a estabelecer com um outro olhar, abrindo espaço para o estado contraditório das coisas (OLIVEIRA, 2014, p. 24); para a construção de outros movimentos do cotidiano na escola que são inundados de imagens das mais variadas.

Quando iniciei o projeto de pesquisa, pensava em mapear as repercussões da Lei 10.639/2003 na educação; logo, os caminhos foram sendo abertos para outras possibilidades e acabei me aportando em novas hipóteses do objeto investigativo, passando a analisar as representações de uma educadora sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar em uma instituição da rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora.

Ao chegar à escola escolhida, logo me aproximei de uma docente que aqui chamei de Esperança. As primeiras narrativas se dirigiram para sua história de vida entre as montanhas mineiras, e foram aos poucos se encaminhando por sua experiência como docente. Foram muitas descobertas que se apresentaram nas narrativas da professora negra que a todo instante afirmava não ter sido apresentada às questões sobre as relações étnico-raciais na educação.

Nas muitas compreensões adquiridas nas investigações, logo percebi que um acontecimento era muito rememorado nas narrativas de Esperança; a chegada na instituição de ensino de uma leva de novos alunos, em sua maioria de meninos e meninas negras que vieram de uma escola vizinha ao bairro, que logo começaram trazer à tona os silêncios e urgências de mudanças que o espaço escolar necessitava vivenciar em relação às diversidades como as do ensino da cultura africana e afro-brasileira.

Os temores apresentados pelos novos alunos na escola fez com que as compreensões tecidas por Esperança sobre as diversidades e o trato com os alunos negros realizassem em mim um entendimento de que a docente em sua prática inundava a sala de aula de um olhar homogeneizante, ou seja, que compreendia a escola como sendo um espaço sem diferenças. Tal realidade profissional esbarrou com as demandas despertadas com o adentrar dos novos alunos na escola, acordando atitudes de temeridade e insegurança da prática docente.

Podemos perceber nas narrativas expostas sobre o tema, que Esperança afirma que não foi preparada na sua formação inicial e continuada para trabalhar com aspectos referentes às relações étnico-raciais. Seu espaço de formação deu lugar a um “modelo clássico de educação escolar, lugar da razão, do poder” (NORONHA ALVES, 2008, p. 19). Seus imperativos pulsionais são modelados pelo contexto sócio-histórico que a condicionam a não perceber as

diferenças que povoam seu espaço social e profissional.

Nas descobertas construídas, percebi que o cotidiano marcado por silêncios levaram Esperança a se carregar de uma concepção negativa em relação às crianças e jovens negros no contexto escolar; podemos assim, compreender em tal realidade que ocorre uma reprodução de formas opressivas de poder arquitetadas na colonialidade dos saberes, tendo a legitimação de formas simbólicas que servem, no caso aqui apresentado, como caminhos que sustentam e disseminam relações marcadas por desigualdades sociais (SILVA, 2012, p. 112).

Temos na continuidade de compreensões desenvolvidas na pesquisa os silêncios presentes no cotidiano da escola, carregados por ausências ou falta de discursos que alicerçam sentidos que, no caso do espaço escolar e na atividade docente de Esperança, são determinantes nos padrões envolvidos pela modernidade ocidental. Tal realidade é sustentada por diferentes manifestações silenciadas que podem ser identificadas nas narrativas da professora, organizadas como, por exemplo, no ideal de branquitude como forma de humanidade, alçando os negros a um espaço de subalternidade, sendo negada a existência como sujeito pleno de direito na escola e na sociedade, servindo para ocultar as desigualdades.

Através das explorações nas investigações de que o silenciamento está relacionado às diversidades, continua-se a dominar o processo formativo de muitos cursos de licenciatura. Encontramos nas narrativas de Esperança que a não preparação para o trabalho com os alunos negros impedem a construção e o reconhecimento da identidade dos alunos, levando a um distanciamento do afetual e do sensível no processo educativo, construindo um cotidiano escolar que interrompa o reencantar de uma reparadigmatização implicada num olhar voltado para a compreensão dos minúsculos fenômenos dos sistemas antropossociais que busque a religação dos saberes numa atitude transdisciplinar (CHAVES; GUEDES, 2012, p. 471).

Com o olhar proporcionado pelo imaginário, posso compreender nas representações narradas que a preocupação com os novos alunos e com as mudanças na escola fizeram com que o espaço deixasse de ser visto como refúgio e proteção de aconchego que levava a um entendimento que era o lugar de calma no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando o orgulho da escola homogênea, a qual não se preocupava com as diferenças. Representações estas que se encaminham para um imaginário de um regime heróico, evidenciando uma pedagogia da razão que domina o contexto escolar.

Emergem em suas falas os temores e as ideias pré-concebidas sobre a chegada dos negros na escola que demandam uma perspectiva do imaginário de estrutura heróica. O temor do enegrecimento do chão da instituição de ensino remete à estrutura de separação, ou seja, da exclusão entre os que se consideram superiores e capazes que atribuem qualidades negativas para os que consideram inferiores e diferentes, como por exemplo, dos negros de serem considerados incapazes e violentos para conviverem na escola.

Esperança tende a culpabilizar os negros pelos seus resultados somente enxergados como negativos no espaço escolar. Com a visão embaçada por certezas prontas, a mesma não consegue alcançar a compreensão de que os negros possam apresentar resultados positivos, podendo não ser enxergados somente como problemáticos. Um olhar sobre a educação afastado do sensível, devido, sobretudo, à afetividade humana de ter sido relegada no Ocidente a um espaço subalternizado (OLIVEIRA, 2009, p. 274), visto por muitos como inferior à inteligência e à vontade.

Outra conclusão é a de que os alunos negros tinham despertado em todos os envolvidos com a educação na escola uma gama de variados sentimentos. No caso de Esperança, tais sentimentos se expressam nas pulsões interiores que podem ser compreendidas presas a uma metodologia da modernidade racionalista de atividade docente positivista presa em uma lógica objetiva (LIMA; FERNANDES, 2011, p. 6). Situação de trevas que provocam imagens que amedrontam e carregam o olhar da educadora e de outros membros da escola de incertezas.

Sua relação com as questões étnico-raciais é carregada de barreiras que, segundo sua narrativa, demanda do silenciamento no processo formativo docente inicial e continuado. As falas fluem para um distanciamento das atividades voltadas para a preocupação com o ensinar da cultura africana e afro-brasileira; tal quadro, na visão de Esperança se constrói através de sua concepção de uma escola marcada por igualdades sociais e étnicas, que podem ser entendidas como estratégias de “dissimulação da situação de privilégio do branco e das desigualdades raciais” (SILVA, 2012, p. 116).

Encontro em Esperança, mesmo com sua narrativa distanciada das questões étnico-raciais e das urgências de modificações do educar para as diversidades, uma constante negativa para um educar voltado para a inclusão de conhecimentos que possibilitem a entrada em sua sala de aula de saberes de herança africana e da cultura dos negros no Brasil; sendo

assim, a professora ainda não consegue construir um espaço de possibilidades educativas para todos os seus alunos.

Esperança, nas narrativas apresentadas em sua pesquisa, insere-se no Regime Diurno de Imagem, afirmando a todo tempo estar marcada por rituais de separação, de elevação e de purificação, constituídas em olhares em relacionados à hierarquização dos alunos brancos e negros no espaço escolar, ligados aos saberes. Para a professora, os brancos são considerados modelo desejável para a escola, pois são capacitados a vencerem os desafios dos conhecimentos.

Concluo que as relações étnico-raciais, no olhar de Esperança, são marcadas pelo estabelecimento do branco como norma natural de superioridade hierárquica que leva os diferentes como os negros a serem considerados impossibilitados de realizarem a construção de conhecimentos, como Silva (2012, p. 118) compreende sendo a negação da existência do direito dos negros de existirem enquanto alunos. O que tem levado à prática docente de Esperança a se esvaziar de possibilidades de inserção das diversidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memórias, Narrativa e Pesquisa Autobiográfica**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, n. 14, pp. 79-95, set. 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223>> Acesso em: 02 jan. 2016.
- _____; SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro, RJ: Casa da Palavra, 2003.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **Da terceira margem eu so(u)rrio: sobre a História e Invenção**. In: _____, História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teorias da história. Bauru: Edusc, 2007.
- ALMEIDA, Fabiana Rodrigues. **Nos limites do invisível: Memória e história em livros didáticos do PNLD**. Dissertação de Mestrado, PPGE-UFJF, 2012.
- ALMEIDA, Giane Elisa Sales de; ALVES, Claudia Maria Costa. **Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas**. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 81-106, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4003>> Acesso em: 05 out.2015.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, pp. 281-295, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>> Acesso em: 05 de outubro 2015.
- ALONSO, Angela. **O Abolicionismo como movimento social**, Novos Estudos CEBRAP (Impresso), v. 100, p. 1-30, 2015.
- ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai./jun./jul./ago 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2016.
- _____; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Certeau e as artes de fazer – pensando o cotidiano da escola**. In: 21ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), 1998. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/>>. Acesso em: 15 ago. 2014.
- 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: 03 de outubro de 2015.
- ARAUJO, Alberto Filipe; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário**. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 44, n. 4, out./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.rogerioa.com/resources/P%C3%B3s/pedimag.pdf>>. Acesso em: 10 ago. de 2014.

- _____; ARAÚJO, Joaquim Machado de. **Da cultura escolar ao imaginário educacional**. In: THOMAZ, Sueli Barbosa (org.). *Imaginário, Educação e Cultura da Escola*. Rio de Janeiro: Editora Rovelte, 2009.
- _____; BAPTISTA, Fernando Paulo (coords.). **Variações sobre o Imaginário: Domínios e Teorizações, Práticas Hermenêuticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- AZANHA, José Mario Pires. **Uma Reflexão sobre a Formação do Professor da Escola Básica**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, pp. 369-378, mai./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a16.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2015.
- AZEVEDO, Cecília; ALMEIDA, Maria Regina celestino de. **Identidades plurais**. In: ABREU, Martha; Rachel SOIHET, R. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro, RJ: Casa da Palavra, 2003.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; BEINEKE, Viviane; HENTSCHKE, Liane. **Ética na pesquisa: considerações para a pesquisa em educação musical**. XIV Encontro Anual da ABEM, 2005. Disponível em: <http://www.nuppim.iarte.ufu.br/anais_abem> Acesso em: 15 set. 2015.
- BADIA, Denis Domeneghetti. **Imaginário e Ação Cultural: as contribuições de Gilbert Durand e da Escola de Grenoble**. Londrina: EdUEL, 1999.
- BAUMGARTEN, Maíra. **Geopolítica do conhecimento e da informação: semiperiferia e estratégia de desenvolvimento**. *Liinc em Revista*, v. 3, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/218/130>> Acesso em: 15 nov. 2015.
- BEZERRA-PEREZ, Carolina dos Santos. **Entre a Serra e o Mar: memória, cultura, tradição e ancestralidade no ensinar-aprender entre as gerações do Quilombo da Fazenda**. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- _____. **Juventude, música e Ancestralidade no jongo: som e sentidos no processo identitário**. 196 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- _____. **Juventude, música e ancestralidade na comunidade jogueira do Tamandaré – Guaratinguetá/SP**. *Imaginário*, São Paulo, v. 11, n. 11, dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413> Acesso em: 22 nov. 2015.
- _____. **O ensinar e o aprender do jongo e comunidades quilombolas: A maestria dos jogueiros cumba**. In: 34º Reunião Anual da ANPED: Educação e Justiça Social, 2011, Natal-RN. *Trabalhos GT21 – Educação e Relações Étnico-raciais*, 2011.
- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLDARINE, Rosário de Fátima. **Representações, narrativas e práticas de leitura: Um**

estudo com professores de uma escola pública. 102 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A**, de 17 de Fevereiro de 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acesso em: 02 ago. 2014.

_____, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECAD/ SEPP/ INEP, 2004a.

_____. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD/SEPP/INEP, 2009. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais-1/catalogo/orgaos-essenciais/secretaria-de-politica-para-mulheres/genero-e-diversidade-na-escola-formacao-de-professoras-es-em-genero-sexualidade-orientacao-sexual-e-relacoes-etnico-raciais/view>> Acesso em: 23 dez. 2015.

_____. **Lei de ensino de primeiras letras de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>> Acesso em: 02 ago. 2014.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as leis e bases da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm> Acesso em: 11 de janeiro de 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 05 out. 2014.

_____. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 11 ago. 2013.

_____, **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União de 11 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm> Acesso em: 22 dez. 2014.

_____. **Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004b.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo, 1965.

- 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.
- CANDAU, Vera Maria. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, pp. 240-255, jul./dez. 2011.
- _____. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s)**: uma aproximação. **Educação e Sociedade**, Caderno CEDES, Campinas, v. XXIII, .n.79, pp. 125-161, 2002.
- CARVALHO, Marília. **Quem é Negro, quem é branco**: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista brasileira de Educação**, jan./abr. 2005, n. 28, pp. 77-95. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a07n28.pdf>> Acesso em: 11 set. 2014.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 02. ed. São Paulo: Summus, 2001. v. 2000.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____, **A invenção do cotidiano**: morar e cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 13, jan/dez 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2015.
- CHAVES, Iduina Mont`Alverne Braun. **Histórias de vida e formação**: cultura, imagens e simbolismo. Cadernos de Educação, Pelotas, 48, pp. 87-107, mai/ago 2014.
- _____. **Narrativas de crianças sobre as escolas da infância**: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. Educação (UFSM), v. 39, p. 85, 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/11345>> Acesso em: 21 dez. 2015.
- _____; GUEDES, Adrienne Ogêda. **Narrativas infantis**: Imagens e simbolismos. **Revista Educação Pública**. Cuiabá: v. 21, n. 47, pp. 467-485, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.Periódicos científicos. ufmt.br/ojs/.../615>> Acesso em: 11 dez. de 1014.
- COELHO, Wilma Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira**: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, pp.67-84, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>> Acesso em: 23 dez. 2015.
- COMPIANI, Maurício. **A Pesquisa em Formação contínua indicando passos na extensão em formação contínua**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação de

Educadores: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

COSTA, Sérgio. **A Construção Sociológica de Raça no Brasil. Estudos Afro-Asiáticos**, n. 1, p. 35-62, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n1/a03v24n1.pdf>> Acesso em: 17 dez. 2015.

CRUZ, Mariléia dos Santos, M. S. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA, Lidenora de Araujo; MENDES, Bárbara Maria Macêdo. **A pesquisa Narrativa no Contexto da Formação Docente**. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2010, Teresina. VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI- O Pensamento Pedagógico na Contemporaneidade, 2010.

CUNHA, Renata Cristina da. **A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor**. In: 5o Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2009, Teresina. 5o Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. Teresina: Edufpi, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil, **A educação como desafio de ordem jurídica**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira *et alii* (Org.) 500 anos de educação no Brasil, Belo Horizonte: Prefeitura de BH/Autêntica, 2007.

DIAS, Luciana Rosa. **Educação Infantil e a Diversidade Étnico-Racial: experiências de formação e seus desafios**. Guarulhos: **Revista Olhares**, v. 2, n. 2, pp. 203-226, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/242>> Acesso em: 04 jan. 2016.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. **Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, pp. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>> Acesso em: 02 jan. 2016.

DIAS, Sabrina de Oliveira Moura. **O público e o privado na escolarização primária municipal e estadual na transição do império para a república em Juiz de Fora. Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora n. especial, pp. 107-117, 2007.

Dicionário político Marxistis Internet Archive. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/h/hegel.htm>> Acesso em: 05 ago. 2014.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento da Negritude: uma breve reconstrução histórica**. Mediações – Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>> Acesso 02 jan. 2016.

DOSSE, Francois. **A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido**. São Paulo: UNESP, 2001.

- DURAN, Marília Claret Geraes. **Maneiras de pensar o cotidiano como Michel de Certeau. Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 7, n. 22, pp. 115-128, set./dez. 2007.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica.** São Paulo: Cultrix. 1988.
- _____. **As estruturas Antropológicas do imaginário.** São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- _____. **Mito, símbolo e mitodologia.** Lisboa: Presença. 1982.
- _____. **O imaginário:** Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 1ª Ed. São Paulo: Difel, 1999.
- DUTRA, Elza. **A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. Estudos de Psicologia.** Natal, V. 7, n.2, 2002.
- ESTEVÃO, Carlos V. **Formação, Gestão, Trabalho e Cidadania Contributos para uma Sociologia Crítica da Formação. Educação & Sociedade,** Campinas, ano XXII, n. 77, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200100040000> Acesso em: 02 jan. 2016.
- ESTRADA, Adrian Alvarez. **Imaginário e cultura: um estudo sócio-antropológico.** Educere – **Revista da Educação,** vol. 3, n. 1, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/educere/article/view/856/753>> Acesso em: 05 out. 2015.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Instrução elementar no séc. XIX.** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira ET AL. (Org.). 500 anos de educação no Brasil, Belo Horizonte: Prefeitura BH / Autêntica, 2007.
- FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil.** São Paulo: Edusp, 2008.
- FELIZARDO, Marina Nascimento. **Negras Marias: Memórias e identidade de professores de História.** 6 de fevereiro de 2009. Dissertação de Mestrado –Programa de Pós-graduação em Educação PPGE da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/NEGRAS-MARIAS2.pdf>> Acesso em: 02 out. 2014.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. **“Cotidiano Escolar” pesquisa com o cotidiano.** Revista **Educação e Sociedade,** v. 28, n. 98, Jan/Abr 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>> Acesso em: 11 dez. 2015.
- FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (Orgs.). **Silêncios e Educação.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.
- FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Ensino de História e Políticas públicas: interfaces entre a educação das relações raciais e a EJA.** Cadernos de Pesquisa do CDHIS, UFU, v. 26, p. 35, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/24395>> Acesso em: 11 dez. 2015.
- _____. **Políticas pra Educação Básica: um estudo sobre cultura, raça e classe.** Tese de

Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação -
Universidade de Brasília, UNB, Brasil,
2010.

FONSECA, M. V. **As primeiras Práticas Educacionais com Característica Modernas em Relação aos Negros no Brasil**. In: SILVA, P. B. G. & PINTO, R. P. (orgs). Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa-Anped, 2001, pp. 11-36.

_____. **Educação da criança escrava nos quadros da escravidão do escritor Joaquim Manoel de Macedo**. *Educação e Realidade*, v. 36, p. 157-182, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9483/19844>> Acesso em: 15 mai. 2014.

_____. **Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica**. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 2, n.2, 2002. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/249>> Acesso em: 27 jun. 2014.

_____, **Escolarização e classificação racial em Minas Gerais no século XIX**. In: Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

_____, **O perfil racial das escolas mineiras no século XIX**. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. *Cadernos PENESB 8: História da Educação do Negro*. Niterói: Quartet, 2006.

_____, **O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX**, Educação e pesquisa, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.3, p. 585-599, set./dez. 2009a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/12.pdf>> Acesso em: 11 dez.. 2014.

_____, **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007. Tese de doutorado – Faculdade de Educação - USP, 2007.

_____, **População negra e educação: o perfil das escolas mineiras no século XIX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009b.

FREIRE, Fábio Facchinetti. **O silêncio das palmeiras imperiais: um estudo socioantropológico sobre o Colégio Militar do Rio de Janeiro**. In: THOMAZ, Sueli Barbosa (org.). *Imaginário, Educação e Cultura da Escola*. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global Editora, 2003.

GAMBOA, S. S. **A contribuição da Pesquisa na formação docente**. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos:

EdUFSCar, 1996. pp. 115-130.

GARAGALZA, Luis. **A Hermenêutica Filosófica e a Linguagem Simbólica**. In: ARAUJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (coords.). *Variações sobre o Imaginário: Domínios e Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade Fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005**. Brasília, INEP, 2007. Disponível em: <<https://portugues.free-ebooks.net/ebook/Identidade-fragmentada-um-estudo-sobre-a-historia-do-negro-na-educacao-brasileira-1993-2005>> Acesso em: 11 nov. 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. **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: 22 set. 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 out. 2015.

_____, **Formação de Professores e Profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBEP entre 1998 e 2011. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (Impresso), v. 93, pp. 423-442, 2012.

_____, **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em: 02 out. 2015.

_____, **Formação Inicial dos Professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), v. 25, pp. 24-55, 2014.

_____, **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, pp. 85-90, ago. 1996. Disponível em: <<http://formacaodeprofessores8.blogspot.com.br/2011/11/formacao-de-professores-e-suas.html>> Acesso em: 21 out. 2015.

GOLDENBERG, Mirian, **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. São Paulo: Record, 2007.

GOMES, Nilma Lino. GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política para a pesquisa. Educar com Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 47, pp. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/31329>> Acesso em: 21 dez. 2015.

_____, **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: 03 out. 2015.

_____. **Educação e Relações Raciais:** Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabenguele. Superando o racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Gênero, raça e educação: indagações adivindas de um olhar sobre uma academia de modelos.** POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), v. 8, p. 81-103, 2014. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/viewFile/>> Acesso em: 02 jan. 2016.

_____. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Currículos sem Fronteiras,** v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan/abr 2012. Acesso em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 28 dez. 2015.

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo:** reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação,** n. 21, pp. 40-51, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502104>> Acesso em: 05 ago. 2015.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Congada e a Pedagogia Iniciática:** Dois casos no município de Ituiutaba (MG). In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e Educação.** **Revista Brasileira de Educação,** n. 15, set./out./nov./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. **Negros e educação no Brasil.** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira ET ALI (Org.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Prefeitura de BH/Autêntica, 2007.

GONTIJO, Rebeca. **Identidade Nacional e ensino de História:** a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Martha; Rachel SOIHET, R. Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro, RJ: Casa da Palavra, 2003.

GUIMARÃES, Antônia Sérgio Alfredo. **Cor e Raça.** In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio (orgs.). Raça: novas perspectivas Antropológicas. 2. Ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

_____. **Depois da democracia racial.** **Tempo Social, Revista de Sociologia,** v.18, n. 2, 2006.

HAHNER, June E. **A Escola Normal, as Professoras Primárias e a Educação Feminina no**

- Rio de Janeiro no fim do século XIX.** Revista Gênero. Niterói, v. 10, n. 2, pp. 313-332, sem. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/>> Acesso em: 04 out. 2015.
- HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- LADE, Marcela Lazzarini de. **A Formação Continuada para a diversidade:** um estudo da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. In: MARQUES, Luciana Pacheco (org.). Educação e Diversidade. Educação em Foco. Juiz de Fora: EDUFJF, mar./ago. 2008.
- LARROSA, Jorge; ARNAUS, Remei; FERRER, Virginia; LARA, Núbia Pérez de; CONNELLY, f. Michel; CLANDINI, D. Jean; GREENE, Maxime. **Déjame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- LIMA, Guiomar Dutra; FERNANDES, Luiz Pinto. **A construção do conhecimento no imaginário de um grupo de docentes de uma instituição de ensino superior.** Revista **Alterjor**, Ano 20, v.02, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.usp.br/alterjor/ojs/index.php/alterjor/article/view/aj4-a7>> Acesso em: 11 dez. 2015.
- LIMA, Maria Batista. **Identidade Étnico/Racial no Brasil:** Uma reflexão teórico-metodológica. **Revista Fórum Identidades**, Ano 2, vol. 3, pp. 33-46, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/identidade-etnico-racial-no-brasil-uma-reflexao-teorico-metodologica-maria-batista-lima>> Acesso em: 21 dez. 2015.
- LOPES, Helena Theodoro. **Educação e Identidade.** **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, nov. 1987. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1267>> Acesso em: 05 out. 2015.
- LOPES, Nei. **O Racismo Explicado aos meus Filhos.** São Paulo: Agir, 2007.
- LÓPEZ, Laura Cecília. **O conceito de racismo institucional:** aplicações no campo da saúde. **Interface - Comunicação saúde e educação**, v.16, n. 40, jan./mar. 2012.
- LOURENCETTI, Gisela do Carmo. A baixa remuneração dos professores: Algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 52, pp. 13-32, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/1422>> Acesso em: 01 de outubro 2015.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes.** **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, pp. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>> Acesso em: 05 de outubro 2015.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. **A percepção do preconceito e da discriminação racial no ambiente escolar.** Interfaces da Educação, v. 5, p. 47-67, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/view/>> Acesso em: 11 dez. 2015.

_____; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **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. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/444/388>> Acesso em: 17 dez. 2015.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. **Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar.** Revista de Educação Pública (UFMT), v. 2, p. 23-32, 2014. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/index>> Acesso em: 07 jan. 2016.

MARQUES, Luciana Pacheco; FERREIRA, Adriana Marques. **Gestos de silenciamentos no/do cotidiano escolar.** In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (Orgs.). Silêncios e Educação. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MATTOS, Solange Missagia de. **O imaginário mítico: O simbolismo do herói à luz de Joseph Campbell e Carl Gustav Jung.** 2011. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Acesso em: <<http://docslide.com.br/documents/imaginario-mitico-o-simbolismo-do-heroi-a-luz-de-joseph-campbell-e-carl-gustav-jung-solange-missagia-de-mattos.html>> Acesso em: 15 dez. 2015.

MEDEIROS, Andréa Borges. **Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância.** **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 82, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/04.pdf> Acesso em: 21 dez. 2015.

_____. **Memória de crianças em crônicas de escola: Modos de lembrar, de narrar e de ser.** 14 de dezembro de 2011. 351 f. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/04.pdf>> Acesso em: 11 dez. 2014.

MELLO, Guiomar Mano de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical.** **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol.14, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf_a.php?t=003> Acesso em: 15 de outubro

2015.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação ameríndia: a dança e a escola Guarani**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MEYER, Dagmar E. Estermann. **Das (im)possibilidades de se ver como anjo...** In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e (orgs.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MIRANDA, Cláudia. **Afrocolombianidade e outras narrativas: a Educação Própria como agenda emergente**. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 19, p. 1053-1078, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/12.pdf>> Acesso em: 15 dez 2015.

MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de (consultoria). **Proposta curricular: História**. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Secretaria de Educação, 2012.

_____. **Sobre sujeitos e(m) pesquisa: notas sobre memória social, Educação e processos investigativos**. (impresso), 2013.

_____. **Sob o Signo da memória: Cultura Escolar, Saberes Docentes e História Ensinada**. São Paulo: UNESP; Juiz de Fora: EDUFJF, 2007.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: Novas bases epistemológicas para a compreensão do racismo na História**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. COELHO, Wilma de Nazaré Baia. **A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas**. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, jul. – out., 2013. pp. 29-54. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/398>> Acesso em: 21 out. 2015.

_____. **Formação de professores e perspectivas para a implantação da Lei 10.639/03**. In: SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações Raciais no cotidiano escolar: Diálogos com a lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009.

_____. **História da Educação do Negro. Cadernos PENESB 8**. Niterói: Quartet/EDUFF, 2006.

_____. **Produção de sentidos e institucionalização de ideias sobre as mulheres negras**. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (org.). **História da Educação do Negro. Cadernos PENESB 8**. Niterói: Quartet/EDUFF, 2006.

MÜLLER, Tania Mara Pedroso. **O racismo em pauta: denúncias e revelações**. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 5, p. 1-5, 2014. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/issue/view/>> Acesso em: 02 jan. 2016.

_____. **Negritude e Branquitude: Enfrentamentos Epistemológicos**. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 06, p. 05-10,

2014. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/>> Acesso em: 05 jan. 2016.

_____. **Tessituras de conhecimentos étnico-raciais.** *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN*, v. 5, p. 5, 2013. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/370/237>> Acesso em: 11 jan, 2016.

_____. **A história que não é contada:** narrativas docentes sobre a escolha do livro didático e a Lei 10.639/03. *Revista Teias* (UERJ. Online), v. 14, p. 65-91, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/>> Acesso em: 09 nov. 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas Considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra na Brasil.** In: BARROS, Graciete Maria Nascimento; ADÃO, Jorge Manoel; RAMOS, Marise Nogueira (Coords.). *Diversidade na Educação; reflexões e experiências.* Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 2003.

_____, **Educação e diversidade cultural.** *Cadernos PENESB*, v. 10, p. 37-54, 2010.

_____. **Negritude usos e sentidos.** São Paulo: Editora Ática, 1988.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** *Identidade Nacional versus Identidade Negra.* Petrópolis: Vozes, 1999. 140 p.

_____, (org.) **Superando o racismo na escola.** 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnicia.** In: BRANDÃO, André Augusto P.(org.). *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Caderno PENESB 5,* Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JR., Vicente; GALLO, Paulo Rogério; NETO, Modesto Leite Rolim; REIS, Alberto Olavo Advincula. **Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa.** *Revista Esc. Enfermagem USP.* v. 48, 2014. pp. 193-199. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf> Acesso em: 21 out. 2015.

NAGLE, Jorge. **História da educação brasileira: problemas atuais.** *Em aberto*, Brasília, 3 (23), set/out, 1984.

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/.../Vania_de_Fatima_Noronha_Alves.pdf> Acesso em: 10 abr 2015.

NETO, Eduardo Rios; RIANI, Juliana de Lucena Ruas. **Desigualdades raciais nas condições**

habitacionais da população urbana. In: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais.* Belo Horizonte: Gutenberg, 2007.

NETO, Wenceslau. **Organização do ensino público no final do século XIX:** o processo legislativo em Uberabinha, MG, **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/325/317>> Acesso em: 05 out. 2015.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes Docentes e Formação de Professores:** um breve panorama da pesquisa brasileira. Campinas: **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>> Acesso em: 04 dez. 2015.

OLIVEIRA, Delaine Gomes de. **Memórias e representações acerca da Escola Normal de Juiz de Fora.** **Cadernos de História da Educação**, n. 3, jan./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo8/completos/memorias.pdf>> Acesso em: 17 set. 2015.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. **A Formação de Educadores e as Diferenças.** In: *Formação Continuada de Professores.* In: VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. São Paulo: Unesp – Universidade Estadual Paulista, 2005.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. **Candomblé e Educação:** Estratégia para o empoderamento da mulher negra. 213 f.. Tese de Doutorado em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/tde-16062008-1612/pt-br.php>> Acesso em: 17 de nov. 2014.

OLIVEIRA, Iolanda de. **O lugar do Negro e de “outros” “outras” em espaços acadêmicos.** In: SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações Raciais no cotidiano escolar:** Diálogos com a lei 10.639/03. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009a.

_____. (org.). **Relações raciais e educação:** alguns determinantes, **Cadernos PENESB 1**, Niterói: EdUFF, 1999. Disponível em: <http://www.uff.br/penesb/images/Publicacoes/Penesb-9_v7.2_capamiolo.pdf> Acesso em: 05 nov. 2015.

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. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-153811/pt-br.php>>. Acesso em: 17 de ago. 2014.

_____. **Descendo à Mansão dos Mortos...** o mal nas mitologias religiosas como matriz imaginária e arquetipal do preconceito, da discriminação e do racismo em relação à cor negra. 11 de maio de 2000. 261 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

- _____; AUGUSTO, Aline de Assis; AMORIM, Daiana Aparecida Marques. **Educação das relações étnico-raciais na formação inicial**: Estudo dos cursos de pedagogia nas instituições de ensino superior públicas no Estado de Minas Gerais. Belém: Copene, 2014.
- _____. **Educação e Africanidades**: contribuições do pensamento de Kabengele Munanga. In: 32ª Reunião Anual da ANPED. Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações? Rio de Janeiro: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), 2009b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT21-5390.pdf>>. Acesso em: 21 de dez. 2014.
- _____. **Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013a.
- OLIVEIRA, Leunice Martins de. **Educação e Cultura Negra**: Fortalecimento de Identidades e de Direitos. In: 36ª Reunião da ANPED, 2013b, Goiânia. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_32_15_texto.pdf> Acesso em: 02 out. 2015.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v. 26, n. 01, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>> Acesso em: 17 dez. 2015.
- OLIVEIRA, Márcia Moreira. **A Lei 10.639/03 no contexto das Relações Étnico-Raciais**: uma discussão sobre o currículo escolar. **Interfaces da Educação**, Parnaíba, v.3, n. 7, pp. 49-57, 2013c. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/viewArticle/2885>> Acesso em: 15 dez. 2015.
- OLIVEIRA, R. P. **Educação e Cidadania**: o direito à educação na Constituição de 1988 na República Federativa do Brasil. São Paulo: Tese de Doutorado Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 1995.
- _____. **Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde**: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.
- OLIVEN, Ruben George. **Cultura e modernidade no Brasil**. Revista Perspectiva. São Paulo, v. 15, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script>> Acesso em: 11 jun. 2015.
- PAULA CARVALHO, José Carlos de. **Antropologia das Organizações**: um ensino holonômico, Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. **Educação e administração**: elementos para um estudo antropológico da organização. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: FEUSP, vol. 14, nº 2, 1988. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33411/0>> Acesso em: 11 jan. 2016.

- _____. **Rumo a uma Antropologia da Educação: prolegômeros (I).** *Revista Faculdade de Educação*, EDUFJF, Ano 8, n. 2, 1982.
- PEREIRA, Amilcar Araujo. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela? Reavaliação do papel do negro na história do Brasil?** *Cadernos de História* (Belo Horizonte), v. 12, p. 25-45, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/2011v12n17p25/>> Acesso em: 17 dez. 2015.
- PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Malungos na escola: Questões sobre culturas afrodescendentes e educação.** São Paulo: Paulinas, 2010.
- PEREIRA, Júnia Sales. **Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei nº 10.639.** *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/1292>> Acesso em: 11 mai. 2014.
- PEREIRA, Márcia Moreira. **A Lei 10.639/03 no contexto das relações étnico-raciais: uma discussão sobre o currículo escolar.** *Interfaces da Educação*. Paranaíba, v.3, n.7, pp. 49-57, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/index.php/interfaces/article/viewArticle/>> Acesso em: 11 jan. 2015.
- PERES, E. T., **Tempos de luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915).** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1995.
- PERES, Lúcia Maria Vaz. **Por entre ressonâncias e repercussões... Exercícios hermenêuticos na pesquisa que alinha os campos do imaginário e da (auto)biografia.** *Cadernos de Educação* -UFPEL (online), v. 1, p. 4-17, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4750/0>> Acesso em: 21 jan.2016.
- _____;KUREK, Deonir Luis. **Teias de anima: contribuições dos estudos do imaginário para a educação.** *Revista @mbienteeducação*, vol.1, jan./jul. 2008. Disponível em: <www.ceidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html> Acesso em: 02 jan. 2015.
- PITTA, Daniele Perin Rocha. **Relações Imaginário e Educação: Elementos de Método.** In: THOMAZ, Sueli Barbosa (org.). *Imaginário, Educação e Cultura da Escola*. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2009.
- _____. **Ritmos do Imaginário.** Recife: Editora Universitária UFPE, 2005.
- PORTO, Maria do Rosário Silveira. **Imagem, símbolo e educação: contribuições para o estudo das culturas escolares.** In: THOMAZ, Sueli Barbosa (org.). *Imaginário, Educação e Cultura da Escola*. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2009.
- PRETTO, Nelson De Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. **A Formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais.** *Educar*, Curitiba, n. 37, pp. 153-169, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a10n37.pdf>>

Acesso em: 04 jan. 2016.

RABELO, Amanda Oliveira. **A importância da investigação narrativa na educação.** Educação Sociedade, Campinas, v. 32, n. 114, pp. 171-188, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a11v32n114.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2015.

RABELO, Amanda O. **A Remuneração do Professor é Baixa ou Alta?** Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 26, n. 01, pp. 57-88, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid> Acesso em: 02 out. 2015.

RIBEIRO, Maria Cristiane. **Pesquisa sobre o negro e a Educação no Brasil:** uma análise de suas concepções e propostas. 247 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

RICOEUR, Paul. **O perdão pode curar.** 2009. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/paul_ricoeur_o_perdao_pode_curar.pdf> Acesso em: 05 set. 2014.

RITZMANN, Iracy Gallo; NETTO, Marinilse; OLIVEIRA, Paulo Cristiano de.; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **Imaginário e Re-presentação das Imagens no Facebook.** Revista Travessias, v. 6, n. 2, 2012.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. **A compreensão anisiana do “padrão escolar” brasileiro.** **Revista Scientiarium Education,** Maringá, v. 36, N.1, P. 37-50, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/pdf_21> Acesso em: 14 jun. 2014.

_____, **Os tempos diferenciais da modernidade educacional:** esboço de um estudo comparativo Brasil/Argentina. **Educação em Foco,** Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 175-193, set. 2010/ fev. 2011.

ROSA, Allan Santos da. **Imaginário, corpo e caneta matriz Afro-brasileira em Educação de Jovens e Adultos.** 2009. Dissertação de Mestrado em Educação – programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23032010-144503/pt-br.php>> Acesso em: 15 dez. 2015.

ROSA, João Guimarães, **Primeiras Estórias.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

RUIZ, Castor Bartolomé. **Os paradoxos do imaginário.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

SÁ, Érica Aparecida de. **Tornar-se Educador.** In: CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth A. Sacramento; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da. Entre Composições: formação, corpo e educação. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011.

SANTANA, José Valdir de; MORAES, Jorlúcia Oliveira. **História do negro na educação:** indagações sobre currículo e diversidade cultural. Revista Espaço Acadêmico, n. 103, dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/EspacoAcademico/article/>>

Acesso em: 14 nov. 2015.

- SANT'ANA, Antônio Olímpio de. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados**. In: MUNANGA, Kabengele. (org.) Superando o racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SANTOS, Gislene A. dos. **A invenção do ser negro: um percurso de idéias que naturalizam a inferioridade dos negros**. São Paulo: EDUC/FAPESP, Rio de Janeiro: PALLAS, 2006.
- SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em redes de trocas: A temática Africana e Afro-brasileira em questão**. 13 de abril de 2010. 334 f. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8GHN3L>> Acesso em: 02 out. 2015.
- SANTOS, R. **A Escolarização da População Negra Entre o Final do Séc. XIX e o Início o Séc. XX**. São Paulo, 2008. Disponível em: <www.webartigos.com.br> Acesso em: 07 ago. 2014.
- SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Gutenberg, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **O legado Educacional do Regime Militar**. Caderno Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, pp. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>> Acesso em: 15 out. 2015.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Retrato em Branco e Negro: Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.
- SERRA, Lia Silva Fonteles; BARROS, João de Deus Vieira. **As contribuições da Teoria do Imaginário para o desenvolvimento curricular contemporâneo**. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, pp. 228-243, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/935>> Acesso em: 11 dez. 2015.
- SILVA, A. M. P. da. **Aprender com perfeição e sem preconceito: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte**. Brasília: Plano, 2000.
- SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar**. Recife, Pernambuco, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/xmlui/handle/123456789/4887>> Acesso em: 11 de dezembro de 2014.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 110-129, 2012. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva.pdf>> Acesso em: 11 jan. 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, P. 489 – 504, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/>> Acesso em 04 dez. 2015.

_____, **Reinventado um passado**: Diversidade étnica e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras na corte, na primeira metade do século XIX. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Cadernos PENESB 8**: História da Educação do Negro. Niterói: Quartet, 2006b.

SOUSA, Andreia Lisboa. **O Imaginário do Leitor**: exercício de leitura com alunas/os de escola pública. In 37ª Reunião da ANPED. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-pdf>> Acesso em: 11 dez. 2015.

SOUSA, Andreia Lisboa. **De olho na cultura**: pontos de vista afro-brasileiros. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005. Disponível em: <<http://www.acbantu.org.br/ver-texto/27/livro-de-olho-na-cultura!-pontos-de-vista-afro-brasileiros>> Acesso em: 25 dez. 2015.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações Raciais no cotidiano escolar**: Diálogos com a lei 10.639/03. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009a.

_____. **Relações Raciais no Ensino Superior**: experiências de ensino/aprendizagem e pesquisa. In: SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações Raciais no cotidiano escolar**: Diálogos com a lei 10.639/03. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009b.

SOUZA, R. F. de. **A difusão da escola primária em Campinas**. In: NASCIMENTO, T. A. Q. R. *et. alii*. Memória da educação. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

SOUZA, Wallace Ferreira de. **Polissemia teatral**: os mitos de Xangô na perspectiva da Antropologia do Imaginário. **Revista Paralellis**, Ano 3, n. 5, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.unicap.br/ojs/index.php/paralellus/article/view/207>> Acesso em: 05 set. 2015.

TALMA, Andressa Lima; OLIVEIRA, Julvan Moreira; PEREIRA, Waldeir Reis. **Ações didáticas propostas como multiplicadores de conhecimentos em contextos escolares**. Belém: Copene, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____, **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em:

<http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>

Acesso em: 11 nov. 2015.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand: Imaginário e educação**, Niterói: Intertexto, 2011.

_____. **Pedagogia do Imaginário e Função Imaginante**: redefinido o sentido da educação. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, pp. 215-227, 2006. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/202458218/Pedagogia-do-imaginario-e-funcao-imaginante>> Acesso em: 04 jan.2016.

_____; CUYABANO, Emília Darci de Souza. **Re-significando a profissão docente**: o imaginário de formandos de Cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Distrito Federal, v. 85, n. 209/210/21, p. 56-66, 2005. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/89/0>> Acesso em: 11 dez. 2015.

_____, Maria Cecília Sanchez. **Sócio-Antropologia do cotidiano e educação**: uma perspectiva paradigmática. **Educação e Filosofia**. Ano 8, n. 15, jan/jun. 1994. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/>> Acesso em: 11 out. 2015.

THOMAZ, Sueli Barbosa (org.). **Imaginário, Educação e Cultura da Escola**. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2009.

_____. **O Ritmo da Escola sob o Olhar dos Rituais**. In: THOMAZ, Sueli Barbosa (org.). **Imaginário, Educação e Cultura da Escola**. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2009.

VALLE, Ione Ribeiro. **Carreira do Magistério**: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, pp. 178-187, mai./ago. 2006. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf> Acesso em: 17 de out. 2015.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Proposta Metodológica de Combate ao Racismo nas Escolas**. Caderno de pesquisa, São Paulo, n. 93, pp. 40-50, mai 1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/847>> Acesso em: 11 dez. 2015.

VEIGA, Cynthia Greive. **História política e história da educação**. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena; CAMPOS, Rosânia. **Abordagens teóricas-metodológicas**: primeiras aproximações. Joinville: UNIVALLE, 2012.

VIANA, Larissa. **Democracia racial e cultura popular**: debates em torno da pluralidade cultural. In: **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

- VIANNA, Claudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. In: YANNOULAS, Silvia Cristina. **Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações**. Brasília, DF: Abaré Editorial, 2013.
- YANNOULAS, Silvia Cristina. **Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações**. Brasília, DF: Abaré Editorial, 2013.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Introdução ao imaginário**. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (coord.). **Variações sobre o Imaginário: domínios, teorizações e práticas hermenêuticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003, pp. 23-24.
- ZUBARAN, Maria Angélica; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Interloquções sobre estudos afro-brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro**. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, pp. 130-140, jan./abr. 2012. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 11 jan. 2015.

ANEXO A

A construção da identidade étnico-racial: trajetórias de professoras negras.⁵¹

La construction de l'identité ethnique et racial: L'histoire de femmes négres professeurs.

The Ethnic-racial building identity: The Black Thatcher's trajectory.

Andressa Lima TALMA

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

Waldeir Reis PEREIRA

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, 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 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.

⁵¹ 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.

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 afrodiaspórica 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 Noguera (2012, p. 69) classifica o ato de “denegrir”⁵², 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.

⁵² 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).

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”⁵³, 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 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

⁵³Heterofobia que enxerga o outro “diferente” de imaginário diferenciado que foge do padrão estabelecido como um perigo.

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 afrodiaspóricas “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, sadios, 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 antifráscos 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 guardiã 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 de minha cidade 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. Acabei mudando um quadro comum na minha cidade e, principalmente no ceio 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 rede⁵⁴ 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 sós⁵⁵ 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.

- 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

⁵⁴ Rede Municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora.

⁵⁵ No caso o termo sós demonstra que os funcionários da escola ficaram sem apoio oficial.

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 antifrásicos 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 e 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 Noguera (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 pluriversidade. 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/.../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 B

AÇÕES DIDÁTICAS PROPOSTAS COMO MULTIPLICADORAS DE CONHECIMENTOS EM CONTEXTOS ESCOLARES⁵⁶

ANDRESSA LIMA TALMA - PPGE/UFJF^{57*}

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: Formação de Professores, Diversidade Étnico-racial; Cotidiano Escolar.

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 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

⁵⁶ Talma, A. L. ; OLIVEIRA, J. M. ; PEREIRA, W. R. . Anais do VIII congresso brasileiro de pesquisadores(as) negros(as) Ações Afirmativas: Cidadania e Relações Étnico-Raciais. In: VIII Congresso de Pesquisadores (as) negros(as), 2014, Belém - PA. Ações Didáticas propostas como multiplicadores de conhecimentos em contextos escolares. Belém -PA: LF Editorial, 2014. v. 1. p. 166-167.

⁵⁷ * Andressa Lima Talma – Mestranda em Educação – PPGE/UFJF – Bolsista CAPES

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

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

presented in this paper, we first organized through pedagogical practices for early childhood education and year 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: Teacher Education, Ethnic and racial diversity; School everyday.

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 10.639/2003⁵⁸ 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 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

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

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 coresponsabilidade, 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.

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 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 (*ibidem*, 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 antropológico-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

peessoas, 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 etnocentrismo 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 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 escolhidos 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 feio 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 a 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 Junior, Robert (org.) *Depois, o Atlântico*. Juiz de Fora: EdUFJF, 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 (org.). **Cadernos de textos - saberes e fazeres**: Modos de ver. In *A Cor da Cultura*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- _____. (org.). **Cadernos de textos - saberes e fazeres**: Modos de sentir. In *A Cor da Cultura*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- _____. (org.). **Cadernos de textos - saberes e fazeres**: Modos de interagir. In *A Cor da Cultura*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- _____. (org.). **Memória das palavras**. In *A Cor da Cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- 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; 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.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5ª. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Relações raciais no cotidiano escolar**: implicações para a subjetividade e a

- afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula et al. Saberes e fazeres: Modos de ver. In A Cor da Cultura. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 82-95.
- Atlas National Geographic: **África II**, vol. 26. São Paulo: Abril Coleções, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9ª Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- 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**. In Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.
- _____. **Trajetórias escolares/corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e /ou resignificação cultural?** Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPed. Caxambu, MG, 2002.
- _____; SILVA, Petronilha Beatriz G. e (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa Quantitativa: Essa é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa. In 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.
- KRAMER, Sonia. **Questões raciais e Educação: entre lembranças e reflexões**. In 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: EdUFJF, 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: EdUfjf, 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. Juiz de Fora: EdUFJF, 2013.
- PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Malungos na escola: Questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo, Paulinas, 2010.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **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.
- MARIOSIA, Gilmaria 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.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**.

2ª Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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. 2009.

VASCONCELLOS, Tânia de; FERNANDES, Alcimar; PEIXIOLINI, Beatriz, GABRI, Jéssica. **Território Jongueiro**: infância e identidade. In: LOPES, Jader Janer Moreira; SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto. Diálogos de pesquisa: sobre crianças e infâncias. 1ª Niterói: EdUFF, 2010. p. 235-244.

APÊNDICE

Entrevista com Esperança.

- Não tive muito convívio com os familiares do meu pai. Eis aí o distanciamento dos meus parentes negros.

- Logo comentei sobre os brancos da minha família para te afirmar que questões de raça não me atingiam na minha infância e adolescência. Nos tempos de escola não me lembro de colegas negros, pode ser que estivessem lá mas minha convivência era com amigos e amigas brancos.

- Tive uma infância muito feliz, com momentos de brincadeiras com amigos e meus primos e irmãos.

- Quando me recorro da escola, logo penso em mamãe, que mesmo criada na roça e lá estudou pouco, mesmo assim, me estimulou nos estudos, pois tinha o sonho de ter uma filha normalista professora. Me recorro de mamãe sempre falar do sonho de ver uma filha formada professora todo tempo.

- Estudei o primário e o secundário magistério na minha cidade natal. A escola foi marcada por momentos muito felizes e vale lembrar que estudava no primário, ginásial e magistério, na época do regime militar com muita disciplina na sala de aula, com rigor do uniforme, com hino nacional toda semana. Tínhamos muito respeito por nossos professores e por todos os funcionários da escola.

- Mamãe, quando vivia na roça, tinha que todo mês vir à cidade e passava em uma loja de tecidos que o dono tinha duas filhas que eram professoras. Ela quando retornava, pensava que um dia teria uma filha professora, pois achava a profissão muito bonita e importante. Vale lembrar que mamãe tinha poucos estudos.

- Minha irmã mais velha que, também, não estudou por muito tempo e teve a ocupação de empregada doméstica, me incentivava, e sempre comentava que eu não teria o mesmo destino dela. Ela é uma mulher forte que tem muita importância no meu caminhar e na minha formação.

- As duas mulheres da minha vida foram muito importantes para que eu, hoje, possa observar minha trajetória de vida e me orgulhar das minhas escolhas.

- Formada como normalista, uma amiga me falou que estava indo para Juiz de Fora preparar-se para o vestibular para estudar na universidade. Não pensava em mudar minha vida, ou seja, sair da minha cidade, me afastar da minha família. Mesmo assim, minha amiga me despertou para ampliar os estudos.

- Vim para a cidade de Juiz de Fora e passei no vestibular da Universidade Federal em Matemática. Foi uma mudança em minha vida, um soltar das amarras da vida em uma cidade pequena.

- No começo da faculdade de Matemática, na universidade (UFJF), voltava todos os dias para minha cidade. Com o tempo, passei a morar em Juiz de Fora em uma república. Foram anos de mudanças que hoje vejo: foram importantes para todos da família. Há pouco

tempo estive na minha cidade e notei que a família, agora, tem muitos estudantes, os jovens agora estudam e se formam em Medicina, Direito.

- A escolha pela matemática foi por minha ligação com a disciplina que sempre gostei desde a infância.

- Pergunta complicada viu, acho que hoje depois de tempos me esforçando para compreender que a escola tem diferenças, ou melhor, é plural como muitos amigos falam, posso afirmar que, primeiramente, traria para a formação de professores na universidade conteúdos que ajudassem o professor no seu trato com os temas que se aproximam das diferenças como os das questões étnico-raciais, não é assim que denominamos?

- Outro encaminhamento seria o da formação continuada que entendo como o mais importante, é que precisamos de ajuda e essa ajuda vem dos cursos. Como eu poderia ter encaminhado de forma diferente e melhor a chegada dos novos alunos. Eles trouxeram como posso falar de uma nova escola para as nossas vidas se eu tivesse tido discussões nos bancos universitários e nos processos de formação continuada poderia ter compreendido melhor a chegada deles.

- Hoje, nos sentimos muito sozinhos na escola e na sala de aula sem apoio para trabalhar com diversos desafios como um menino especial, um menino que se assume homossexual e mesmo no caso aqui com os meninos e meninas negras que são a maioria dos alunos da escola.

Nos primeiros anos de faculdade, apareceram muitas chances para lecionar. Já faltava professor de matemática no mercado. Antes de me formar já lecionava em escolas da rede estadual de educação do Estado de Minas Gerais. Em 1994, comecei a trabalhar na escola como contratada, logo fui aprovada em um concurso e, em 1996, fui efetivada pelo município. De professora me tornei diretora, cargo que exerci em dois mandatos.

Ocorreu uma grande mudança em relação à participação dos pais na escola; nos últimos anos, eles vêm se afastando cada vez mais e a cada cobrança novas desculpas são dadas para a não participação no desenvolvimento dos filhos na educação. Muitos afirmam que o horário do trabalho os impedem de estar na escola, ou mesmo de observarem o andamento dos filhos na escola.

Retornando aos momentos onde a escola era outra, os pais eram responsáveis e estavam sempre na escola participando de todos os momentos, ruins e bons. A relação com eles era muito boa, o que nos dava confiança em trabalhar mais e mais com os alunos.

Os responsáveis tinham interesse e valorizavam a escola e acompanhavam todos os passos dos seus filhos. Acho que já comentei que nossa escola se parecia com uma instituição privada. Com quase nenhum problema de disciplina ou de confusões que vemos regularmente, hoje.

Penso que o mundo de hoje os levou (os pais) a se afastarem e não valorizarem a educação. Por isso, temos uma educação com tantos problemas atualmente! Os pais de muitos de nossos alunos foram, também, criados com os pais se ausentando do processo educativo deles.

Em relação à outra parte da pergunta, os alunos afrodescendentes sempre ficaram desamparados quanto à efetiva participação dos seus responsáveis. Lembro-me de poucos pais de crianças negras serem participativos em nossas reuniões. Pode ser que trabalhem muito e não tenham o tempo de vir, só sei que fazem muita falta.

Outro dia, conversando com uma educadora sobre a pouca participação dos pais, ela me lembrou que muitos pais da escola estudaram pouco e pode ser que não dêem o valor para a educação por isso.

Sempre observei a sala como se fosse um espaço sem diferenças, somente com as muitas conversas nos encontros de formação continuada quando começamos a trabalhar com a diversidade, com crianças especiais é que comecei a notar que haviam variadas demandas no espaço escolar.

Um sentimento que muitos amigos de profissão comungam que se traduz em frustração de lutar e não conseguir ensinar, se eu não for criativa e artista e vencer todo o tempo a realidade que assola a profissão. Afirmo que os maiores impedimentos são o pouco respeito pela profissão não somente do Estado como também dos pais e dos nossos próprios alunos e na comunidade em geral. No caso da minha disciplina, a matemática, o problema é maior.

Com todos os problemas e ainda ter que vencer os desconhecimentos sobre as questões da diversidade, eis aí a chave do problema do não reconhecimento das diferenças em sala de aula. Não fomos preparados para construir possibilidades de ensino para os negros, indígenas e outras diferenças na sala de aula.

Penso que os obstáculos podem ser vencidos como no caso da oficina de xadrez, na qual eu pensava como podia ensiná-los de uma maneira mais satisfatória. Logo, criei peças de xadrez com embalagens de leite longa vida que formaram um tabuleiro mais ampliado e mais propício ao ensino das jogadas. Nas muitas conversas que estamos tendo, eu ampliei o meu sentimento de que tenho que fazer mais e melhor no processo do ensinar para todos.

Tudo começou com o fechamento dos anos finais do ensino fundamental de uma escola municipal da região, onde as turmas de 6º ano em diante foram espalhadas pelas escolas dos bairros próximos. Vieram alunos para o Liceu⁵⁹ e para nossa escola.

A escola que nos entregou os novos alunos encerrou, na época, o ensino fundamental dos anos finais, devido a diversos problemas que ocorriam no seu desenvolvimento educacional. Um dos problemas era a violência. A escola atendia a uma comunidade conhecida pela violência e que tinha um histórico de muita carência e problemas sociais.

Eu sei dos problemas por estar, na época da chegada, na direção da escola, ou seja, na linha de frente com os novos desafios.

Com os novos alunos, os nossos antigos começaram a se transferirem de escola, devido a escola estar diferente e pelo fato de a comunidade estar se transformando.

A escola tinha como alunos, somente meninos e meninas do bairro em sua maioria. Era uma escola de brancos, com poucos negros. Era a escola dos sonhos de muitos educadores.

Era uma escola sem ocorrências graves em que todos vestiam a camisa, onde tínhamos resultados excelentes nas provas internas e externas. Era um espaço de se aprender e que conseguíamos ver os resultados do trabalho.

⁵⁹ Nome fictício da escola.

As aulas rendiam com nossos alunos; tudo que se organizava dava certo. Na verdade, o sonho é um termo verdadeiro; pergunte aos professores que tipo de escola eles desejam.

Na verdade, trouxeram muitos problemas, sim. Uma série de questionamentos que não existiam antes da chegada dos novos alunos. O dia a dia escolar era realizado com poucos atritos e com muita calma. Logo, todos os dias apareciam novidades e problemas com meninos e meninas que necessitavam de ajuda para se adaptarem a nossa realidade e vice-versa.

Logo, nossos educadores começaram a notar que teríamos que mudar de postura para os novos desafios, e teríamos que estudar mais e que os usuais caminhos para o conhecimento já não seriam os mesmos. Teríamos que repensar a escola! Algo que assustava muito. Muitos pais, também, foram questionar a escola por receberem os novos alunos. Nossas reuniões se tornaram momento de lamentações.

Eu saía cansada de tantos problemas que ocorriam na escola, devido, principalmente, à adaptação dos novos alunos ao nosso mundo, às nossas regras. Minha sala, todo tempo, era tomada por professores com alunos que davam algum tipo de problema.

Tínhamos muitos poucos alunos negros; a escola era de brancos; de uma classe média e era muito respeitada por toda a rede quando da aferição dos índices de qualidade. E a comunidade abraçava mais a escola.

Éramos o exemplo de escola a ser seguida na rede pelo universo das escolas. Nossos resultados eram muito bons.

Sempre observei a sala como se fosse um espaço sem diferenças, somente com as muitas conversas nos encontros de formação continuada quando começamos a trabalhar com a diversidade; com crianças especiais é que comecei a notar que haviam variadas demandas no espaço escolar.

Sim! Em uma escola de outra comunidade, na mesma época que já estava na escola. Logo de início, tive uma reação de pensar que os alunos iam me dar muito trabalho e não iam aprender. Porém, tive uma grata surpresa durante o ano; os alunos negros me surpreenderam e foram muito bem, aprenderam e renderam. Assim, mesmo, acreditava ser um caso isolado de uma sala de aula, onde tive muito esforço.

Olha, pensando agora, estava carregada de preconceitos. O conceito de negro de dar trabalho e não ser capaz estava carregado em mim. Acho que percebi com os resultados de uma turma, da qual não esperava nada, que eu era negra. Ali percebi ser negra.

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 da 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.

Primeiramente, compreendo que os professores têm muita dificuldade de se relacionar com os alunos negros e descendentes. O trato com as crianças e jovens negros ainda é um impedimento e algo desconhecido por muitos. Não fomos preparados na faculdade, ainda mais na nossa escola que por anos foi branca.

O que leva os professores negros a terem diferenciações nessa interrelação com os alunos negros?

No caso de revisar, levaria todos os professores para projetos de formação continuada, acho ser o caminho mais plausível. Ou antes, na formação universitária, serem inseridos tópicos de conhecimentos relacionados com os conhecimentos que possam alcançar nossos alunos negros. Acredito que desde a universidade não somente nas disciplinas dos cursos como a minha matemática, como, também, nas disciplinas de educação do como se portar na sala de aula.

Defendo que as reuniões pedagógicas, também, possam ser aproveitadas não somente para avisos e questões disciplinares; podem, também, ser espaço para aprendizagem.

O receio pensando, hoje, era do grande número de crianças negras e mestiças que chegaram de uma única vez com históricos de problemas e dificuldades sociais e com déficits de conhecimentos. Continuava acreditando, na verdade, que eles não eram capazes nos estudos. Eu, como diretora, conversei com a antiga diretora dos alunos da outra escola, e seus comentários me assustavam. A escola que fechou as turmas era muito criticada na rede municipal de ensino. Sua localização, também, ajudava para os problemas, pois estava perto de duas comunidades que, até hoje, são destacadas em crimes e problemas sociais.

Primeiramente, temos que cumprir as datas destacadas no calendário escolar, mesmo com muitos não se interessando pelos temas. A ideia é lembrar que nosso Brasil foi colonizado por diferentes raças, no caso do 20 de novembro. Penso ser uma chance para todos de melhorar ou mudar sua forma de educar. Fazer atividades comemorativas sobre essas temáticas em um só dia não surte efeito. Logo, cai no esquecimento de todos, ou de muitos. Todo ano é assim, empolgação para o projeto e depois continuamos a ver que muitos professores continuam a praticar atitudes de racismo. Penso que falta uma formação continuada mais sensível às necessidades dos professores para lidarem com as diferenças e com os alunos diferentes.

Bom é ver a turma de educadores, envolvidas nos preparativos da semana do 20 de novembro. Penso, mesmo sendo uma data marcada no calendário anual de planejamento da escola, a maioria dos professores tem se envolvido de uma maneira ou de outra. Porém, muitos têm dúvidas por desconhecerem os conteúdos sobre os negros, a África e os negros na sociedade brasileira.

Hoje, vemos resultados dos projetos, realizados por diversos professores, a cada ano temos novas ideias de se trabalhar em relação à África e às heranças africanas.

Outro dia, eu e alguns professores conversamos sobre a data colocada no calendário. Muitos acham que devemos trabalhar o tema sobre os negros durante todo o ano. Porém, sei como você sabe que não é assim que acontece, pois, muitos professores têm dúvidas ou não foram preparados para lidarem com o tema. Eu mesma não tenho segurança, muita das vezes, quando me deparo com situações que denotam problemas raciais ou que tenha que desenvolver atividades para o dia da consciência negra.

Olha, consigo ver agora que a comemoração do 20 de novembro se torna um momento na escola de descobertas de um novo caminho de ensinar. Observe os trabalhos realizados pelos colegas, os quais são criativos e trazem a cultura africana para o conhecimento dos nossos alunos.

A pergunta vem de encontro ao momento da chegada dos novos alunos à escola, época em que eu era diretora de lá. Fiquei de frente, resolvendo todos os aspectos, conversando com todos os envolvidos (secretaria de educação, pais das duas escolas e com os funcionários da escola). Eu tinha a convicção de que os novos alunos, em sua maioria negros, não teriam o mesmo rendimento de nossos alunos.

Eles chegaram com uma maneira de conviver de forma violenta. Mesmo assim, eu pensava que todos deveriam ser tratados de forma igualitária.

Sobre a escolarização, acredito ser diferente sim! Os alunos em comunidades de classe média têm uma maior participação dos seus pais na sua vida escolar. Têm mais cobranças e conseguem enxergar o futuro de uma maneira mais clara.

Os alunos negros, muita das vezes, ainda sofrem não somente com preconceitos, como também com dificuldades em suas comunidades, o que acontece em nossa escola. Eles são aproximados de uma série de violências que os levam, primeiramente, para o ensino noturno de Jovens e Adultos e depois a abandonarem a escola.

Bom, eu não trabalhei de forma efetiva até hoje com os temas na minha área da matemática. Continuo a desenvolver minhas aulas com os conteúdos específicos que devem ser vencidos. Não fui preparada na graduação e nem nas disciplinas pedagógicas a me preocupar com temas que não fossem o de ensinar de forma tradicional. O meu trabalho diferenciado é com o xadrez que faz com que muitos alunos compreendam melhor o que é estudar e a importância de se aprender.

Tenho a consciência de que só os conteúdos relacionados ao currículo escolar comum não são suficientes para que ocorra o reconhecimento dos diferentes saberes que os negros, por exemplo, nos legaram como herança.

Tenho a preocupação com todos. Quero que meus alunos retornem futuramente à escola contando das suas vitórias, formados com uma profissão definida. Já acontece com muitos ex-alunos, que retornam e contam a vida e apresentam os resultados dos anos de estudos.

Sobre os meus alunos negros, tenho preocupação com eles, antigamente era uma pessoa transbordada de preconceitos e acreditava que os meninos e as meninas negras não dariam resultados positivos, pois acreditava que todos viviam em situação de risco, não me via inserida entre eles, que erro! Porém, eles foram me mostrando que são iguais aos meninos brancos que eu achava que seriam os únicos com capacidade. As turmas atuais têm muitos alunos negros que são destaques da turma.

Você pode pensar em algumas características em que os alunos afrodescendentes, enquanto grupo, trazem para a sala de aula?

Atualmente, os alunos negros trazem em sua maioria, no caso da escola, um histórico de muitas dificuldades sociais. Esclarecendo melhor, vêm sem família, envolvidos em um mundo de violência e muitos sem perspectiva de vida. Sei que posso estar com um olhar fatalista, porém são poucos os que chegam sem problemas.

Como você pode vencer, em sala de aula, os desafios de ensinar conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira?

Afirmo que, ainda, tenho muitas dúvidas em relação aos conteúdos de temática africana, porém, através dos encontros nos cursos de formação continuada e nas reuniões

pedagógicas da escola com palestras sobre assuntos variados, no desenvolvimento de ideias de projetos de intervenções que possam dar suporte aos educadores para um trabalho que tenha um maior alcance.

Preciso muito de aprender caminhos para renovar minhas práticas na direção de um bom caminho e um bom ensinar.

Somos muito sozinhos quando encontramos desafios como o de ensinar conteúdos relacionados com a educação africana. No meu caso que sou da área de exatas, mais ainda! Volto a lembrar que quando os alunos da escola que havia fechado chegaram à escola; a secretaria de educação afirmou que nos auxiliaria e, na verdade, isso não aconteceu.

Acho que, hoje, depois de tempos me esforçando para compreender que a escola tem diferenças, ou melhor, é plural como muitos amigos falam, posso afirmar que, primeiramente, traria para a formação de professores na universidade conteúdos que ajudassem o professor no seu trato com os temas que se aproximam das diferenças como os das questões étnico-raciais, não é assim que denominamos?

Outro caminho seria o da formação continuada que entendo como o mais importante, é que precisamos de ajuda e essa ajuda vem dos cursos e processos formativos. Como eu poderia ter encaminhado de forma diferente e melhor a chegada dos alunos que trouxeram uma nova escola para as nossas vidas se eu tivesse tido discussões nos bancos universitários e nos processos de formação continuada.

Hoje, nos sentimos muito sozinhos na escola e na sala de aula sem apoio para trabalhar com diversos desafios como um menino especial, um menino que se assume homossexual e mesmo no caso aqui com os meninos e meninas negras que são a maioria dos alunos da escola.

Voltando a comentar, falta formação para os professores conseguirem vencer os desafios que a cada dia são renovados na sala de aula. Estamos cansados de entrar e sair de uma aula e notar que não conseguimos nos fazer entender ou interessar nossos alunos.

Como você descreveria sua filosofia de ensino? O que você acha que funciona?

Sou uma professora que acredita que a relação de respeito com os alunos seja a primeira forma de se relacionar em sala de aula. Como posso explicar o significado de respeito, através de uma postura que esclareça desde o primeiro dia de aula o que eles entendem por troca e compartilhar. Sou de uma área de ensino em que muitos se afastam ou criam barreiras de aprendizagem e, assim, compreendo que tenho que sempre buscar conversar com meus alunos e trazê-los para o caminho da aprendizagem.