



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR / INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

KELLY XAVIER MADALENY

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LEI 10.639/03: um diálogo possível?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-raciais.

Orientador:
Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira

Nova Iguaçu/Seropédica RJ
Fevereiro de 2016

370

M178f

T

Madaleny, Kelly Xavier, 1977-
Formação de professores e a lei
10.639/03: um diálogo possível? /
Kelly Xavier Madaleny - 2016.
122 f.: il.

Orientador: Luiz Fernandes de
Oliveira.

Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Curso de Pós-Graduação
em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas
Populares.

Bibliografia: f. 102-105.

1. Educação - Estudo e ensino -
Teses. 2. Cultura afro-brasileira
- Estudo e ensino (Superior) -
Teses. 3. Cultura afro-brasileira
- História - Teses. 4. Professores
- Formação - Teses. 5.
Multiculturalismo - Teses. I.
Oliveira, Luiz Fernandes de, 1968-
. II. Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Curso de Pós-
Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas
Populares. III. Título.



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

KELLY XAVIER MADALENY

**“FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LEI 10.639/03: UM
DIÁLOGO POSSÍVEL?”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-Raciais

Dissertação aprovada em 26/02/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira - UFRRJ (Orientador)

Prof.ª Dr.ª Mônica Regina Ferreira Lins - UERJ

Prof. Dr. Amauri Mendes Pereira - UFRRJ

*Aos meus ancestrais
À Dona do meu Ori.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço aos meus Orixás e em especial Iemanjá, Senhora da minha vida, dos meus caminhos.

Obrigada ao Pai Marcelo de Ogun, e a Ilê Ogun, Omulu, Osun, pelo acolhimento, que foi decisivo nesta caminhada, não deixando de agradecer pela compreensão nestes momentos em que precisei me ausentar.

Agradeço à minha avó, Maria do Carmo (*no orun*), que me ensinou a ter força, a ser guerreira e a ter fé e amor pelos Orixás. Ensinou-me, principalmente pelo exemplo.

Agradeço à minha mãe, Jurema Xavier e aos meus irmãos Flávio e Junior por acreditarem em mim. Desculpa mãe, pela ausência.

Agradeço aos meus filhos Erick Xavier e Lucas Xavier, por compreender as minhas ausências e pelo amor incondicional.

Agradeço ao meu amor, Haroldo, por compreender diferentes momentos da minha vida. Agradeço mais ainda por estar ao meu lado, demonstrando seu carinho naquelas comidinhas gostosas, no cafezinho que me trazia quando eu passava o dia e a noite no computador.

Agradeço ao meu amigo e orientador, professor Luiz Fernandes, pela dedicação e ensinamentos, abrindo mão até mesmo de finais de semana para estar conosco. Agradeço pela parceria e por me tranquilizar inúmeras vezes, pois os momentos de crises foram muitos. Obrigada por acreditar em mim. Obrigada por me mostrar que a academia é lugar também de “gente como a gente”.

Agradeço à professora Mônica Lins, por suas grandiosas contribuições logo no primeiro momento da pesquisa. Obrigada por mostrar, através de exemplos que “gente como a gente”, pode e faz muita diferença na educação.

Agradeço ao professor Amauri Mendes, por suas contribuições poéticas e por nos inspirar pelo exemplo. É um privilégio ouvi-lo.

Agradeço ao GPMC, pela oportunidade de vivenciar discussões que colaboraram de forma fundamental para elaboração deste trabalho.

Obrigada a turma de mestrado do ano de 2014, a qual tive a oportunidade de compartilhar experiências e aprender muito.

Agradeço às colegas da turma de pedagogia que contribuíram para a realização desta pesquisa, fornecendo elementos de análise com suas lembranças sobre o curso.

Agradeço a amiga Vivian Souza, que mesmo longe sempre está perto.

Agradeço às minhas crianças, que me ensinam a ser professora.

Agradeço às colegas professoras que ajudam na minha formação. Em especial Priscila Cruz, Caroline Jucá, Andréia Campos, Andrea Marques, Jéssica Silva, Adriana Feital e Flávia Motta.

Às diretoras Nasídia e Carmen Frade, pelo apoio e flexibilidade, que proporcionaram a participação nas aulas do mestrado.

Obrigada ao povo brasileiro que contribuiu para a minha formação.

Porque Ele vem primeiro,
sem Ele não há movimento,
sem Ele nada acontece:

A jí kí Barabo ago mojúbà, àwa kò sé

A jí kí Barabo ago mojúbà, e omodé ko èkò èkó

Barabo e mojúbà Elégbára Èsú l'òònòn.

Nós acordamos e cumprimentamos Barabo,

A vós eu apresento meus respeitos,

Que vós não façais mal.

Nós acordamos e cumprimentamos Barabo

A vós eu apresento meus respeitos.

A criança aprende na escola (é educada, ensinada)

Que a Barabo eu apresentei meu respeito, ele é

Senhor da Força, o Exú dos caminhos.

RESUMO

MADALENY, Kelly Xavier. **Formação de professores e a Lei 10.639/03: um diálogo possível?** Nova Iguaçu/ Seropédica (RJ): 2016. 122 f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Este tema de pesquisa surgiu a partir da minha entrada na escola pública, como professora do primeiro segmento, logo após ter concluído o curso de pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A partir daí comecei a perceber a distância existente entre a academia e prática docente, que passa a existir a partir do momento em que o docente desenvolve suas funções no cotidiano escolar (TARDIF, 2014). Com o passar do tempo há um distanciamento da teoria, pois é a prática diária que direciona seu trabalho em sala de aula. Quando assumi meu cargo na prefeitura de Seropédica, estava cursando Educação para as Relações Étnico-raciais no PENESB, o que me possibilitou perceber que apesar da existência da Lei 10.639/03, que altera a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional 9.394/96 em seu artigo 26 A, alguns professores ainda não tem o conhecimento da mesma e outros que a conhece, diz não saber como implementá-la. De acordo com minhas experiências vivenciadas no cotidiano escolar, percebi o quanto esta é tradicionalista e que prioriza uma determinada cultura, por isso, há um silenciamento que sustenta o preconceito e a discriminação interferindo na socialização das crianças na escola (CAVALLEIRO, 2012). A invisibilidade do Outro e de sua cultura está presente no cotidiano escolar. Diante disto, pretendemos encontrar subsídios que levem à reflexão sobre a formação dos professores e os saberes que estes “mobilizam” para atuar em sala de aula. E no caso específico deste trabalho, investigar a formação dos profissionais de educação que se formaram na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O tema escolhido para desenvolver este trabalho, tem por objetivo contribuir com elementos para o debate das questões que envolvem a formação de professores e a aplicação da Lei 10.639/03, tendo como ponto de partida também a minha formação acadêmica.

Palavras- chave: Formação de professores; Lei 10.639/03; escola; saberes docentes.

ABSTRACT

MADALENY, Kelly Xavier. **Teacher training and the Law 10.639 / 03: a possible dialogue?** Nova Iguaçu / Seropédica (RJ): 2016. 122 f. Dissertation [Master of Education] - Program of Graduate Studies in Education , Contexts and Contemporary Popular Demand , Rural Federal University of Rio de Janeiro .

This research topic grew out of my entry into public school as a teacher of the first segment, having just completed the course in pedagogy at the Federal Rural University of Rio de Janeiro. From there I began to realize the gap between academia and teaching practice, which comes into being from the moment in which the teacher carries out its functions in everyday school life (Tardif, 2014). Over time there is a gap theory as it is the daily practice that directs their work in the classroom. When I took my position at Seropédica Prefecture, was studying education for Étnico-raciais Relations in PENESB, which made me realize that despite the existence of Law 10.639 / 03 amending LDBEN - Law of Guidelines and Bases for National Education 9394/96 on Article 26, some teachers still do not have knowledge of it and others who know her say not knowing how implement it. According to my experiences lived in everyday school life, I realized how much this is traditionalist and prioritizing a particular culture, so there is a silencing that supports prejudice and discriminação interfering in the socialization of children in school (Chevalier, 2012). The invisibility of the Other and its culture is present in everyday school life. In view of this, we intend to find grants that lead to reflection on teacher training and the knowledge that they "mobilized" to work in the classroom. And in the specific case of this study, to investigate the formation of education professionals who have graduated in UFRRJ - Rural Federal University of Rio de Janeiro. The theme chosen to develop this work aims to contribute elements to the debate of the issues surrounding teacher training and the application of Law 10.639 / 03, taking as a starting point also my academic background.

Key words: teacher education; Law 10.639/03; school; teaching knowledge.

LISTA DE SIGLAS

CA – Classe de alfabetização

CNE – Conselho Nacional de Educação

COPEDE – Colegiado do Curso de Pedagogia

CP – Conselho Pleno

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais

DTPE – Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino

EJA – Educação para jovens e adultos

GPMC – Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas

IE – Instituto de Educação

IM – Instituto Multidisciplinar

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEAFRO – Laboratório de Estudos Afro-brasileiros

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

NEPE – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão

PENESB – Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPC – Projeto Político Pedagógico do Curso

PPGEduc – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

RJ – Rio de Janeiro

SECAD – Sistema de Educação Continuada à Distância

SESu – Sistema de Educação Superior

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Uniafro – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A ESCOLA QUE CAUSA DESCONFORTO E INCOMODA	18
1.1. A escola que exclui	20
1.2. A invisibilidade do outro	27
1.3. Delimitação do objeto de estudo	29
2. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRRJ	35
2.1. O surgimento do novo curso: trinta anos depois	37
2.2. Campo específico do curso de pedagogia	41
2.3. Grade do curso de pedagogia	44
2.4. Buscas por lembranças	56
2.5. Ensino, Pesquisa e Extensão: A cultura Afro-Brasileira em outros espaços dentro na Universidade	60
3. UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRRJ/IM	64
3.1. Percepções e reflexões sobre os saberes docentes	72
4. DIALOGANDO COM O CAMPO DE PESQUISA	78
4.1 A religiosidade como entrave para se trabalhar a questão racial	87
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
7. ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

Penso que seja importante contar a história do início, para que todos e todas possam compreender os caminhos trilhados até a minha chegada ao mestrado e ao tema deste trabalho. Precisamos percorrer um longo caminho de volta. Poderia dizer que sempre fui estudante de escola pública, exceto no antigo jardim de infância, que na época não era oferecido pela rede pública. Cursei o antigo CA (classe de alfabetização) e o ginásio (segundo segmento do ensino fundamental) em escola pública. Ao fim da oitava série fiz um concurso para a escola técnica, pois era o que havia de melhor na época, todos queriam estudar em uma escola técnica. Fui cursar contabilidade no Oscar Tenório em Marechal Hermes no ano de 1992. Muita coisa naquela época era diferente de hoje, lembro das aulas de mecanografia que era na máquina de escrever, das aulas de educação física na quadra onde eu jogava handball. Velhos e bons tempos!

No ano seguinte engravidei do meu primeiro filho, 1993. Por este motivo deixei a escola, pois fiquei com vergonha da barriga que já aparecia, eu tinha 16 anos. Fiquei em casa sendo mãe, esposa e dona de casa, era o que eu queria. Mas as coisas mudaram e senti vontade de voltar a estudar. Não voltei para o curso de contabilidade nem fiz nada parecido, escolhi enfermagem por ter passado uma situação de doença com a minha mãe. O ambiente hospitalar não é algo agradável de trabalhar, pois é cruel conviver com sofrimento e principalmente com a morte. Este período compreende os anos de 1998 a 2001, quando o meu segundo filho nasceu, mais uma vez parei os estudos. Não imaginava que um dia estaria na universidade, eu era dessas pessoas que dizia ao fim do ensino médio que havia terminado os estudos. Não tinha informação nenhuma sobre universidades. Não sabia também a forma de ingresso. E assim eu levava a vida. Sem saber da existência de um outro mundo, sempre tive preferência pelos ritmos e cultura afro, escolhi como esporte a capoeira e foi durante os treinos que conheci uma graduanda em educação física da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) que treinava conosco.

Assim fiquei sabendo sobre cursos de nível superior e a forma de ingresso. Fiz um preparatório em um curso popular que esta pessoa havia indicado e foi lá que soube de cursos e de universidades. No ano de 2006, primeiro semestre, tentei o vestibular para pedagogia na UFRJ, não fui aprovada. Logo no segundo semestre tentei outra vez

conseguindo a aprovação. As aulas aconteciam em uma escola municipal em Nova Iguaçu e posteriormente em outro prédio alugado. O campus da UFRRJ em Nova Iguaçu, ainda não estava pronto.

A escolha pelo curso de pedagogia se deu pelo fato de que ao contrário do hospital onde eu fiz meu estágio na área da saúde, a escola era um local que transpirava vida. E muita vida! A morte é uma coisa certa em nossas vidas, mas lidar com ela, poucos conseguem. Por isso, a minha escolha pela escola. Pensava em crianças cheias de vida, alegres e brincando. Jamais havia pensado em problemas sociais ou raciais. Só pensei em vida quando escolhi a escola e me interessava pelos estudos sobre a capoeira. Em um primeiro momento, pensei em pesquisar o paralelo entre um determinado mestre de capoeira, seus ensinamentos e Paulo Freire. Eu era uma atleta apaixonada pelo aprendizado na capoeira, a questão da hierarquia e do respeito aos mais velhos estavam presentes, assim como acontece nos terreiros de candomblé.

Ouvi falar das questões raciais no grupo de capoeira onde eu treinava, o mestre, um homem negro, defendia as cotas raciais e eu não compreendia o porquê. Muitos dos seus discursos, eu não aceitava e também não compreendia, pois pensava se tratar de um racismo às avessas. Esta discussão sobre cotas, racismo e discriminação era uma raridade nas aulas da graduação. E também havia professor que não concordava com cotas raciais. Por este motivo, sem nenhuma reflexão, concordava com o que diziam.

O tempo foi passando, e surge um novo professor de filosofia na UFRRJ/IM, um negro totalmente afrocentrado. Estou falando do professor Renato Noguera. Este promoveu muitas discussões em relação às temáticas raciais, colocando a turma para pensar e refletir sobre a questão racial e social da população negra. Lembro-me de uma aula que rendeu por vários outros dias. Foi um texto de Bell Hooks, “Alisando nosso cabelo”, que deu o que falar. Alguns concordaram, outros não. E achavam o professor muito radical nas suas colocações sobre racismo. Comecei a pensar sobre suas falas, as do mestre de capoeira e comecei a entender o que não conseguia entender antes, sobre o racismo, cotas, discriminação, preconceito velado... Nesta época comecei a ter alguns, na verdade, muitos problemas pessoais e comecei a frequentar terreiros de candomblé, estava ali buscando algo que me livrasse dos males que me atingiam. Chegando ao terreiro, fiquei muito admirada com aquelas crianças que sabiam cantigas em yorubá e a um sinal

trocavam os toques dos atabaques. Eles tinham muitas habilidades e fiquei encantada e curiosa para saber como acontecia aquele aprendizado.

Mudei o rumo da minha pesquisa, que inicialmente seria sobre o aprendizado na capoeira e a educação proposta por Paulo Freire. Com um novo objeto de pesquisa, já conhecendo o professor Renato Nogueira das aulas de filosofia, pedi que me orientasse na pesquisa, que resultou na minha monografia de graduação: Crianças de Terreiro, Escola e Aprendizagem. Minha defesa foi no final do ano de 2012, coleei grau em 2013 e neste mesmo ano, fui aprovada para exercer o cargo de docente II (professora da educação infantil ao 5º ano) na prefeitura de Seropédica. A aprovação para cursar o mestrado no PPGEduc, veio neste mesmo período, sob a orientação do professor Dr. Luiz Fernandes de Oliveira.

Revivendo toda esta trajetória por meio da escrita, começo a perceber o quanto os temas de interesse para as pesquisas, estão diretamente ligados a algo que fizesse parte da minha vivência. O projeto inicial do mestrado, no qual consistia em analisar os terreiros de candomblé como espaço de educação não formal e as escolas, como espaço de educação formal. Esta análise se daria, a partir de observações de como as crianças aprendem nos terreiros de candomblé, traçando um paralelo com seu aprendizado por meio de livros e cadernos na escola, recursos estes que não são utilizados no processo de ensino-aprendizagem nos terreiros de candomblé. Com a minha entrada na escola de educação básica da rede pública de ensino, tive a oportunidade de repensar a minha formação acadêmica. Fato este que foi decisivo para o rumo que daríamos à pesquisa e para o surgimento de um novo objeto. Com o intuito de resgatar o que foi o curso de pedagogia e de forma mais específica, o preparo que tivemos para tratar das questões raciais, de forma a atender as especificidades da Lei 10.639/03, foram realizadas entrevistas com egressas do curso e buscas por documentos que possibilitassem reflexões sobre o conteúdo desse curso.

Cheguei à escola sem nenhuma experiência, no ensino médio cursei o técnico em enfermagem e o contato que tive com a área de educação foi durante o curso de pedagogia da UFRRJ. Escolhi a educação infantil. Mas por quê? Não sei! Comecei o ano na educação infantil, onde lecionava na parte da tarde. Pela manhã, fazia um trabalho diário com uma turma de segundo ano. Amava estar na educação infantil, mas quanto ao

segundo ano, não gostava de estar ali. As crianças não ouviam o que eu queria falar. Isso me causava imensa tristeza e desmotivação.

Comecei a unir o que estava estudando e ouvia nos encontros do grupo de pesquisa e outros eventos acadêmicos sobre educação e educação antirracista, comecei a pensar o que eu estava vivenciando na escola. Tive então, uma ótima experiência com a turma do segundo ano, quando comecei a trazer as novidades para a turma. Com o objetivo de trabalhar a Lei 10.639/03 e a educação antirracista, inventei aulas mais atrativas.

Nova na educação, acreditando em quase tudo que me disseram na academia sobre a escola, comecei a observar o dia a dia das crianças, que inclusive ficam na escola durante o dia todo, de 8h às 16h e percebi o quanto esta pode ser desinteressante para uma parcela dos alunos. Este desinteresse por parte de alguns alunos, pode ter suas origens nas temáticas que muitas vezes tornam-se distantes de sua realidade. Alguns assuntos abordados não fazem parte do cotidiano destes alunos, por este motivo, o aprendizado torna-se mais difícil. Diante destas observações, comecei a pensar a educação como algo que fizesse parte da vida dos educandos e que eles gostassem, com isso pudessem prestar mais atenção no que eu tinha para falar. A experiência foi positiva, é muito gratificante quando o trabalho traz bons resultados.

O que o professor muitas vezes julga como indisciplina, pode ser o resultado da falta de interesse que alguns alunos apresentam diante de temáticas que são apresentadas pela escola. Este quadro agrava-se em escolas de horário integral, pois na parte da tarde, os alunos já estão saturados e irritados. Garcia (1999, p. 101), nos alerta que “a indisciplina na escola tem algo a dizer sobre o ambiente escolar e sobre a própria necessidade de avanço pedagógico e institucional”. O não avanço ou pouco avanço da cultura escolar proporciona a criação de conflitos entre professores e uma nova geração, que chega às escolas mais informada por diversas mídias digitais. Gerando desta maneira, conflito entre as culturas, onde alunos resistem a valores impostos pela escola. Neste caso, surge a indisciplina como resistência. Nós professores, não estamos preparados para lidar com as diferenças que podem surgir dentro da sala de aula. Nem para sermos contestados por uma geração de alunos que não se conformam com aulas pouco interessantes, descontextualizadas e baseadas em relações autoritárias (AMADO, 2001).

Com a minha pouca experiência docente, resolvi que tinha que mudar este cenário, até porque, eu não aguentava mais ficar naquela turma de segundo ano com toda aquela agitação dos alunos. De forma, que o diálogo tornava-se impossível. Neste contexto, surge a seguinte indagação: que tipo de saber o professor teria que possuir para dar conta desta turma? Diante dessas reflexões, organizei diversas aulas onde tive a oportunidade de apresentar temáticas ainda não conhecidas por eles. Inseri a tecnologia digital em minhas aulas, som, imagem, dança... Abandonei de vez o quadro. O resultado? Nossa! Foi prazeroso ver que as crianças escutavam o que eu tinha a dizer, outrora eu falava para as paredes ou melhor nem as paredes ouviam minha voz de tanto barulho que havia naquela sala de aula.

Com o intuito de inserir as discussões sobre a questão racial nas aulas e atender as especificidades da Lei 10.639/03, levei algumas artes africanas para que conhecessem. Contudo, não basta mostrar, é necessário estar preparado para os comentários que não são positivos. O que não é normal, mas torna-se natural, tendo em vista que são elementos de uma cultura invisibilizada, inferiorizada e marcada por um passado de escravidão e subalternização. Ao apresentar as máscaras africanas, surgiram algumas falas, como por exemplo: "que horror", "muito feia"... A partir desses exemplos, começamos a entender o quanto é necessário o preparo do professor ao lidar com as questões raciais. Caso contrário, corremos o risco de que sejam reforçados preconceitos e estereótipos relacionados à cultura afro-brasileira e africana. Neste caso, comecei a chamar a atenção deles para os detalhes esculpidos na madeira e os fiz perceber o quanto era trabalhoso e ao fim da apresentação das máscaras, estavam admirando o quanto eles eram artistas.

Ainda falando sobre a influência africana em nossa cultura, começamos a falar sobre os ritmos, as músicas. Coloquei um vídeo¹ de uns meninos dançando um ritmo da África (Uganda) e não demorou para que um aluno identificasse aquela dança como algo parecido com o funk carioca, o funk dos meninos e meninas do passinho. Depois da descoberta, a recompensa. Coloquei no datashow o clipe do passinho. Eles gostaram muito, pois agora falávamos a mesma língua. Neste dia, saí da escola mais leve, meu trabalho rendeu, enfim consegui que eles me escutassem, fui para casa com uma ótima sensação de missão cumprida e entendendo mais um pouco sobre o que nós professores chamamos de alunos indisciplinados, alunos com comportamento ruim e desinteressados.

¹ Vídeo apresentado aos alunos:

<https://www.youtube.com/watch?v=2f1WTdFjY6Q&list=RD2f1WTdFjY6Q#t=30>

1. A ESCOLA QUE CAUSA DESCONFORTO E INCOMODA

Para entender todas as angústias e demais sentimentos expressos neste texto, penso que seja importante dizer de onde falo. Para que determinadas falas sejam compreendidas, ou melhores interpretadas. Falo da escola pública localizada no município de Seropédica no estado do Rio de Janeiro (RJ), dentro do espaço da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde cursei pedagogia. Esta escola tem convênio com a universidade e a maioria dos professores que atuam na escola são funcionários públicos da rede municipal de Seropédica. Falo também como alguém pertencente ao culto dos Orixás e que tem um aprendizado que se distancia bastante do aprendizado da escola formal. A escola atende desde a educação infantil ao 9º ano. Agora, de dentro da escola e não mais da cadeira da universidade, nem das impressões deixadas pelas leituras e falas de alguns professores que hoje penso que não conhecem o que é a escola pública. Falo do lugar que os professores ocupam depois de formados e que causa certo incômodo ao se deparar com uma distância crítica entre os saberes necessários para a realização do trabalho docente e os saberes adquiridos durante sua formação.

Tardif (2014), vem corroborar com esta observação, quando constata em sua pesquisa que esta distância entre a formação inicial do docente e o trabalho a ser desenvolvido na escola, provoca um choque que o mesmo classifica como “o choque da dura realidade”. Este sentimento acomete os professores, geralmente nos primeiros anos em que os mesmos atuam na escola. Este choque de realidade, faz com que o professor repense sua formação, e a partir desse momento, inicia-se outra formação, a formação no seu ambiente de trabalho, “onde o professor é o único responsável pelo seu sucesso” (TARDIF, 2014).

Neste mesmo contexto, surge a necessidade de reavaliação do curso de formação, que neste caso, torna-se elemento fundamental para a realização deste trabalho. No que se refere às questões raciais e a aplicação da Lei 10.639/03, minha formação acadêmica na UFRRJ, não me deu subsídios para trabalhar com estas questões na escola. Falo da Lei, por esta fazer parte do objeto desta pesquisa, portanto, quando cheguei à escola senti falta do “saber-fazer”, que passa a existir a partir do momento em que o docente desenvolve suas funções no cotidiano escolar. São as experiências de sala de aula, segundo Tardif

(2014), situações do cotidiano, que aparecem de forma concreta e que exigem uma habilidade pessoal e improvisação.

Estas situações cotidianas fazem parte desta formação que ocorre no desenvolvimento do trabalho docente. Com o passar do tempo, o professor acaba se distanciando da teoria, pois é a sua prática diária que direciona seu trabalho em sala de aula. Estes saberes, o autor acima citado chama de “saberes experienciais”, que consiste em:

um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias (TARDIF, 2014, p.48).

Toda esta experiência serve como base para o trabalho do professor, esta é formada nos primeiros anos de atuação deste profissional e a partir daí, adquire seu jeito próprio de ensinar. Estão implícitos neste jeito pessoal de ensinar, alguns “macetes” da profissão juntamente com alguns traços pessoais. O distanciamento da teoria não significa seu total abandono, e sim uma avaliação dos saberes a serem utilizados em sua prática de sala de aula. A formação do professor continua durante sua prática onde estes:

retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parecem inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2014, p. 53).

Neste sentido, os professores fazem uma seleção dos saberes adquiridos na sua formação, antes da prática profissional, onde são mobilizados diversos saberes, necessários para sua atuação em sala de aula. O saber-fazer é um conjunto de conhecimentos, onde estão inclusos, aqueles que fizeram parte de sua socialização escolar e que os mesmos carregam durante toda sua trajetória acadêmica e que em algum momento vai refletir em seu trabalho na sala de aula. Para Tardif (2014), a temporalidade estrutura “a memorização de experiências educativas marcante para a formação do Eu profissional”.

Estão inclusos nestes saberes os valores morais e sociais dos docentes. Fato este que conduz sua atuação e interação com seus alunos em sala de aula.

Gomes (2003), considera que algumas outras questões, além da formação inicial do professor, influenciam na conduta deste professor e em seu relacionamento com seus alunos, tais como: valores, grupos sociais, crenças, hábitos e alguns preconceitos, inclusive o racial.

1.1. A escola que exclui

Por mais que se tente mostrar as injustiças cometidas sobre determinados grupos e culturas em detrimento a outras, algumas pessoas parecem não querer ouvir. Não chegam a entrar em conflito colocando suas opiniões, ficando caladas, mas continuam realizando suas práticas de acordo com suas experiências pessoais/sociais. Um exemplo disso é que na hora da rotina da turma, logo durante os primeiros momentos em que as crianças chegam à sala de aula, acontece o que se chama na educação infantil de “rodinha”. E, quem desenvolve esta atividade é a professora regente da turma na qual eu sou complementar. Todos os dias, ela realiza a “rodinha”, iniciando com a canção de bom dia, o tempo, dia da semana, a chamada... Uma vez na semana, assumo esta turma pela manhã e quem realiza toda esta rotina sou eu, percebo o quanto há de pessoal da professora regente da turma quando em meio à rotina, as crianças juntam as mãos e começam uma canção de oração: “Ó meu senhor...” Por mais que eu explique a elas que a “Professora Kelly” não faz oração porque a escola não é local para isso, e que a família deve ser responsável pela parte religiosa, fica complicado que crianças pequenas entendam o porquê dessa divergência de ideias e práticas, entre suas professoras que apresentam posturas diferentes em sala de aula.

A escola é laica, e por este motivo não devemos praticar nenhum tipo de ritual ou culto, beneficiando ou sendo tendencioso a nenhuma religião. Pois, de acordo com a atual Constituição Federal, é vedado ao Estado a adoção de uma religião como oficial, dispensando tratamento igualitário a todas as religiões e inclusive aqueles que não possuem nenhuma crença. Por outro lado, o culto e as manifestações religiosas são livres (BRASIL, 1988).

De acordo com a Lei Federal nº 9.475, de 22/07/97 que dá nova redação ao artigo 33 da LDBEN 9.394/96:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (LDBEN, 1996).

Será que as aulas de Ensino Religioso nas escolas públicas, estão atendendo ao quesito “vedadas quaisquer formas de proselitismo?” Não é fácil imaginar uma educação religiosa sem proselitismo, levando em consideração os estudos de Tardif (2014), que nos informa sobre os saberes que estão envolvidos na formação do professor, e que estes dispõem no momento em que estão em sala de aula. Saberes estes, que incluem sua formação religiosa e familiar. Neste momento, surge o grande impasse entre a prática e a concepção de estado laico. Não havendo imparcialidade no que se refere às questões religiosas legitimadas pelo Estado, dentro das escolas públicas, configura-se a derrota do conceito de estado laico. Tendo em vista que, podemos observar na escola, que a prática do Ensino Religioso, vem divergindo da proposta de laicidade.

Algumas datas comemorativas presentes no calendário escolar, também ameaçam a laicidade do Estado. As comemorações de algumas datas, estão presentes na sociedade e fazem parte do nosso cotidiano. Comemoramos aniversários, casamentos, colação de grau, aprovação em um concurso, enfim. São motivos de comemorações, aqueles acontecimentos que entendemos ser importantes.

E na escola, quais são as datas escolhidas para comemorações? Para esta reflexão, tomaremos como exemplo, duas datas de cunho religioso que tem sua presença marcante, e que já faz parte da cultura escolar. A Páscoa² e o Natal³. Ao fazer uma análise histórica, busca-se descobrir as causas dessas presenças e da naturalidade em que determinadas datas, como as acima citadas, se fazem presentes nas escolas.

Maia (2014)⁴, afirma que os estudos realizados por Arce (2007), pode nos auxiliar a entender a presença de datas de cunho religioso no currículo das escolas públicas. A

² A Páscoa é comemorada em várias religiões e culturas. A palavra Páscoa advém do termo em hebraico *pessach*, que significa passagem. Para os judeus, esta data assume um significado muito importante, pois marca o êxodo deste povo do Egito, onde foram escravizados pelos faraós durante anos. Para a sociedade grega, esta comemoração marcava a passagem do inverno para a primavera. No caso deste trabalho, estamos nos referindo à Páscoa na ótica cristã, a partir da morte e ressurreição de Cristo, onde, a esta deixa de ser vinculada à libertação dos judeus e passa a ser associada à libertação dos homens sobre o pecado.

³ Natal (com inicial maiúscula) refere-se à data de 25 de dezembro, na qual é comemorado o nascimento de Jesus Cristo. Figura central do Cristianismo.

⁴ Pesquisa de doutorado em andamento, apresentada no 11º evento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2014).

história nos remete ao início da escolarização formal no Brasil, quando em 1549 os padres Jesuítas eram os responsáveis pelo ensino, deixando marcas da religião no ensino formal. A autora nos esclarece que o rompimento com os Jesuítas não significou o rompimento com a igreja, pois ainda contavam com padres como professores e utilizavam o catecismo como forma de ensinar a ler. Esta prática se mantém até o início do século XIX (MAIA, 2014. p. 3).

Sobre o currículo pautado em datas comemorativas a autora nos esclarece que este “contribui para a afirmação de uma perspectiva cultural sobre outras, de uma forma de estar no mundo que se sobrepõe a outras, para a formação das identidades dos sujeitos com ele implicados” (MAIA, 2014.p. 2).

Portanto, a Páscoa e o Natal, são vestígios de uma história que se inicia na colonização e que perdura até os dias atuais. São reflexos da superioridade imposta por um determinado segmento religioso sobre os demais. Caracterizando assim, um favorecimento às religiões que dizem possuir um maior número de adeptos. Embora o Estado seja declarado laico, diante desses fatos, que podemos observar e vivenciar dentro das escolas públicas, a pergunta que surge é: O Estado é laico? Preservar tais datas religiosas nas escolas, configura a preocupação de uma parcela da população em preservar valores das elites conservadoras.

Alguns professores são responsáveis pela conservação de alguns ritos, ditos naturais, dentro das escolas. Podemos observar mediante o comportamento de algumas turmas, o quanto o lado pessoal de alguns professores, interfere de modo significativo nas escolhas das temáticas a serem abordadas e até mesmo das que não devem ser abordadas em sala de aula. Exemplo disso, são as crianças que na hora da rotina na educação infantil, de modo automático, independente da presença da professora regente da turma, se colocam em posição de oração, com as mãos juntas e iniciam... “ó meu Senhor...”

Cada docente leva para sua sala de aula saberes adquiridos no meio social, na família, na religião, na sua socialização lá na escola primária, na universidade, na formação continuada ou nos exemplos de colegas que já atuam há mais tempo como professores em sala de aula. Todos estes saberes, constituem a diversidade de saberes existentes na escola, que possibilitam trocas onde cada qual possui um olhar diferenciado da realidade escolar. Sobre os saberes dos professores e todos estes relatos, fico pensando

de onde vem esta minha forma contrária de pensamento, esta vontade de andar na contramão da escola.

Estar sempre em conflito tentando dar visibilidade às culturas que ainda não tem, ou tem pouco, espaço na escola, provoca grande desgaste. Desta forma, podemos refletir sobre eventuais sentimentos que possam abarcar algumas crianças, pertencentes aos grupos ditos minoritários pela sociedade, como negros, homossexuais, indígenas, entre outros. Qual o sentimento diante do mecanismo opressor e excludente que está presente na escola? É muito difícil agir ao contrário do que pensamos e acreditamos, de modo a seguir normas que nos dobram à força. Andar na contramão da cultura escolar não é fácil. Em alguns momentos, é possível trilhar este caminho contrário, em outros, o que nos resta é recuar e seguir aos demais.

É contraditório, acreditar e estudar as questões de inferiorização e exclusão de determinadas culturas e continuar reproduzindo a mesma. Mesmo tentando de diversas formas fazer um trabalho diferenciado de conscientização com os alunos e até mesmo com meus colegas de trabalho, ainda torna-se muito difícil, mudar alguns conceitos tão enraizados na escola. Uma das reações ao que se refere a aplicação da Lei 10.639/03, é o silenciamento por parte de alguns professores. Estes não se opõem, calam-se e apenas ouvem, mas continuam reproduzindo a cultura dominante em nossa sociedade, ignorando as demais.

Dos saberes “mobilizados” pelos professores, parece que o saber pessoal tem grande influência em sua prática em sala de aula e na interação com os alunos. A partir desta hipótese, volto lá no começo deste trabalho quando me apresentei e falei um pouco das minhas experiências acadêmicas e pessoais. Percebo que nossas escolhas estão sempre relacionadas à nossa vivência.

Muitas vezes é inevitável não seguir os ritos escolares. Já é uma tradição dentro da escola, solenizar determinadas datas comemorativas. E por mais que se abra um diálogo para expor os significados das mesmas e para se discutir que algumas destas datas não deveriam ser comemoradas dentro da escola, como a Páscoa e o Natal que são comemorações religiosas, a naturalidade diante destas comemorações abrange a maior parte da comunidade escolar.

Podemos perceber a sobreposição de uma religião sobre outras. Se fosse, por exemplo, uma comemoração de algum rito pertencente às religiões de matriz africana, seria aceita pela escola? Não podemos nos conformar com a naturalização da exclusão e da dominação de uma cultura sobre a outra, não é este o papel da escola. É muito difícil mudar a cultura da escola, aquele que se opõe, encontra-se muitas vezes sozinho, sendo interpretado como exagerado, doentio, fanático, radical ou louco.

A cultura escolar é constituída por conhecimentos, valores e hábitos. Nesse processo de construção, estão envolvidos alunos, professores e gestores que por meio do desenvolvimento do trabalho pedagógico, dos ritos e ritmos, da linguagem e comunicação, configuram a cultura escolar. Em tempos estes conhecimentos são reelaborados, havendo uma seleção da cultura a ser transmitida, contudo este processo é complexo, havendo uma seleção da cultura a ser transmitida (FORQUIN, 1993).

Em uma perspectiva histórica Julia (2001), descreve a cultura escolar como:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

As definições de cultura escolar servem como base de análise para compreendermos os conflitos que se estabelecem ao tentar seguir caminhos diferentes daqueles que já estão estabelecidos nesta cultura. Outro ponto importante que merece destaque, são as escolhas do que ensinar: qual cultura se fará presente nesta relação alunos-professores-gestores?

Julia (2001, p. 11), nos alerta sobre “uma igualdade abstrata, que veicula, intactas, as desigualdades herdadas, pela reprodução das heranças culturais e pela reposição do mundo tal qual ele é”. Desta maneira, podemos compreender o quanto a falta de conhecimento por parte de alguns professores sobre a história do nosso país, sobre o dito “descobrimento” e um pouco sobre a história da humanidade que se origina na África e principalmente sobre a luta do povo negro, colaboram para a manutenção e propagação dessa herança cultural que estabelece padrões a serem seguidos.

Essa falta de compreensão sobre importantes fatos ocorridos na história traz como consequência a ausência de reflexões sobre a situação social e econômica de determinados grupos, como por exemplo, negros e indígenas.

Outra questão que gostaríamos de destacar é sobre a representação artística, o lápis de colorir, que alguns chamam de “cor da pele”. Muitas vezes, observamos que as crianças usam o lápis “cor da pele” para representar qualquer tom de pele. Como se existisse uma cor padrão para representar a cor da pele dos seres humanos. De acordo com os estudos de Fanon (2008), o comportamento destas crianças tem origem na superioridade do branco construída no processo de colonização onde houve um processo de desumanização dos negros, tornando o branco um modelo de identificação que é mantido até os dias atuais.

A educação ofertada em nossas escolas permite a manutenção deste processo iniciado na colonização. Tomando como base, um relato de uma professora da escola em que trabalho, uma criança representou o saci em “cor de pele”. Ela perguntou ao aluno se ele havia prestado atenção na história e porque havia pintado o saci daquela cor. Percebemos que é possível uma mudança em relação às nossas práticas pedagógicas, mantendo um olhar atento e voltado às questões raciais dentro da sala de aula. Usar o lápis rosa claro para definir a cor das pessoas é uma prática comum entre as crianças da educação infantil que tive contato na escola. Na vivência pedagógica neste período de um ano que atuo na educação infantil, apenas um aluno pintou pessoas usando a cor marrom. Para a maioria da turma, a cor de pele é o rosa claro.

De acordo com Arroyo (2014), o processo de subordinação foi tão sofisticado que “será necessário desconstruir as concepções em que estas pedagogias de dominação se legitimam”. O autor indaga ainda sobre a eficácia da educação popular e os currículos, de forma a dar conta de garantir aos educandos, conhecerem o processo de inferiorização a que foram submetidos.

Outra professora da mesma escola que atua na turma do terceiro ano, desenvolveu um trabalho com Monteiro Lobato e optou por trabalhar com o reconto. No reconto, os alunos deveriam dizer qual seria a profissão da tia Nastácia do Sítio do Pica Pau Amarelo nos dias de hoje. A observação dela foi que os alunos brancos contaram que a tia Nastácia seria médica, dentista, advogada... E os alunos negros em seu reconto, a descreveram como empregada doméstica e babá. Analisando o trabalho da professora, podemos dizer

que trabalha as questões raciais, destacando como algo preocupante, o aluno negro ter esta visão de que a pessoa negra já tem um determinado papel na sociedade. Também, as novelas mostram que o negro deve ser o empregado doméstico, o motorista, a babá e o morador da favela. Foi muito interessante e importante esta intervenção da professora quando ela comenta que “ser empregada não significa ser inferior e nem desonra para ninguém, mas que existem outras possibilidades” e a partir daí as crianças começaram a pensar nestas outras possibilidades.

As comemorações do dia das mães é mais uma (norma)lidade da escola, fomentada por uma sociedade homogeneizada. Na escola onde trabalho, combinamos que não teríamos o dia das mães e sim o dia da família. Uma proposta muito válida, tendo em vista que não existe um único padrão de família. Tem filhos sem mães, pais que são mães, mães que são pais e que precisam trabalhar para sustentar os filhos e que não podem estar na escola no meio da tarde, existem avós-mães... Enfim, uma programação que trouxesse a família para a escola. Às vésperas da comemoração, na sala dos professores já estavam produzindo lembrancinhas para as mães. As professoras regentes da turma já haviam combinado até apresentação. Ensaíram a música e no dia a escola ofereceu um lanche para as mães. O combinado não foi cumprido e o resultado foi desastroso, pois após a apresentação, as crianças deveriam abraçar suas mães. Como algumas mães não foram e algumas crianças ficaram sentadas no palco do auditório, olhando toda aquela movimentação, algumas até choraram. Trata-se da escola como sempre foi e continua sendo, diante de uma nova realidade social. Todas as famílias são compostas por pai e mãe? Todas as mães vivem para o lar e podem estar na escola à tarde, no meio da semana?

Outro fator importante a ser observado é que dia das mães ou qualquer outra data comemorativa na escola não deve se tornar uma comemoração religiosa. Uma semana antes da apresentação do dia das mães, podia-se ouvir numa sala de aula, a seguinte música que tocava:

Te agradeço pela minha família
E por tua presença no meu lar
Te agradeço pelo pão de cada dia
Que o Senhor nunca deixou faltar

Te agradeço pela nossa harmonia
Só em ti Senhor podemos confiar

Já te agradeço pelas tuas maravilhas
E os milagres que ainda há de operar

A minha família é bênção do Senhor
Me ensina a tratar minha família com amor
Edifica minha casa para o teu louvor
A minha família é um presente do Senhor...

Uma canção de cunho religioso, que é aceita na escola. Será que eu poderia ensaiar um xirê de Iemanjá, que na minha religião é A Grande Mãe, com os meus alunos? O professor, mais uma vez contemplando o que a sociedade julga ser natural. Conversei informalmente com alguns professores e estes não se julgavam preconceituosos, no entanto, assumem esta postura de sobrepôr uma determinada cultura a outra, ignorando os demais grupos sociais, desrespeitando aquilo que julga diferente. A partir daí, fica estabelecida uma relação de poder que gera conflito e um pensamento de superioridade que faz pensar que os outros são inferiores e por isso os consideram como subalternos, induzindo à baixa auto-estima deste grupo.

Portanto, pensamos que o conceito de pensamento abissal de Boaventura (apud ARROYO, 2014), nos ajudaria a ter uma ideia dos efeitos deste processo de divisão entre grupos superiores e inferiores. Pensamento este que cria uma linha imaginária onde de um lado podemos encontrar “os cultos, civilizados, racionais, éticos, produtores de verdades; do outro lado os incultos, ignorantes, irracionais, primitivos, inconscientes”. Este pensamento abissal tem a função de trazer quem está do outro lado para o lado da verdade, onde podem encontrar a ciência e os saberes. A proposta é resgatar o outro da “inexistência, da ignorância, da falsa consciência e dos falsos modos de pensar para as verdades, o modo de pensar racional e científico” (BOAVENTURA apud ARROYO, 2014). E é exatamente o que acontece na escola, quando esta privilegia uma determinada cultura e tenta de muitas formas trazer o outro que se encontra do outro lado da linha imaginária para o lado do saber científico.

Ao impor a música que seria apresentada no “dia da família” pelas crianças do primeiro ano de escolaridade (antigo CA), a professora partiu do princípio de que todos e todas compartilhassem da mesma fé. Acreditando em um senhor supremo e redentor. Quantas crianças foram e são silenciadas neste processo tão comum dentro da escola? Se houvesse nesta sala alguma criança de religião de matriz africana, é bastante provável que esta se calasse e cantasse a música para ser aceito e fazer parte do grupo. Mais uma vez a

hegemonia branca se fazendo presente na escola. De acordo com Munanga (2005), existe uma grande pressão emocional sobre o negro, por este estar inserido em uma sociedade criada e dominada por brancos. A questão religiosa parte de uma discriminação racial, pois as religiões de matriz africana são vistas como algo demoníaco.

1.2. A invisibilidade do outro

De acordo com Arroyo (2014, p. 49), pelo fato dos outros não existirem, “não são passíveis de serem incluídos, nem reguláveis, nem emancipáveis, nem capazes de estar copresentes nos mesmos espaços e nas mesmas pedagogias”. Muitas vezes, a escola simplesmente ignora a existência de outra cultura, de outro modo de vida, diferente das que a nossa sociedade julga ser normal. Neste caso, o outro não é marginalizado ou tratado com desigualdade, ele simplesmente torna-se inexistente.

Refletindo por meio da minha própria vivência, uma professora iniciada no candomblé, podemos demonstrar esta invisibilidade. Uma colega de trabalho, professora, me encontrou pelos corredores e perguntou se eu estava melhor. Neste momento logo percebi do que poderia se tratar e perguntei: “Melhorei de que?”, “Eu não estava doente.” Ela me disse que havia escutado eu comentar que não podia abraçar, além disso, eu havia voltado para a escola no mês de fevereiro praticamente sem cabelos. Fui iniciada⁵ em 18 de janeiro de 2014 e quando voltei ainda estava com pouquíssimo cabelo, mais magra por ter mudado a alimentação e também sem contatos físicos. Ao saber que tratava-se de um rito religioso, a professora apresentou algum constrangimento diante da situação estabelecida: “Que bom, menos mal ter sido algo religioso”.

Até que ponto a ingenuidade desta professora não poderia ser prejudicial ao seu aluno, uma criança ou adolescente que certamente ficaria calado e aceitaria passar como alguém doente para não ser o anormal da escola, da sociedade. Criticamos esse sistema de formação desses professores que não lhes possibilitam ter um olhar sobre o outro, sobre o que pode existir além do que a sociedade julga como normal ou natural. Mesmo que tenha sido algo ingênuo e sem a intenção de causar mal ao outro, acaba causando.

⁵ Iniciação neste caso é referente ao ritual de entrada no candomblé, conhecido também como feitura de santo.

Além da minha cabeça raspada, usava os contraeguns⁶ nos braços e o delogun⁷ no pescoço e na maioria das vezes estava vestida de branco. Como não viu? Parece que as pessoas não querem ver. Entra em cena a “invisibilidade do outro”.

De certa maneira, em alguns casos a melhor saída para se livrar do preconceito do outro seria se esconder atrás de uma suposta doença. A pesquisa da professora Stela Guedes (CAPUTO, 2012) descreve as situações vivenciadas por crianças pertencentes ao candomblé na escola, uma delas chega a dizer que está doente para que as pessoas não saibam que a mesma foi iniciada.

As críticas passam longe do caráter pessoal, o foco desta pesquisa é a formação de professores, contudo, estes embates que ocorrem nas escolas nos chamam a atenção para o que é privilegiado nestas formações. Formação esta que permite naturalmente silenciar o outro de forma cruel, mesmo sem intenção. Um aluno não deve ter que calar-se e fingir ser quem não é para que seja socialmente aceito.

Muitos elementos na escola contribuem para a interiorização do branqueamento pelas crianças negras. Como por exemplo, os murais que em sua maioria são compostos por pessoas brancas, os livros didáticos, os contos infantis onde a maioria das princesas são loiras e a ausência de literatura que contenham personagens negros que atuem de forma positiva, contribuindo assim, para que a ideologia do branqueamento seja internalizada, levando a criança negra a negar-se e a querer ser branca.

Não é raro escutar conversas entre crianças e adolescentes, que ao observarmos a cor de sua pele, não hesitaríamos em caracterizá-los negros. Portanto, estes se autodeclararam morenos. Por tudo que vêem na escola e na sociedade, ser negro não é bom, e de acordo com Silva (apud MUNANGA, 2005),

a ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (SILVA apud MUNANGA, 2005, p. 23).

Quem quer ser negro em uma sociedade que preserva da colonização, uma ideologia dominante onde os aparelhos ideológicos do Estado contribuem para sua

⁶ Trançado de palha da Costa, que serve como proteção contra espíritos dos mortos.

⁷ Colar feito de miçangas coloridas. Cada cor indica um determinado Orixá.

manutenção? O currículo eurocêntrico escolar é um exemplo desta manutenção, onde o branco torna-se modelo a ser seguido. Vide os livros didáticos que estiveram na escola durante muito tempo e os que ainda permanecem.

1.3.Delimitação do objeto de estudo

Como afirmirnei ateriormente, meu primeiro contato com a área de educação foi por meio do curso de pedagogia da UFRRJ. Logo depois de formada, assumi meu cargo como professora do ensino fundamental I em Seropédica. Quando cheguei na escola, tive a oportunidade de escolher a turma na qual iria atuar. Escolhi a educação infantil, somente pelo fato das crianças serem pequenas e que ao meu entender seria mais fácil de lidar. Nada além disso, influenciou minha escolha, tendo em vista que não possuía experiência como professora. Não foi nada fácil o começo, não sabia o que fazer para ter a atenção das crianças, não sabia o que ensinar, não conhecia nenhum documento dos quais eu deveria preencher, como por exemplo o tão indesejado diário de classe e os demais relatórios de desenvolvimento do aluno. Sem contar a temida reunião de pais. A universidade não havia me preparado para dar conta das demandas escolares. Comecei a refletir o quanto eu tinha para aprender e ainda tenho, além da responsabilidade com todas aquelas crianças e pais que criaram expectativas com as novas professoras que chegaram do concurso. Bom, se foram aprovadas no concurso quer dizer que são as melhores. Somos?

Ao passar do tempo, comecei a conversar com algumas professoras, colegas de trabalho. O lugar para trocar ideias era qualquer lugar. As conversas a espera de um ônibus que tinha um intervalo de 40 minutos foram proveitosas e as mesmas se estendiam durante as viagens. Comecei a perceber que tinha muito a aprender com elas que já tinham experiências em sala de aula. Aprendi o que deveria fazer e como deveria fazer, mas aprendi também o que não deveria fazer e que havia algo naquelas práticas que já haviam caído no senso comum. Nesta época já havia feito o curso de extensão do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) na Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro (UFF) sobre Educação para as Relações Raciais que me deu um olhar diferenciado sobre as questões raciais, principalmente dentro da escola, além de ter sido aprovada no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na UFRRJ. Levando em

conta de que a cultura é como uma lente e que o modo de se ver o mundo se diferencia de pessoa para pessoa (GOMES, 2003), a introdução à temática racial e as leituras relacionadas ao tema obtida nas disciplinas oferecidas pelo curso de extensão sobre as relações raciais, possibilitou-me perceber que algumas de minhas colegas de trabalho não enxergavam a existência do racismo e que durante as conversas, estas nem conheciam a Lei 10.639/03. Esta Lei alterou a LDBEN para incluir no currículo das redes públicas e privadas de ensino, de modo obrigatório, a história e cultura afro-brasileira e africana:

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

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

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

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

Em um tempo disponível para estudos na escola, apresentei a proposta da Lei 10.639/03, falei sobre o racismo que está implícito em nossa sociedade e que também pode estar em nossas salas de aula e que pode estar passando despercebido. O racismo e o preconceito algumas vezes não são percebidos por causa da sua naturalização, alguns professores julgam atitudes racistas como mera brincadeira de criança. De acordo com Munanga (2013), o Brasil experiencia o mito da democracia racial, que trata-se de um termo utilizado, por acreditarem que não existe preconceito racial e discriminação, descartando o prejuízo à pessoa baseados nos conceitos raciais. Por vezes, algumas ações discriminatórias consideradas sociais, são de fato questões raciais. A teoria da democracia racial é desmistificada a partir de estudos, que provam que violências são motivadas por questões raciais.

Sobre preconceito e discriminação, é importante esclarecer que o preconceito existe na mente das pessoas, estes são originários de uma educação baseada na ideia de superioridade de uns e a inferioridade de outros. São estas ideologias de superioridade e inferioridade que gera o preconceito. O preconceito é invisível e incomensurável. A discriminação parte da ideologia de que existem grupos superiores, passando então a ser visível e mensurável, partindo do imaginário para a ação, que resulta em agressões contra certos grupos, evitação, piadas, separação espacial, etc (MUNANGA, 2013). Dentre os grupos considerados minoritários e marginalizados, podemos citar homossexuais, indígenas, mulheres e outros que a sociedade supõe possuir menor valor ou nenhum valor, devendo assim, permanecer à margem ou em um grupo denominado diversidade.

Com o intuito de ajudar no trabalho com a questão racial na escola, apresentei materiais e sities que poderiam servir como subsídio neste trabalho, pois a justificativa dos professores para a não implementação da Lei era de que não havia material disponível para se trabalhar a cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. Enquanto conversávamos sobre estas questões raciais, algumas professoras me falaram que realmente a nossa conversa abriu seus olhos para algumas questões que não havia percebido antes, como por exemplo, a professora que disse ter notado apenas após nossa conversa que os policiais só revistaram rapazes negros em uma abordagem que fizeram no ônibus em que ela estava. Depois de ter apresentado inúmeras possibilidades de aplicação da Lei 10.639/03, a justificativa para a não implementação da Lei muda. Agora, a não introdução da História do povo negro e sua cultura na sala de aula, estaria relacionada a falta de preparo destes professores para a aplicação da mesma. Culpam a formação inicial e também a falta de formação continuada pela prefeitura em que estamos atuando. Em um ano trabalhando nesta prefeitura, tivemos duas jornadas pedagógicas que não abordaram o tema.

Diante disto, determinamos como objeto de estudo a formação dos professores diante da nova demanda curricular exigida pela Lei 10.639/03. Pesquisas relacionadas à formação docente não é algo inédito no âmbito acadêmico, portanto, o que a difere das demais é por esta se tratar de uma análise do curso de pedagogia da UFRRJ, provocada a partir da minha experiência, enquanto aluna do curso e posteriormente professora da rede municipal de Seropédica, no que se refere à lei citada.

O tema escolhido para desenvolver este projeto de pesquisa, tem por objetivo contribuir com elementos para o debate das questões que envolvem a formação de professores e a aplicação da Lei 10.639/03. Portanto, podemos considerá-la uma pesquisa básica, que tem o objetivo de gerar reflexões sobre a formação dos professores e sua atuação em sala de aula, em prol de uma educação antirracista, bem como o cumprimento das exigências da Lei 10.639/03 que altera a LDBEN.

Podemos avaliá-la ainda como uma pesquisa qualitativa, uma vez que consideramos o contexto dos dados coletados. Utilizaremos a entrevista, que não é o único modo de fazer este tipo de pesquisa, pois de acordo com Duarte (2004), a opção pelo método qualitativo, não significa que o pesquisador não possa recorrer a outras formas de investigação:

“Podemos fazer observações de campo e tomar nossos registros como fonte, podemos recorrer a documentos (escritos, registrados em áudio ou vídeo, pictóricos etc.); podemos fazer fotografias ou videogravações de situações significativas; podemos trabalhar com check lists, grupos focais, questionários, entre outras possibilidades” (DUARTE, 2004 p. 214).

Neste caso, nos utilizaremos principalmente de entrevistas com egressos do curso de pedagogia da UFRRJ, do Instituto Multidisciplinar (IM) e Instituto de Educação (IE), que estejam atuando, preferencialmente, em escolas públicas. A fim de corroborar com a pesquisa, pretendemos utilizar fontes bibliográficas primárias como, por exemplo, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além de levantamento bibliográfico das seguintes áreas: formação de professores, racismo e antirracismo na educação, identidade e cultura. Considero que as observações em relação à aplicabilidade da Lei 10.639/03 também são importantes para esta pesquisa, levando em consideração que quando se entrevista uma pessoa nem sempre as informações passadas são reflexos fiéis da realidade. Portanto, a partir das minhas observações realizadas durante as minhas práticas cotidianas e as práticas dos meus pares, podemos chegar mais próximo à realidade, no que se refere às ações dos professores em relação às questões raciais.

Entretanto, não será descartada a entrevista, pois por meio dela é possível “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais

ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitado” (DUARTE, 2004, p. 215). Devemos ficar atentos para a real finalidade da entrevista e sua aplicabilidade, a autora chama a atenção para a diferença entre a entrevista e um bate papo informal. A entrevista deve ser realizada de forma adequada e rigorosa, a modo de garantir a fidelidade dos dados coletados, para isto esta deve ser preparada por um pesquisador que tenha um preparo teórico, seu objetivo deve ser bem claro e que o mesmo conheça o universo a que se propõe investigar, que no meu caso, estou inserida no local da pesquisa, vivenciando o dia a dia, conversando com as pessoas e adquirindo experiência.

Após este capítulo introdutório, podemos descrever a organização deste trabalho da seguinte maneira:

No capítulo II, abordamos sobre o curso de pedagogia da UFRRJ e descrevemos a busca por documentos que nos ajudasse a compreender sua estrutura. Neste capítulo, usamos como referência principal, o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em pedagogia (UFRRJ, 2009). Abordaremos também a questão do Ensino, Pesquisa e Extensão da cultura afro-brasileira dentro da universidade.

O capítulo III nos leva a refletir sobre a presença do multiculturalismo no curso de pedagogia da UFRRJ, sendo introduzido neste mesmo capítulo, em tópico distinto, a questão da formação docente, onde tomamos como principal referência teórica Tardif (2014).

O capítulo IV é o capítulo das entrevistas, onde procuramos respostas para os questionamentos feitos nos capítulos anteriores sobre a formação docente. Neste mesmo capítulo surge a religiosidade como entrave para se trabalhar as questões raciais.

2. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRRJ

Para a construção desta pesquisa, no primeiro momento, buscamos por documentos que nos ajudassem a remontar a história da criação do curso de pedagogia da UFRRJ, como por exemplo, o PPC e relatos de egressos coletados em entrevistas semiestruturadas.

Contudo, o foco da pesquisa não é a história da universidade, nem a história de criação dos seus cursos. Este capítulo pretende analisar e descrever o curso de pedagogia da universidade, dando enfoque aos seus conteúdos no que se refere às questões raciais dos negros⁸ e a atuação desse professor nas escolas.

Por meio deste trabalho, pretende-se fomentar discussões a respeito da formação de professores para atuar de modo a atender as especificações e as novas demandas que surgem a partir da Lei 10.639/03. Esta escolha decorre da observação sobre o trato das relações raciais, a partir da minha entrada enquanto professora, em uma escola pública. As percepções que tive sobre o cotidiano escolar, as prioridades estabelecidas pelo currículo, as exigências... Todas estas informações deram base para que eu repensasse no âmbito da pesquisa acadêmica minha formação no curso de pedagogia na UFRRJ.

O fato de perceber que alguns professores ainda vêem algumas manifestações racistas como “brincadeira de criança” me chamou atenção sobre o preparo, isto é, a formação deste profissional para atuar sobre questões de racismo e preconceito, de forma efetiva e eficaz. Dentre o comportamento observado em relação à conduta destes professores diante de situações de racismo, o silenciamento é o mais comum.

O professor, por pensar realmente que não há mal algum nessas “brincadeiras” ou por não saber como agir diante de tais situações, se cala. Para dialogar sobre a questão do silenciamento escolar, Cavalleiro (2012), nos apresenta importantes reflexões, que nos ajudam a entender esta conduta adotada em muitas salas de aula. De acordo com esta autora, o silenciamento advém da dificuldade que alguns professores têm em lidar com a problemática das relações raciais no cotidiano escolar onde, para alguns, ignorar o problema torna-se a melhor saída.

⁸ De acordo com Nilma Lino Gomes, “etnia é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade”. (GOMES, 2005. p. 50). Por este termo fazer referências também a outros grupos, e não somente a população negra, é que neste texto usamos o termo “Étnico-racial dos negros”.

Ainda nesta linha de raciocínio, ignorar o problema é torná-lo invisível e imperceptível no cotidiano escolar. E é neste cotidiano, com a ausência da linguagem verbal, que as manifestações de preconceitos e discriminações acontecem e permanecem, multiplicando-se.

Cavalleiro (2012) completa nosso pensamento sobre a manutenção do preconceito no espaço escolar, quando afirma que:

no espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições - formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras - que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo assim, o conhecimento a respeito do grupo negro (CAVALLEIRO, 2012, p. 98).

Esta linguagem não verbal a qual a referida autora se reporta, é exatamente o silenciamento do professor diante de casos de preconceito e racismo. Quando não silencia, tenta diminuir o problema relacionando-o à mera “brincadeira” entre crianças. Não podemos considerar brincadeira algo que só um dos lados se diverte.

Qual é a causa desta atitude do professor? Uma hipótese é a de que este profissional não sabe o que fazer diante de determinadas situações, por isto as evita silenciando-as. Afinal, sua formação inicial, não o teria preparado para isto. A outra é a de que realmente, este profissional não vê nenhum mal, não compreende o que determinadas “brincadeiras” podem acarretar na vida de uma criança. O que não deixa de ser um déficit em sua formação.

Das muitas situações para quais o professor precisa estar preparado nas escolas, a sua formação inicial, nem sempre dá base para que este profissional atue de modo a atender a uma gama de diversidades existentes nesta escola. Fato este, ocorrido com diversos professores, principalmente com aqueles que durante seu curso de licenciatura, não tiveram a possibilidade de articular o que o curso oferece de teoria com suas práticas no ambiente de trabalho. E foi exatamente este fato, que fomentou este tema de pesquisa. Quando cheguei à escola, após concluir o curso de pedagogia, não sabia como atuar de forma prática, não sabia relacionar o que havia aprendido na teoria com aquela prática que a escola me exigia.

Fato este, que ocorre com muitos outros professores, quando estes, após sua formação, chegam às escolas. É o que Tardiff (2014), chama de choque da “dura realidade”. A partir daí, o professor inicia uma análise do seu curso, onde em alguns casos há uma rejeição total por este curso ou, em outros, o profissional faz uma avaliação seletiva do mesmo, levando em consideração no que o curso contribuiu para sua atuação. (TARDIF, 2014. p. 51).

Pretendendo contribuir com as discussões sobre formação docente e tentando responder ao tema gerador deste trabalho, a formação docente e a Lei 10.639/03, aliados às dificuldades encontradas enquanto professora recém-formada atuando em escola pública, escolhemos como ponto de partida o curso de pedagogia na UFRRJ e minhas percepções ao chegar ao meu novo local de trabalho. A partir daí, buscaremos elementos que nos ajude nas discussões e análise sobre a formação docente e sua atuação nas escolas, em prol de uma educação antirracista.

2.1. O surgimento do novo curso: trinta anos depois...

Para melhor compreensão do leitor em relação ao curso e seu funcionamento, torna-se importante informarmos ao mesmo, em que contexto este curso surge nesta universidade, em um breve relato.

Sabendo que a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro possui uma tradição centenária na área agrícola, Otranto (2003), remonta esta história, e nos informa que de acordo com sua pesquisa, no ano de 1910 foi criada a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, de acordo com o Decreto nº 8.319, sendo instalada em 1913. Esta, teve várias sedes até ocupar de forma definitiva seu atual campus na antiga Estrada Rio-São Paulo.

No ano de 1967, a Escola Superior desvincula-se do Ministério da Agricultura e passa a integrar o Ministério da Educação e Cultura (MEC), passando a se chamar UFRRJ.

A partir de então, surge uma nova demanda, resultante deste vínculo com o MEC. Sendo de interesse do MEC, a criação de cursos voltados para a licenciatura, pois os novos cursos formariam o profissional para atender as demandas escolares de forma adequada.

De acordo com Otranto (2007), a luta pela implementação do curso de pedagogia vem desde a década de 70, mais exatos 1975, por intermédio da diretora da época, Maria Helena dos Santos Malett, como consta na ata de reunião do CONSU em 14/01/1975:

Mereceu destaque a proposição feita pela Conselheira Maria Helena dos Santos Mallet, Diretora do Instituto de Educação desta Universidade, para a criação do Curso de Pedagogia, o qual já poderia ser incluído no próximo Vestibular, a nível de graduação. Salientou a mesma Conselheira que o referido curso seria de grande valia para a Instituição, além do interesse demonstrado pelo Ministério da Educação e Cultura nesse sentido (UFRRJ apud OTRANTO, 2007, p.7).

Este trecho da ata de reunião do Conselho, marca o início da luta pela implantação do curso de pedagogia pela diretora do IE do campus de Seropédica. A diretora aponta a importância do curso para a instituição, pois nas proximidades não existia o curso de pedagogia e que o mesmo teria condições de começar com os próprios professores do IE, contudo, o mesmo não foi aprovado pelo Conselho que decidiu deixar para outra ocasião. Sendo aprovado em 1976, portanto, não chegou a ser implantado, pois não havia docentes para atuar na área.

Foi um longo caminho percorrido até a implementação do curso de pedagogia nesta universidade. Entretanto, a criação de um novo campus em Nova Iguaçu na Baixada Fluminense, inaugura um novo momento na história desta universidade centenária.

A professora Lucília Augusta Lino de Paula, no Boletim Informativo de comemoração do centenário da UFRRJ, relata sobre sua contribuição na criação do IM de Nova Iguaçu. Ela afirma que sua dedicação que antes era exclusiva, tornou-se integral. Sua dedicação à vida acadêmica a fez mudar para o município de Seropédica onde a mesma dedicou-se à pesquisa, extensão e ensino. Fazendo parte da história do IM/UFRRJ (UFRRJ, 2010).

De acordo com a professora, a necessidade pela criação do curso de pedagogia advinha de uma demanda histórica, quando em 1963 foram criados os primeiros cursos de licenciatura da universidade, que estavam diretamente à licenciatura em ciências agrícolas e economia doméstica⁹.

⁹ (Disponível em: <http://www.bookess.com/read/19773-memorias-da-pedagogia-relatos-pioneiros-do-imufrj>).

Após trinta anos, o Departamento Pedagógico que após a criação do IE passa a se chamar Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE), apresenta um projeto de criação do curso de pedagogia, sendo este aprovado em 2005. O pioneiro no curso de pedagogia da UFRRJ, coube ao IM em Nova Iguaçu/RJ, tendo sua primeira turma iniciada no primeiro semestre de 2006. E posteriormente inicia-se este curso no campus de Seropédica, no segundo semestre de 2007.

Ao ler o PPC, é possível notar o destaque que se dá à diversidade como marca deste projeto, pois este derivou-se de um processo de construção coletiva entre os docentes que estavam chegando na universidade por meio de concurso, bem como os discentes que ali estavam. Todos participaram deste processo coletivo, cada qual trazendo suas particularidades de modo a contribuir.

De acordo com o PPC, em julho de 2006, foi aprovado pelo Colegiado do Curso de Pedagogia (COPED), a versão final do PPC do curso de pedagogia, onde foram incorporadas inúmeras inovações que indicavam o quanto os envolvidos neste processo de construção do projeto, estavam atualizados nas demandas exigidas, atualmente, para a formação docente, de forma a articular formação para docência e para a pesquisa científica (UFRRJ, 2009).

De acordo com o PPC do curso de pedagogia da UFRRJ, este tem como principal objetivo:

a formação de docentes aptos a identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras (UFRRJ, 2009. p. 10).

É possível observar no referido documento, a preocupação em formar profissionais aptos a identificar os diversos problemas sociais e educacionais, que atuem desde a educação infantil às primeiras séries do ensino fundamental, bem como na gestão e em modalidades específicas, incluindo a educação especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda sobre a profissionalização deste educador, a UFRRJ pretende formar profissionais com competências e habilidades para:

operar em seu trabalho, com formulações teóricas e práticas voltadas para os fundamentos básicos e as condições sócio-históricas determinantes da tarefa educativa, sendo capazes de ler e compreender os seus contextos de referência, o movimento da sociedade em suas características básicas e tendências dessa trajetória, numa perspectiva crítico-contextual; exercer, como possibilidade do trabalho, funções de Gestão Pedagógica, lastreado pela docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino fundamental (inclusive para aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria), tomada, esta, como base referencial de sua formação, à qual, entretanto, não se restringe; articular os fundamentos da educação com as orientações marcantes do trabalho educativo, mediante domínio do saber concernente aos conhecimentos produzidos pelas ciências de referência à educação e sintetizados nas teorias educacionais. Assim, deverá operar os conhecimentos e saberes necessários à construção educativa com base na qual se define a identidade do educador, sua especificidade em relação aos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional; compreender o conjunto de conhecimentos concernentes à organização e realização da atividade educativa realizada no âmbito das relações educador/educando, articulando aspectos teórico-metodológicos e técnicos (UFRRJ, 2009. P. 11).

O curso de pedagogia na UFRRJ foi organizado e estruturado de modo a cumprir os objetivos propostos no PPC. Para isto, tem em sua formação curricular, uma base comum a outros cursos de licenciatura, como por exemplo, matemática, letras e história, além de outros campos de formação, específicos do curso de pedagogia. Sendo este, estruturado em cinco grandes núcleos como descrito no PPC consultado:

- **Núcleo Profissionalizante de Pesquisa e Prática Pedagógica**

O primeiro núcleo descrito no PPC, “compreende uma cadeia de disciplinas onde se oferece ao aluno a formação para pesquisa científica de modo articulado com a prática educativa, que se estende por oito períodos consecutivos” (UFRRJ, 2009. p.12).

Esta primeira etapa compreende os cinco primeiros períodos, onde espera-se que o aluno defina seu ante-projeto de pesquisa e nos próximos três períodos dê continuidade ao mesmo juntamente com o professor orientador escolhido para desenvolver o tema que possua afinidade com a proposta apresentada no ante-projeto, completando, desta maneira, os oito períodos letivos.

Podemos observar que a partir do primeiro período, o aluno já começa a ser preparado para a pesquisa. Pode ser que esta introdução à pesquisa logo no primeiro período e sua presença em todos os demais períodos, contribua para a formação do profissional crítico-reflexivo, capaz de pensar sua prática e todo o contexto no qual está inserido.

- **Núcleo Básico de Fundamentos da Educação, Didática e Metodologias de Ensino**

A segunda etapa descrita no PPC, “compreende um conjunto de disciplinas de Fundamentos da Educação, Metodologias de Ensino e Didática, mais a Atividade Acadêmica de Educação e Sociedade” (UFRRJ, 2009. p.12).

Sendo a Atividade Acadêmica de Educação e Sociedade, comum a todos os cursos de licenciatura. Que tem por finalidade a integração entre os cursos de licenciaturas, visando à integração e o compartilhamento de diferentes conhecimentos, promovendo atividades de pesquisa e extensão (UFRRJ, 2009).

- **Núcleo de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais**

Trata-se de um conjunto variado de disciplinas, de livre escolha do aluno, onde o mesmo poderá cursar em qualquer instituto da universidade.

Portanto, o que devemos nos atentar é que nem todas as disciplinas são compatíveis com a carga horária das disciplinas obrigatórias. Em outros casos, esta disciplina que seria ofertada, não chega a abrir vaga, por motivos diversos, inclusive por indisponibilidade de tempo dos professores (FERREIRA, 2013). O aluno precisa obter um quantitativo de créditos nestas disciplinas, o que o leva, em alguns casos, a fazer a inscrição em qualquer uma dessas disciplinas, somente para obtenção de créditos.

2.2. Campo específico do curso de pedagogia

Nesta área, estão concentradas todas as dimensões básicas para a formação do pedagogo, que de acordo com o PPC (2009), são elas:

a) fundamentos teórico-metodológicos do ensino e pesquisa em Educação; b) dimensão teórica e prática da gestão do trabalho pedagógico, englobando a formação de habilidades e competências para atuar na gestão, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico; e c) dimensão teórica e prática da atividade docente, englobando a formação de habilidades e competências para atuar na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na educação de jovens e adultos e na organização e gestão educacional (UFRRJ, 2009).

- **Núcleo Básico Complementar de Fundamentos da Educação**

Este núcleo é formado pelo conjunto de disciplinas que complementam o núcleo comum às licenciaturas. Este núcleo se justifica pelo fato de que o curso de pedagogia exige um maior aprofundamento no campo das ciências da educação do que os demais cursos de licenciatura.

- **Núcleo de Formação de Habilidades e Competências para Docência e Gestão Educacional**

Os licenciados em pedagogia serão considerados especialistas em educação, que deverão estar aptos para orientação, supervisão, gestão, além de lecionar. Portanto, este conjunto de disciplinas visam:

a formação de habilidades e competências profissionais por meio do oferecimento de um arsenal de conhecimentos teóricos e metodológicos necessários à atividade docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e à gestão educacional, à educação profissional e a demais áreas emergentes no campo educacional. Também compõem esta área, as disciplinas de prática de ensino e de estágio supervisionado em gestão educacional (UFRRJ, 2009).

Pensamos que seja importante, que se conheça a grade do curso de pedagogia pesquisado, para entendermos melhor a formação das professoras entrevistadas. Embora, outros espaços de formação são tão importantes quanto à graduação, como conversas informais com outros profissionais da mesma área, sobre a Lei 10.639/03, racismo, preconceito e outros assuntos. Pois, vale ressaltar que por meio de conversas sobre estas temáticas, que surgiu o tema desta pesquisa, bem como a necessidade entender o quanto há de déficit na formação de professores, inclusive na minha, em relação à educação para as relações raciais. Estas conversas e dúvidas das minhas colegas professoras nos fizeram buscar por respostas. Estas conversas foram o ponto de partida para o início de um trabalho como formadora e aprendiz também. Somente por meio a pesquisa, conseguiremos responder a alguns questionamentos que surgem quando se fala em Lei 10.639/03 e a questão racial.

Este trabalho se restringirá à formação de professores no que tange a questão Étnico-racial dos negros, no entanto, é possível observar que as reflexões provocadas por este texto, também servem para pensar a questão indígena. Tendo em vista que a questão indígena foi colocada no mesmo “pacote”, denominado diversidade, de tantas outras questões que estão à margem do que nossa sociedade, prioritariamente, coloca como cultura superior. Esta dicotomia nutrida por um currículo com base comum nacional e denominada diversidade, divide o currículo da educação básica em: “núcleo comum e parte diversificada”. Onde na parte comum do currículo estão todos aqueles conteúdos selecionados, de acordo com o jogo de poderes que existe na formulação do que o aluno deve aprender e do que o professor deva ensinar.

Com o falso discurso de que o professor tem autonomia para atuar, tendo o professor que dar conta de um currículo extenso onde: “o diversificado é o outro, os outros, não universal” (ARROYO, 2013. p. 77). Deste modo, o que se encontra fora da base comum, acaba ficando para o tempo que sobra, e este tempo acaba não sobrando. Deixando de fora questões raciais, de gênero e classe, por exemplo.

Para auxiliar na reflexão sobre as prioridades escolares, além da relação de poder que Arroyo (2013), nos traz em relação ao currículo escolar, me baseio também em observações sobre o que é a escola, o que esta prioriza, com sua cultura tradicional, seu modo de organizar o que é mais ou menos importante. Portanto, estas observações não seriam possíveis sem a base teórica destes autores, que nos leva a refletir nossa prática.

Seja para concordar ou discordar destes, pois ainda de acordo com Arroyo (2013), os conhecimentos

aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referências a sujeitos, contextos e experiências concretas. Consequentemente as didáticas de seu ensino-aprendizagem são abstratas, válidas para todo o conhecimento e para todo aluno ou coletivo. Válidas para toda vivência, todo contexto social e cultural (ARROYO, 2013. p. 77).

Isto é, resumindo em poucas palavras, não temos uma receita para educar, assim como temos para fazer um bolo. Sábias palavras deste autor, que nos leva a refletir o quanto a escola é excludente e que é projetada para uma minoria. A vida social deste aluno não é levada em consideração, desta maneira, a escola trabalha em cima de um sujeito que não existe, formula didáticas abstratas, que algumas vezes não dão certo. Mas, que continuam se reproduzindo por meio deste profissional que aprendeu a reproduzir. A cultura escolar tem suas referências enraizadas em didáticas abstratas feitas para sujeitos abstratos.

São dois espaços de formação que tenho frequentado e dada à devida atenção, a escola de educação básica e a academia, pois estes nos ajudam a refletir sobre o tema proposto nesta dissertação. A formação de professores de modo a atender as especificações das Relações Étnico-raciais.

O mestrado com suas leituras que nos leva à reflexão e a escola que nos conduz à buscas por respostas das práticas cotidianas. Ou vice e versa ou tudo junto. Formando uma circularidade, onde dependo de uma teoria que me possibilite refletir a prática e da prática para entender o que a teoria quer me informar. E neste contexto, concordo e discordo com determinadas teorias, oportunidade que não tive na graduação, pois não conhecia a escola da forma que conheço hoje, no papel de professora. A verdade é que nestes dois espaços, eu me formo e também formo.

Faço um convite para que nas próximas linhas, possamos conhecer as disciplinas que compõem a grade curricular do curso de pedagogia da UFRRJ/IM.

2.3. Grade do curso de pedagogia

A seguir serão apresentadas as disciplinas que o aluno do curso de pedagogia da UFRRJ/IM terá contato desde seu ingresso na universidade. Estão descritos também o número de créditos da disciplina e sua carga horária. Vejamos:

I Período					
Cód.	Nome da disciplina	CRÉDITOS			Carga horária
		T	P	C	
IM 118	História e Educação I	4	0	4	60 h
IM 119	Filosofia e educação I	4	0	4	60 h
IM 000	Psicologia e Educação	4	0	4	60 h
IM 121	Sociologia e Educação I	4	0	4	60 h
IM 447	Teoria e Prática do texto	4	0	4	60 h
AA 013	Seminário Educação e Sociedade	0	0	4	40 h
HORAS EM SALA DE AULA					300 h
Horas totais					340 h

II Período					
Cód.	Nome da disciplina	CRÉDITOS			Carga horária
		T	P	C	
IM 124	História e Educação II	4	0	4	60 h
IM 125	Filosofia e educação II	4	0	4	60 h
IM 000	Psicologia e Demandas Educacionais	4	0	4	60 h
IM 127	Sociologia e Educação II	4	0	4	60 h
IM 000	Introdução a Pesquisa	2	0	2	30 h
IM 122	Formação e profissionalização do Pedagogo	2	0	2	30 h
HORAS EM SALA DE AULA					300 h
Horas totais					300 h

III Período					
Cód.	Nome da disciplina	CRÉDITOS			Carga horária
		T	P	C	
IM 129	Teoria Política	2	0	2	30 h
IM 134	Didática	4	0	4	60 h
IM 153	Políticas Públicas para a Infância e a Juventude	2	0	2	30 h
IM 150	Ensino de Matemática	4	0	4	60 h
IM 128	Política e Organização da Educação I	4	0	4	60 h
IM 135	Antropologia e Educação	4	0	4	60 h
AA 000	NEPE I	0	2	2	30 h

HORAS EM SALA DE AULA				300 h
Horas totais				330 h

IV Período					
Cód.	Nome da disciplina	CRÉDITOS			Carga horária
		T	P	C	
IM 174	Alfabetização e Letramento	4	0	4	60 h
IM 157	Ensino de Ciências	4	0	4	60 h
IM 000	Gestão educacional I	3	0	3	45 h
IM 136	Currículo I	3	0	3	45 h
IM 161	Educação Infantil	4	0	4	60 h
IM 000	Corpo e Educação	2	0	2	30 h
AA 000	NEPE II	0	2	2	30 h
HORAS EM SALA DE AULA					300 h
Horas totais					330 h

V Período					
Cód.	Nome da disciplina	CRÉDITOS			Carga horária
		T	P	C	
IM 000	Gestão Educacional II	3	0	3	45 h
IM 156	Ensino de História	4	0	4	60 h
IM 154	Economia Política da Educação	4	0	4	60 h
IM 152	Currículo II	3	0	3	45 h
IM 000	Epistemologia das Ciências da Educação	2	0	2	30 h
IM 422	Estatística Aplicada à Educação	2	2	4	60 h
IM 186	Prática de Ensino na Educação Infantil	2	0	2	30 h
AA 000	Estágio Supervisionado na Educação Infantil				100 h
AA 000	NEPE III	0	2	2	30 h
HORAS EM SALA DE AULA					300 h
Horas totais					460 h

VI Período					
Cód.	Nome da disciplina	CRÉDITOS			Carga horária
		T	P	C	
IM 139	Ensino de Língua Portuguesa	4	0	4	60 h
IM 195	Educação de Jovens e Adultos	4	0	4	60 h
IM 113	Organização do Trabalho Pedagógico I	3	0	3	45 h
IM 160	Educação Especial	4	0	4	60 h
IM 000	Optativa I	2	0	2	30 h
IM 508	Prática de Ensino Fundamental	2	0	2	30 h
IM 186	Prática de Ensino na Educação Infantil	2	0	2	30 h
AA 000	Estágio Supervisionado no Ensino				100 h

	Fundamental				
AA 000	NEPE IV	0	2	2	30 h
AA 000	Seminário de Pesquisa	2	0	2	30 h
HORAS EM SALA DE AULA					275 h
Horas totais					445 h

VII Período					
Cód.	Nome da disciplina	CRÉDITOS			Carga horária
		T	P	C	
IM 162	Tecnologias e Educação	4	0	4	60 h
IM 107	Ensino de Geografia	4	0	4	60 h
IM 000	Arte e Educação	2	0	2	30 h
IM 192	Estudos Culturais e Educação	2	0	2	30 h
IM 000	Libras	2	0	2	30 h
IM 000	Optativa II	2	0	2	30 h
IM 000	Optativa III	2	0	2	30 h
IM 000	Prática de Gestão Educacional	2	0	2	30 h
AA 723	Estágio Supervisionado de Gestão Escolar				100 h
AA 000	NEPE V	0	2	2	30 h
AA 000	Seminário de Monografia I	0	2	2	30 h
HORAS EM SALA DE AULA					300 h
Horas totais					460 h

VIII Período					
Cód.	Nome da disciplina	CRÉDITOS			Carga horária
		T	P	C	
IM 000	Estética e Educação	2	0	2	30 h
IM 188	Cultura afro-brasileira	2	0	2	30 h
IM 194	Planejamento e Avaliação de instituições Educativas	4	0	4	60 h
IM 189	Trabalho, Qualificação e Educação Profissional	4	0	4	60 h
IM 198	Educação em Sociedades Indígenas	2	0	2	30 h
IM 000	Educação e Meio Ambiente: Teorias, métodos e práticas	2	0	2	30 h
IM 000	Optativa IV	2	0	2	30 h
IM 000	Optativa V	2	0	2	30 h
AA 000	Seminário de Monografia II	2	0	2	30 h
AA 000	Estágio Supervisionado Complementar				100 h
HORAS EM SALA DE AULA					300 h
Horas totais					440 h

Quadro de disciplinas obrigatórias que compõem o currículo do curso de pedagogia da UFRRJ/IM

A importância das buscas por documentos que nos fizesse remontar o curso de pedagogia, sua estrutura, bem como a organização das disciplinas, partiu de questionamentos sobre a formação de professores, e um possível diálogo com a Lei 10.639/03. Será este possível?

Contudo o principal objetivo é investigar o trato sobre a questão Étnico-racial no currículo deste curso. Esta iniciativa parte da minha dificuldade em trabalhar a questão racial na escola, e a observação de que alguns dos meus colegas também possuíam a mesma dificuldade, no que se refere ao cumprimento do exposto pela Lei 10.639/03.

Mesmo com dificuldade em perceber algumas questões resultantes do racismo e suas muitas outras ramificações, tive o interesse pessoal em sanar minhas dificuldades através de formação específica. Contudo, noto que não sou a única professora a ter esta dúvida, não sou a única com este déficit de conhecimento oriundo da formação. Então surge o questionamento: Por que, meus pares não tiveram a iniciativa de buscar este conhecimento? O que falta? E, por que meu interesse pelo assunto?

Penso que talvez Tardif (2014), nos ajude a refletir quando fala dos saberes que os professores mobilizam para atuar. E ainda, que estes são influenciados pela sua formação social, decidindo o que é certo ou errado. Esta formação, não tem nada a ver com a formação no espaço acadêmico, esta formação vem da família e de outros espaços sociais, como por exemplo, igrejas e outros. “Assim, o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária” (TARDIF, 2014. p. 69).

Esta noção do que é certo ou errado, não é igual para todos. Portanto, dentro do que se imagina ser correto ou não é que este professor atua em sua sala de aula e manifesta interesses por alguns assuntos e/ou descarta outros. Isto se justifica, pelo fato de que:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício (TARDIF, 2014. p. 72).

Portanto, o que podemos notar é que os interesses por determinados assuntos na escola, são cristalizados, e permanecem atuantes por conta desses saberes oriundos da sociedade ou de saberes herdados nos primeiros anos de escolarização, que acabam voltando para a escola. Ou até pelo fato de que novos professores aprendem com os seus colegas mais antigos e vice-versa, resultando na reprodução de tradições escolares, sendo mantido o *status quo*, de um currículo hegemônico e excludente. Este modelo único de conhecimento que são reproduzidos pela escola, tende a, de acordo com Arroyo (2013),

ignorar a diversidade de vivências , contextos, sujeitos que produzem colados a essas vivências e contextos. Tende a ignorar e a secundarizar a pluralidade e a diversidade de formas de ler, pensar o real concreto e impor uma única leitura e forma de pensar de um único coletivo humano, social, racial, de gênero ou espaço, como o conhecimento comum, único. (ARROYO, 2013. p. 78).

Ao ler as palavras do autor acima, nos remetemos à dinâmica escolar, a qual tivemos o privilégio em poder associar teoria com a prática. E brilhantemente Arroyo, nos leva a refletir sobre o jogo de poder que existe na educação, seja ela básica ou universitária. Neste jogo de poder em que se prioriza um único conhecimento, também estão inclusos os currículos para a formação docente.

Para concordamos ou não com o autor acima, precisamos nos debruçar sobre a grade curricular do curso de pedagogia da UFRRJ. Na busca documental sobre a composição do curso de pedagogia nesta instituição, encontramos a pesquisa de Ferreira (2013), que versa sobre a questão Étnico-racial e sua abordagem no currículo de pedagogia da referida universidade de forma particular, do Instituto Multidisciplinar. De acordo com a autora, existem sete disciplinas que abordam a questão racial do negro onde:

apenas a disciplina obrigatória Cultura Afro-Brasileira particulariza o tema sobre o negro em sua ementa, programa e conteúdo programático. Já a disciplina optativa História e Educação III o faz somente na ementa e no programa. As demais disciplinas tratam da diversidade de forma geral em suas ementas (FERREIRA, 2013. p. 90).

A disciplina Cultura Afro-brasileira, é uma disciplina obrigatória, com carga horária de 30h, e os graduandos tem contato com a mesma no oitavo período do curso. Na

ementa da disciplina Cultura Afro-brasileira consta que os alunos terão a possibilidade de participar de discussões que envolvam as seguintes questões:

A Lei 10639/2003: texto e contexto. Africanos no Brasil: Origens e Contribuições. Diáspora Negra. Quilombos: história, organização e Cultura. Africanidade e Religiosidade. A Cultura no Pós-Abolição. Culturas Afro-brasileiras Contemporâneas. A realidade indígena brasileira (UFRRJ, 2009. p. 85).

E que em seu programa seria possível que o aluno da graduação, tivesse a oportunidade de conhecer e discutir sobre:

Unidade I – Cultura e teoria social; Os conceitos de cultura, raça, racismo, etnocentrismo, preconceito e discriminação racial; Hierarquias sociais e culturais; Capital social e capital cultural; Cultura e construção de identidades; A diáspora negra e os africanos no Brasil: suas origens e contribuições à formação do povo brasileiro; A cultura e história indígena no Brasil. Unidade II – A Cultura como Política Resistência; Os Quilombos; As revoltas do Malês e da Chibata; A Frente Negra Brasileira; O Teatro Experimental do Negro; O corpo como expressão de arte e de resistência: a Capoeira, o Jongo e o Maculelê; Religiosidade negra e resistência político-cultural; O “hip hop”, o “rap” e o “funk” como expressões do protesto cultural da juventude negra; Cultura Afro-brasileira, educação e formação de professores: contradições, tensões e perspectivas; A educação Indígena; A escola diferenciada indígena e a formação dos professores; A imagem do índio e o mito da escola; As línguas indígenas e a constituição (UFRRJ, 2009. p. 85).

Neste primeiro momento, nos foi apresentado o conteúdo programático da disciplina “Cultura Afro-brasileira”, o próximo passo consiste em debruçarmos sobre as entrevistas com a finalidade de colhermos mais informações sobre a referida disciplina.

Como forma de contribuição nesta reflexão em relação ao impacto da disciplina sobre os alunos do curso de pedagogia da UFRRJ, Oliveira (2015), vem corroborar dizendo que:

Assim que entrei para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, para cursar Pedagogia, em 2006, a Lei 10.639/0315 já estava instituída fazia 3 anos e tive, em minha formação, informações sobre o que ela significava, mas preciso considerar que se trata de um caso isolado, pois não houve uma política de formação mais elaborada que abrangesse todo o curso, naquela época. Como disse, foi a partir da entrada no grupo de pesquisa e destas “ligas sensoriais” que me aconteceram que quis estudar

sobre as Mulheres de Terreiro. Dentro do grupo de pesquisa, coordenado pela Profa. Leila Dupret (...) (OLIVEIRA, 2015. p. 27)

É importante destacar, que era possível participar de discussões sobre a temática racial, desde o primeiro período do curso de pedagogia, bastava o aluno se interessar pela temática e entrar em um grupo de estudos. O que dependeria de um interesse pessoal deste aluno para integrar estes grupos e pesquisar sobre a temática.

Outro ponto importante a ser levado em consideração, neste contexto, é que pertencíamos a um curso noturno e a maioria dos alunos desta turma trabalhava durante o dia, o que tornava inviável a participação em outros eventos durante o dia, como por exemplo, encontros de grupos de pesquisas.

É importante mencionar também que alguns alunos da turma já exerciam o magistério, portanto, possuíam os saberes escolares. O saber-fazer. E estes já traziam algum conhecimento, onde a cultura escolar já fazia parte de suas ações enquanto professor. O interesse por aprofundamentos nos estudos e por pesquisas para a construção de monografias, tinha grande chance de ser influenciada pela prática que este aluno já tinha enquanto professor. Como a questão Étnico-racial não é prioridade na cultura escolar, pois estes conhecimentos provêm de “coletivos inferiorizados” (ARROYO, 2013), esta correria grande risco de ficar de fora das escolhas dos temas para a monografia.

Para nos ajudar a refletir sobre a disciplina cultura afro-brasileira, trago a fala de outra egressa do curso, a qual entrevistei com o intuito, dentre outras informações sobre sua formação, saber o que esta recordava sobre a temática racial em relação ao negro no curso de pedagogia da UFRRJ/IM.

Em relação à disciplina de cultura afro-brasileira, a entrevistada Denise, ao ser indagada, não lembra direito qual o nome desta disciplina e relata que a mesma iniciou lá pelo meio do curso e foi ministrada por uma antropóloga. A mesma comenta que por participar das discussões sobre a questão racial desde o primeiro período do curso, e esta disciplina ter aparecido quase no fim do mesmo (oitavo período), sentiu falta de que fosse falado sobre a Lei 10.639/03. E que sua impressão sobre as falas desta professora em relação à Lei, não pareciam positivas e que parecia que a mesma não era a favor da Lei. Comenta ainda que sua turma era composta por 80% de pessoas de uma determinada

religião, e que nada foi dito nas aulas sobre as religiões de matriz africana, para desconstruir determinados preconceitos que a mesma havia observado nesta turma. E relata a fala de uma colega de turma em umas das aulas de cultura afro-brasileira, onde viu uma boa oportunidade de intervenção por parte da docente, e que não ocorreu. De acordo com Denise, a colega disse: “... mas porque eu passo em frente a casa de “macumba¹⁰”, e só aquele cheiro...” E a partir desta fala a professora poderia ter explorado tantas coisas, o que segundo a entrevistada, não aconteceu.

Denise, afirma que o curso de pedagogia não ofereceu base teórica para trabalhar a questão racial dos negros, mas que as obteve de alguns professores como Ahyas Siss e Renato Nogueira, que procuravam trazer reflexões sobre a condição do negro na sociedade. Contudo, não foram professores que atuaram com disciplinas específicas sobre a cultura afro-brasileira. Ela ainda comenta que sua bagagem para discutir as questões raciais e pensar o negro na educação, partiu de suas participações no grupo de pesquisas da professora Leila Dupret, no qual ingressou logo no primeiro período do seu curso. Afirma ainda, que as aulas de cultura afro-brasileira foram deficientes e comenta que em uma das aulas, a Lei 10.639/03 foi introduzida por uma aluna pertencente ao grupo de pesquisas sobre as questões raciais do negro, e que o assunto não foi explorado de forma satisfatória.

Quando indagada sobre os conteúdos da disciplina, a entrevistada Denise não se recorda dos textos. E completa que a professora que ministrou a disciplina:

“ (...) deu um viés mais antropológico pra coisa, né aquelas coisas das tribos, que nem existe mais este nome, então ela trabalhava muito estes conceitos, enquanto podia ter trabalhado a partir da educação. De uma forma mais leve, do que acontece no cotidiano, de trabalhar o racismo, de trabalhar esta questão do livro didático, que o negro está ali, mas como escravo (...)”

A disciplina denominada cultura afro-brasileira, que consta na grade do curso de pedagogia da UFRRJ/IM, parece que passou despercebida para alguns, e os que se lembram desta, lembram de forma vaga. Não conseguindo lembrar bem dos conteúdos, nem mesmo citar algum autor explorado no decorrer destas aulas.

Ainda em busca por informações sobre esta disciplina, que não temos lembranças, procurei outra aluna deste curso, desta mesma turma de 2006.2. Conforme consta na ementa da disciplina, o aluno receberia informações sobre a Lei 10.639/03, portanto, ao

¹⁰ Termo pejorativo para se referir às religiões de matriz africana.

perguntar a entrevistada Virgínia, egressa do curso de pedagogia sobre a referida Lei, a mesma afirma que ouviu falar na graduação, mas que não lembra aonde. O que tem na memória são as aulas do professor Renato Nogueira, onde este fomentou nos alunos um olhar diferenciado sobre as questões do negro na sociedade, portanto, não se lembra dele ter discutido a Lei. Ela lembra que este professor trazia questionamentos sobre o lugar do negro na sociedade e o que o negro pode ou não pode, o porquê do negro ter que alisar os cabelos... De acordo com Virgínia: “Ele trouxe texto que nos ajudou a refletir do porque que algumas coisas podem para brancos e algumas coisas não podem para negros...” Quando a perguntei sobre uma disciplina específica sobre cultura afro-brasileira, a entrevistada afirmou não ter tido. Esta entrevistada sequer lembrou que a disciplina existiu.

Esta entrevistada ainda ressalta que sentiu falta de prática no curso de pedagogia, por exemplo, estes textos do professor Renato, segundo ela, não poderiam ser usados em sua prática com os alunos da escola básica.

As aulas do professor Renato Nogueira, não eram específicas sobre a cultura afro-brasileira, ele lecionou filosofia, e dentro da filosofia procurou levar textos que nos fizesse refletir sobre a situação do negro na nossa sociedade.

A disciplina denominada “cultura afro-brasileira” de acordo com sua ementa, traz a temática indígena em seu conteúdo. A pergunta que fica é: uma disciplina de trinta horas dá conta das discussões a respeito do negro e do indígena no Brasil? Penso que esta resposta, nós já temos, basta analisarmos as falas das entrevistas sobre o conteúdo da referida disciplina durante seu curso. Os relatos das duas egressas, apresentados a cima, revelam um esvaziamento, uma total ausência de lembranças do que foi a disciplina no oitavo período de seu curso. E a outra entrevistada, mesmo eu tendo perguntado mais de uma vez se ela não tinha tido alguma disciplina específica no curso que tratasse sobre a questão Étnico-racial do negro, não conseguiu nem lembrar que esta existiu.

Importantes informações nos traz, a pesquisa de Ferreira (2013), no que se refere a disciplina de cultura afro brasileira na UFRRJ/IM. Onde esta sinaliza para a problemática de se ter apenas uma disciplina obrigatória que trata da questão Étnico-racial relacionada ao povo negro. Em seus estudos, a referida autora constata que em uma disciplina optativa, podemos encontrar em seu conteúdo programático, **História social e educação do negro.**

A questão que a autora levanta é a de que, por tratar-se de uma disciplina optativa, o aluno só terá acesso a este conteúdo se escolher a mesma ou se tiver tempo em sua grade para incluí-la.

Ainda a respeito da disciplina obrigatória cultura afro-brasileira, a professora que leciona a disciplina descreve que inicia as discussões a partir da diversidade africana, busca desconstruir as concepções que as pessoas possuem sobre a África ser um país muito pobre. Quando na verdade, estamos falando de um continente. E como recurso pedagógico utiliza revistas e textos que ajudem a discutir preconceito racial. Completando em sua fala que um semestre é pouco para se aprender sobre cultura africana. E encerra sua disciplina com uma culminância apresentando pratos da culinária afro-brasileira e africana (FERREIRA, 2013. p. 94).

Falando da cadeira de aluna que fui desta disciplina, ao ler a fala desta professora explícita na dissertação de Ferreira (2013), lembro somente do dia desta culminância. Infelizmente, esta é a única coisa de que me recordo desta disciplina, a culminância.

Recordo-me que o encerramento consistia em levarmos algum prato da culinária brasileira que tivesse alguma influência africana. Na época, fiz uma pesquisa sem muito aprofundamento na internet e descobri que a banana veio da África. Copiei e coleí este texto e li para a turma, levando um pote de bananadas para representar a fruta. Lembro bem daquele dia... Após a leitura do texto retirado da internet, ouvi: “Aprovada, com louvor!”

Foi realmente uma disciplina desperdiçada, não tivemos discussões que fizesse a ligação entre as questões raciais e o cotidiano escolar. O que seria importante para um curso de pedagogia. Um curso onde se formam pessoas para pensar de forma crítica a educação e a sociedade. Na época em que cursei esta disciplina no curso de pedagogia da UFRRJ/IM, cultura afro brasileira, não tive um olhar crítico sobre seu conteúdo, pois diferente da entrevistada, não participava de nenhum grupo de pesquisas e não tinha outras leituras que não fossem àquelas apresentadas pelo curso de pedagogia.

As aulas do professor Renato Nogueira fomentaram reflexões sobre a situação do negro em nossa sociedade, portanto, não foi uma disciplina específica que tratava desta questão, contudo foi uma disciplina significativa e marcante no que se refere às questões raciais e a cultura afro-brasileira.

Diante da demanda da Lei 10.639/03, é importante que o professor esteja em condições de valorizar a história e a cultura da população negra e dos demais povos excluídos. Esta falta de conhecimentos no que se refere à educação para as relações raciais, impossibilita o educador a agir de forma contra hegemônica a modo de combater o racismo e a discriminação que atingem os negros. O que se propõe na formação do professor, e o que se torna necessário, é que este adquira posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Étnico-racial (BRASIL, 2004).

Esta postura necessária, precisa ser ensinada. O professor precisa aprender isto, e mais que culminâncias sobre comidas típicas, estes precisam de discussões consistentes sobre o mal que o racismo provoca no povo negro, o mal que provoca em nossas crianças e adolescentes, a ponto destes negarem sua identidade e buscar proximidade com aqueles que representam os padrões da nossa sociedade.

O professor precisa tomar conhecimento dos danos psicológicos, sociais e educacionais que os negros sofreram pelo episódio da escravidão. Isto, é necessário ser esclarecido, do contrário corremos o risco de ouvir por parte de alguns docentes que lutar pelos direitos da população socialmente excluída é racismo às avessas.

Ao entrevistar a professora que leciona a disciplina de cultura afro-brasileira, Ferreira (2013), nos informa que de acordo com a docente, o problema das optativas não são apenas as questões de escolha dos alunos. Existem aquelas disciplinas que constam no currículo, mas que não abrem vagas por não ter professor para lecionar. Os professores estão com sua carga horária completa, diz a professora de cultura afro-brasileira, em entrevista à Ferreira (2013).

Mas além da falta de tempo dos professores para determinadas disciplinas, o que mais pode estar por trás desta desvalorização de certas disciplinas na universidade?

Os estudos do professor Amauri Mendes Pereira, nos atenta para os debates e reflexões dentro das universidades. De acordo com o referido autor a universidade tem suas bases fundamentadas no “etno/euro/norteamericanocentrismo”, dificultando a incorporação, de forma efetiva, da Lei nos currículos. Por este motivo também, é que esta tem encontrado dificuldades em “assumir uma ética na produção de conhecimentos que reflita um novo compromisso com a teoria, como um espaço muito mais amplo de trocas,

de encontro, de entendimento, não apenas através da racionalidade, embora balizados por ela”. (PEREIRA, 2004.p. 32).

Portanto, estas reflexões nos levam a analisar que a ausência das discussões que envolvem as questões Étnico-raciais dentro dos cursos das universidades, está para além da falta de tempo dos docentes. Está fundamentada em uma questão epistemológica dominante, onde as questões Étnico-raciais não estão no mesmo nível de importância das demais discussões no que entende-se ser importante para a formação do professor.

O curso de pedagogia da UFRRJ/IM, apresenta a questão racial em seu currículo, cumprindo as exigências contidas no Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) Resolução 1/2004, que estabelece em seu artigo primeiro, incisos 1 e 2 que:

§ 1º As instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, 2013.p. 77).

A presença dos conteúdos curriculares que possibilitem os estudos sobre as questões Étnico-raciais dos negros, nos currículos dos cursos de formação de professores é um passo importante para uma educação antirracista, pois de acordo com Oliveira (2012), “é a possibilidade de uma ruptura epistemológica e cultural na educação”. Juntamente com ações políticas e lutas pelo reconhecimento da História de povos excluídos, resultando mudanças em escolas, universidades e em outros espaços de produção de conhecimentos (OLIVEIRA, 2012, p. 130).

Portanto, o que Oliveira (2012), nos informa é que esta presença é um primeiro passo, algo que vem abrindo caminhos para esta tão necessária “ruptura epistemológica” e cultural. Para tanto, torna-se necessário que as Diretrizes e as recomendações sobre o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, ganhem vida. E que esta Lei, esteja efetivamente nas discussões em sala de aula, que aconteça.

2.4. Buscas por lembranças

Ao iniciarmos as entrevistas, o fato das pessoas não lembrarem o que havia sido discutido durante a disciplina de cultura afro-brasileira, despertou um grande incomodo, e ao mesmo tempo a necessidade de entender o por quê desse esquecimento. Não era possível ninguém ter esta memória.

As egressas escolhidas para a entrevista teriam que estar atuando em escolas para que pudessem atender questionamentos específicos sobre a sua atuação em relação à educação para as relações Étnico-raciais. Mas não consegui coletar de nenhuma delas dados sobre esta disciplina.

Muito inquieta e achando que isto não seria possível, ninguém lembrar do que foi a disciplina, procuramos a egressa do curso de pedagogia, Vivian Souza. Esta é uma pessoa muito organizada e embora não esteja atuando em escolas, forneceu ricas contribuições, pois possuía em seu arquivo pessoal, textos, trabalhos e provas de algumas disciplinas. Todo este material estava organizado em pastas divididos por períodos letivos.

Foram resgatados os seguintes textos que fizeram parte da disciplina “Cultura afro-brasileira: “A identidade, um assunto de Estado¹¹”; um e-mail sugerindo um site como ferramenta para o ensino de história¹²; a ementa da disciplina¹³; a avaliação¹⁴; “Estudo do negro no Brasil”¹⁵ e um outro texto retirado de alguma enciclopédia que não conseguimos a referência, que fala sobre as características físicas do continente africano¹⁶.

Esta disciplina nos ofereceu três textos, uma avaliação escrita e uma segunda que foi a “culminância” com as comidas típicas. É preocupante saber que ninguém, nenhuma das quatro alunas desta turma lembrava de discussões sobre questões raciais na disciplina específica. E uma delas não lembra sequer ter tido esta disciplina. A escolha pelas entrevistadas, não se deu de forma aleatória. Foram escolhidas aquelas que foram as mais participativas, organizadas e presentes em todas as aulas. Para que as entrevistadas ficassem mais à vontade para falar sobre o curso e o que este contribuiu ou não para o

¹¹ Ver anexo número: 1

¹² Ver anexo número: 2

¹³ Ver anexo número: 3

¹⁴ Ver anexo número: 4

¹⁵ Ver anexo número: 5

¹⁶ Ver anexo número: 6

trato no que se refere às questões raciais no cotidiano escolar, preservamos suas identidades, dando-lhes nomes fictícios. Somente a egressa que nos cedeu o material, teve seu nome divulgado neste trabalho. Só conseguimos resgatar o que foram as aulas de cultura afro-brasileira, porque uma delas se disponibilizou a procurar em seus guardados estes documentos que provam a existência da disciplina.

Outra disciplina que sentimos a necessidade de resgatar foi a optativa ministrada pelo professor Renato Nogueira. Quem teve a oportunidade de participar, sinalizou nas entrevistas que possui a lembrança de ter sido discutida as questões Étnico-raciais do negro em suas aulas. As entrevistadas não lembraram o nome da disciplina, mas com o resgate dos textos foi possível identificar. A disciplina em questão intitula-se “Tópicos Especiais em Filosofia II”, uma disciplina optativa. Da qual pudemos resgatar temas de um seminário em que consistia na apresentação de sete capítulos do livro, divididos da seguinte maneira:

- Grupo 1: O negro e a linguagem ;
- Grupo 2: A mulher de cor e o homem branco;
- Grupo 3: O homem de cor e a mulher branca;
- Grupo 4: Sobre o pretense complexo de dependência do colonizado
- Grupo 5: A experiência vivida do negro;
- Grupo 6: O negro e a psicopatologia;
- Grupo 7: O negro e o reconhecimento.

Estes textos que foram apresentados em forma de seminários¹⁷ na disciplina optativa, estão no livro *Pele Negra, máscaras brancas* de Frantz Fanon.

Outro recurso apresentado nestas aulas, foi o filme “Vista a minha pele”. Houve uma discussão em sala, portanto, sem trabalho escrito. Contudo, apresento em anexo¹⁸ um texto produzido pela graduanda e amiga Vivian Souza, sobre suas impressões após a turma ter assistido o filme.

¹⁷ Ver anexo número: 7

¹⁸ Ver anexo número: 8

Algo que merece atenção em relação ao referido texto, foi o fato das pessoas, após o choque da mensagem passada pelo filme, tentarem justificar e amenizar dizendo que o racismo não é regra, “tem sim criança negra que é sinhazinha”. Ou que “gordos, indígenas e outros grupos também sofrem preconceitos”. Todos estes discursos que já ouvimos falar em algum momento tentando disfarçar o que não se pode mais negar. O texto contendo este desabafo, encontra-se em anexo¹¹.

Não é mesmo difícil encontrar pessoas que tentam amenizar ou ocultar as diversas situações de racismo existentes em nossa sociedade. Chegam até a dizer que o branco também sofre preconceito. Sem pensar em todo o contexto histórico que resultou na sociedade desigual em que vivemos hoje. As pessoas pensam que “é assim, porque sempre foi assim” sem refletir sobre o que está por trás destas desigualdades.

Outra atividade que também fez parte desta disciplina, consistia em fazer uma leitura crítica dos textos “Michael Jackson: astro pop, racismo, dança e infância confiscada” e “Alisando o nosso cabelo”. Em que o graduando deveria tecer alguns comentários, seguindo algumas orientações¹⁹.

Além dos dois textos citados acima, contamos também com a “Afrocentricidade como um novo paradigma”²⁰ e um recorte de revista intitulado “Cabo de guerra de identidades”²¹.

Os resgates proporcionados pelos textos fornecidos pela egressa do curso de pedagogia, foram importantes, pois as outras entrevistadas não conseguiram fornecer elementos que possibilitassem reflexões sobre o que foi a disciplina de cultura afro-brasileira neste curso. Quando se falava em cultura afro-brasileira durante as entrevistas as entrevistadas sempre mencionavam o professor Renato Nogueira. Faziam um link com este professor, mesmo não tendo sido ele o responsável pela disciplina obrigatória de cultura afro-brasileira.

Lembraram das discussões realizadas em suas aulas. O texto de Bell Hooks, “alisando nosso cabelo” criou grande polêmica em sala de aula. Uns concordando outros não. Este docente defendia em suas aulas a afrocentricidade e causava muitas polêmicas,

¹⁹ Ver anexo número: 9

²⁰ Ver anexo número: 10

²¹ Ver anexo número: 11

isto foi marcante. E as discussões acirravam-se quando levantava-se a hipótese da cultura afro como centralidade.

Este professor levantou reflexões importantes sobre a questão do negro em nossa sociedade. Deixou sua marca, plantou a semente. Falar em cultura afro-brasileira com egressos do curso de pedagogia da UFRRJ/IM, de forma particular, da turma de 2006.2 é lembrar do professor Renato Nogueira. O que é muito importante, pois o aluno carrega algo de um professor que lhe marcou ou disse algo que o despertou para determinado assunto. Suas ideias não eram bem aceitas na turma, fato este que é compreensível em uma turma que não possuía base para se discutir as questões raciais, muitas vezes reproduzindo falas do senso comum. E justamente dessas concordâncias e discordâncias que os debates eram cada vez mais acalorados e difíceis de serem apagados da lembrança.

O lamentável é que esta disciplina, que os alunos guardaram em suas memórias, discussões importantes sobre a questão Étnico-raciais dos negros, tratava-se de uma optativa, isto é, não é uma disciplina obrigatória que alcançaria toda a turma. Fato este que não garante que todos os alunos tenham passado por ela.

É importante destacar as lembranças das entrevistadas, de maneira a demonstrar o quanto esta disciplina optativa, intitulada “Tópicos Especiais em Filosofia II”, marcou as discussões no que se refere às questões relacionadas ao negro.

De acordo com a entrevistada Denise, sobre a disciplina que discutiu a questão racial, ela comenta que: “... e a outra que a gente trabalhou mais afincado foi a disciplina do Renato”. E a entrevistada Virgínia complementa que: “Na graduação o que eu lembro de trabalho voltado para a cultura afro, foi o professor Renato.”

Parece-nos interessante salientar, o que podemos comprovar por meio das entrevistas, a forma em que a disciplina “Tópicos especiais em filosofia II”, permanece viva nas lembranças. Servindo como referência quando se aborda a questão do negro na sociedade. E o total apagamento do que foi a disciplina “Cultura afro-brasileira” no curso de pedagogia da UFRRJ/IM. O que nos leva a pensar que, por tratar-se de uma temática nova, e que precisou ser inserida para atender a uma nova legislação, pode ter sido este um dos motivos para que a disciplina não tivesse alcançado seus objetivos. E outro motivo já citado acima, parte do modelo epistemológico dominante no ensino brasileiro. Resultando

um insucesso no que se refere à implementação da Lei 10.639/03 na formação de professores, no curso de pedagogia.

2.5. Ensino, Pesquisa e Extensão: A cultura Afro-Brasileira em outros espaços dentro na Universidade.

Dentre as políticas educacionais formuladas pelo MEC com o intuito de implementar a Lei 10.639/03, estão inclusas ações de fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB`s) constituídos nas Instituições Públicas de Ensino, através do Programa UNIAFRO (SECAD/SESU). Cabe a estes Núcleos a elaboração de materiais e cursos que tratem da temática Étnico-racial e ao incentivo de pesquisas na área (BRASIL, 2013.p.44).

O Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (LEAFRO) da UFRRJ/IM, integra a rede nacional de NEABs, cujos objetivos são “produzir, incentivar e acompanhar as políticas de ação afirmativa por acaso já desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro”. Seus estudos visam favorecer o ensino da cultura afro-brasileira e africana, atuando no ensino, pesquisa e extensão, na produção de conhecimentos que contribuam para uma educação das relações Étnico-raciais, bem como a criação de linhas de pesquisas neste campo de atuação. Consiste ainda em atuar na formação continuada de professores, na criação de cursos e na produção de materiais didáticos. Este laboratório tem como público alvo professores da baixada fluminense.

Sua criação coincide com o início do curso de pedagogia no IM, no ano de 2006, onde o mesmo:

desenvolve atividades de ensino, de pesquisa e de extensão aprofundando análises das articulações estabelecidas entre as dimensões raciais e étnicas, de classe, cultura, gênero, crença religiosa nas suas interseção com as relações raciais brasileiras e com o processo educativo de acordo com o prescrito pela Lei 10639/2003 e enfatizada pela Lei 11645/2008 e com o que determinam as Diretrizes Curriculares Para a Educação das Relações Étnico-Raciais. As pesquisas, estudos e demais atividades desenvolvidas pelos pesquisadores do Leafro estão voltadas para a intervenção e transformação de subjetividades e de atitudes racistas bem como das relações de dominação e de exclusão com base nas identidades Étnico-raciais nas Instituições escolares e na sociedade mais ampla (Disponível em: <http://www.ufrj.br/leafro/>).

Durante as entrevistas realizadas com egressos do curso de pedagogia da UFRRJ, é possível notar a ação da extensão e da pesquisa, que vem contribuindo para discussões no que se refere às questões Étnico-raciais do negro dentro da universidade.

A entrevistada Denise, sinaliza para sua participação em um grupo de pesquisa desde o primeiro período do curso. O que contribuiu para sua formação no que se refere aos estudos sobre as relações Étnico-raciais dos negros, onde a mesma afirma ter tido logo neste primeiro momento de seu curso, contato com pensadores que fomentavam discussões sobre a situação do negro na sociedade brasileira. Participou do grupo de pesquisas da professora Leila Dupret, encaminhando seus estudos para a juventude dos terreiros. Estudos estes que viriam a responder uma inquietação pessoal, na qual a entrevistada menciona sua não aceitação à religiosidade de sua família e que as buscas por outros conhecimentos partiam de uma busca que pudesse responder a determinadas verdades que a mesma não compreendia. Denise buscava por reflexões que a fizesse compreender, por exemplo, o preconceito em torno da religiosidade. Considerando o ponto auge de sua graduação, possibilitado a partir de sua entrada no grupo de pesquisas e não dentro da grade do curso. O que a entrevistada deixa bem claro.

Quando a entrevistada Maria é indagada pela forma em que tomou conhecimento da Lei 10.639/03, esta afirma a ter conhecimento na licenciatura em uma disciplina que não lembra o nome “e que não foi debatida, não foi bem discutida, foi algo muito superficial”, afirma Maria.

Portanto, é possível observar a diferença na qualidade da formação entre as entrevistadas, ambas da mesma turma, sendo que uma delas participou do grupo de pesquisas que estudava as Relações Étnico-raciais. Esta informação demonstra que as informações sobre a Lei 10.639/03, dentro de uma mesma turma, os estudantes de maneiras diferentes. Uns tiveram muitas informações sobre a Lei, o racismo, religiosidade e outras questões que envolvem a cultura afro-brasileira, outra ouviu falar de forma superficial, se investigarmos mais um pouco, se houvesse mais tempo para estender estas entrevistas para a turma toda do ano de 2006.2, talvez pudéssemos encontrar aqueles que nunca ouviram falar da Lei durante seu curso.

Saindo do campus do IM, fomos à procura de uma egressa do curso de pedagogia do IE, em Seropédica. Quando pergunto sobre como tomou conhecimento da Lei 10.639/03, esta entrevistada afirma não ter tido contato com esta temática durante as aulas do curso de pedagogia na UFRRJ/IE. Ela conheceu a Lei desempenhando seu trabalho junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), aonde em contato com amigas que participavam da iniciação científica cujos projetos envolviam a Lei 10.639/03. Este contato oportunizou que a mesma pudesse conhecer a Lei, através de conversas informais, o que não se deu pela grade do curso de pedagogia. Sobre o curso de pedagogia Bianca, afirma que a disciplina que tratava das questões Étnico-raciais no IE, era optativa e que este foi um ponto fraco de sua graduação, pois acabou por não cursá-la, tendo em vista que a mesma já havia completado os créditos exigidos para as disciplinas optativas. E que não se recorda de ter participado de discussões que envolvesse a Lei 10.639/03 em outras disciplinas oferecidas durante o curso.

Embora a grade curricular do curso de pedagogia da UFRRJ não contemple o que tange a Lei, existem outras ações, dentro desta universidade que trazem à tona discussões sobre as questões Étnico-raciais. O LEAFRO, os grupos de pesquisas, o Programa de Pós Graduação em Educação e Contextos Contemporâneos (PPGEduc), de forma especial a linha 3 do programa, “Educação e Diversidades Étnico-Raciais”. A participação nestes grupos é facultativa, portanto, algumas pessoas podem passar pela graduação sem ter visto ou ter visto de forma superficial a Lei, ou sem ter participado de discussões sobre as questões Étnico-raciais.

Contudo, vale ressaltar a importância do movimento existente dentro da UFRRJ, que por conta das demandas exigidas pela Lei 10.639/03, tem ampliado de forma significativa, os espaços de discussões sobre as questões Étnico-raciais, onde:

um grupo de professores, estudantes e pesquisadores do PPGEDUC, dos departamentos de Educação, Psicologia, Ciência Sociais e História, vem se movimentando na perspectiva de criação da disciplina obrigatória, Educação e relações Étnico-raciais na escola, para todas as licenciaturas (OLIVEIRA, 2013 p. 11).

De acordo com o professor Luiz Fernandes de Oliveira, que acompanhou todo o processo para a criação da nova disciplina que contemplaria todas as licenciaturas, as discussões em torno da proposta foi discutida, pelo Departamento de Educação do Instituto de Educação em Seropédica, no primeiro semestre de 2013. Diante da oposição

de alguns e aceitação de outros, o MEC estabelece o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-raciais (DCNERERs).

Em 2014 o novo docente toma posse, passando a atuar no IE, iniciando seu trabalho com as licenciaturas. Trabalho este muito importante para o futuro professor que em breve estará nas escolas (OLIVEIRA, 2013).

3. UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRRJ/IM

Os estudos de Ferreira (2013), tornam-se importante para esta pesquisa, pois a autora levantou elementos que possibilitasse investigar o modo em que a questão Étnico-racial é tratada no currículo do curso de pedagogia da UFRRJ/IM. Para a realização deste trabalho, a referida autora recorre a análise documental e entrevistas semiestruturadas, para alcançar seu objetivo. A mesma destaca alguns pontos, que considera como um problema relativo ao trato da questão Étnico-racial neste curso. Quando comecei a ler este trabalho, logo no resumo, já podemos notar o que nos espera. A referida autora, sintetiza de forma clara, o que foi este estudo e suas observações através dele. E mais adiante, lendo todo o trabalho, foi possível refletir sobre alguns discursos de alguns professores do curso, que hoje, a partir da atuação em sala de aula, foi possível confirmar algumas teorias e descartar outras.

Esta autora faz algumas considerações importantes sobre o curso de pedagogia desta universidade, como podemos tomar ciência logo no resumo do seu trabalho, em que ela destaca que:

disciplinas optativas que abordam o tema étnico-racial referentes ao negro muitas vezes não podem ser ministradas, pois os professores estão com sua carga horária completa; a dificuldade para discutir o assunto nos encontros do colegiado, uma vez que eles não se constituem mais em reuniões plenas e sim por representação; o professor que ministra disciplina que trata desse conteúdo necessita ter a ideia de antirracismo como valor, o que nem sempre ocorre; a burocracia para mudar ementas das disciplinas. Verificou-se, também, que o multiculturalismo crítico tem forte presença na estrutura curricular, sendo possível identificá-lo em cinco disciplinas oferecidas aos alunos no curso; e a questão étnico-racial ainda não é um eixo curricular, mas os docentes do IM/UFRRJ buscam torná-la um núcleo curricular do mesmo (FERREIRA, 2013).

Duas questões neste trecho apresentado merecem destaque: O primeiro ponto a ser destacado é o de que, para ministrar a disciplina que trata das questões raciais este professor “necessita ter a ideia de antirracismo como valor”. O segundo ponto a ser destacado é o de que verificou-se a presença forte do multiculturalismo crítico na estrutura curricular.

De acordo com as falas de algumas entrevistadas a disciplina de cultura afro-brasileira, foi um ponto vulnerável do curso de pedagogia. Conseguimos detectar esta vulnerabilidade, quando foi perguntado sobre as leituras desta disciplina. As entrevistadas não souberam responder. Não havia nenhum autor que tivesse sido marcante, tão pouco nenhuma discussão sobre as questões Étnico-raciais do negro que faziam parte de suas lembranças. Uma das entrevistadas nem lembrava que havia tido uma disciplina específica que tratasse da questão racial.

Portanto, é um consenso quando estas afirmam que o curso de pedagogia da UFRRJ/IM, as ofereceu base para “pensar” de forma crítica a educação. A entrevistada Virgínia, faz uma comparação com este mesmo curso em estabelecimentos particulares de ensino e destaca que estes cursos possuem um caráter mais prático. Adotam modelos práticos para formar seus alunos de modo a atuar em sala de aula. De acordo com Virgínia, seu curso na UFRRJ, a levou a reflexões que segundo ela, lhe possibilitou entrar para um curso de mestrado e a pensar sua prática em sala de aula.

Se observarmos a grade curricular do curso, o incentivo à pesquisa vem desde o começo. Logo no primeiro período o aluno tem contato com a disciplina Seminário Educação e Sociedade. A qual constitui uma disciplina obrigatória de 40 horas em que o licenciando tem a oportunidade de conhecer as pesquisas de professores e participar de atividades de extensão. Do segundo período em diante os alunos participam de disciplinas que envolvem a pesquisa e a produção de seus projetos de monografia. É realmente um curso que conta com um vasto incentivo à pesquisa e extensão.

Entrevistar não é fácil, antes deste trabalho, não havia entrevistado ninguém. Tentei de todas as formas me manter neutra e durante as entrevistas falei poucas vezes, com medo de interferir na fala delas. O que implicou no estímulo às entrevistadas, em provocá-las para que falassem mais. Fiquei apreensiva com a possibilidade da entrevistada mudar sua resposta por algo que eu viesse a dizer ou fazer.

Em algum momento da entrevista, falando sobre a atuação de Virgínia em sua sala de aula, no que se refere às questões raciais e ao trabalho com a cultura afro-brasileira, senti vontade de intervir, pois duas vezes ela falou: “trabalho sim, mas tenho limitações”. E eu angustiada, perguntei... “você falou duas vezes que tem limitações, por quê?” Não obtive esta resposta. E até agora estou refletindo sobre esta fala. Eu não poderia perguntar

o que estava pensando: Sua formação não lhe deu base para isto? Por este motivo que você trabalha de modo limitada? Achei por bem e fidelidade das respostas, não fazer isto.

Unindo às falas das entrevistadas sobre a visão crítica que o curso proporcionou e a constatação (FERREIRA, 2013), da presença marcante do multiculturalismo no curso de pedagogia da UFRR/IM, penso que talvez esta presença, na formação desses pedagogos, pode ter sido este elemento que contribui para esta formação crítica, presente nestas falas.

Quando começamos a pesquisar, não sabemos o que vem pela frente. Estou aprendendo agora, não percebi antes de iniciá-la. Nunca pensei em falar sobre multiculturalismo na minha pesquisa. Mas neste momento sinto esta necessidade.

A partir do momento em que iniciei este trabalho, comecei a rever as disciplinas e suas ementas, também vieram na memória algumas aulas. E nessas memórias, quando se fala em multiculturalismo, lembro de um determinado professor que, por mais que eu tente fazer ligações de suas aulas com a questão Étnico-racial dos negros, não consigo. Falava sim, de uma cultura considerada subalterna, uma só. Mas não se discutia racismo, Lei 10.639 ou o negro na sociedade, na escola, discriminação, preconceito, religião...

Para entender melhor sobre o multiculturalismo, fiz buscas sobre os estudos de McLaren e Jean Ryou que nos atentam, através deste, que é possível uma pedagogia de resistência, que se tornará possível, através de uma “*práxis transformadora*”. De acordo com estes autores o multiculturalismo se apresenta como multiculturalismo conservador, liberal, o liberal de esquerda e o crítico, os quais serão descritos abaixo, de acordo com os autores supracitados.

O multiculturalismo conservador que consiste em um projeto de “universalização da cultura branca”, baseados nas teorias evolucionistas do século XIX. Que ainda apresentam aquela África mística dos animais selvagens e das tribos. Contando até com a exposição de um menino negro de 10 anos de idade em um zoológico da Europa. Exibindo-o de maneira exótica como um descendente de “*homoluncus africano*”, como um dos selvagens que habitavam este continente. Esta mesma tendência, é responsável pelo modo em que as culturas “outras”, sejam folclorizadas nas escolas (RYOO; MACLAREN, 2010).

Exemplo claro disto são as comemorações do dia 13 de maio ou 20 de novembro, onde em muitos casos são apresentadas danças e comidas típicas, sem o aluno ter participado de nenhuma discussão sobre estas “outras” culturas, durante todo o ano letivo. E nessas datas, os temas tendem a ser trabalhados de forma superficial, e em alguns casos, este tipo de abordagem ajuda na manutenção de preconceitos e estereótipos. Configurando assim, o multiculturalismo conservador, pois as suas bases estão alicerçadas na cultura branca dominante. Sobre a exposição do menino de 10 anos em um zoológico, não tive como não pensar nas representações dos negros em determinadas escolas, como se estes fossem seres de “outro mundo”, as tentativas fracassadas de representar o negro com seus corpos pintados de preto e cabelos horrendos, que mais assustam as crianças do que as educam para as relações raciais, são bem parecidas com as intenções de exposição deste menino no zoológico. Estas seriam as tentativas fracassadas de uma educação multicultural sem os conhecimentos necessários para se pensar o negro na nossa sociedade e na educação.

O multiculturalismo liberal, parte do princípio de que todos são iguais e que independente da questão de etnia, gênero ou sexualidade, todos tem condições de competir igualmente, levando em consideração as questões humanísticas, sem levar em consideração a questão cultural predominante (RYOO; MACLAREN, 2010).

Como seria o multiculturalismo liberal na escola? Partindo do princípio de que todos são iguais e que por este motivo tenham tratamentos iguais, ignora-se todo o contexto histórico do que foi o processo de escravidão que resultou nas desigualdades e privilégios existentes em nossa sociedade brasileira. O multiculturalismo liberal já atua na escola, quando a partir do princípio de igualdade, submete a todos de forma igual aos mesmos aprendizados, aqueles são considerados mais importantes. Assim, todos recebem a “educação de qualidade” e por este motivo, precisam adaptar-se a ela. Portanto, não é levado em consideração que nem todos partem do mesmo ponto de partida para esta disputa.

O multiculturalismo liberal de esquerda, tende a homogeneizar os grupos, de modo que o negro pode falar por todos os negros e que uma mulher fala por todas, sem levar em consideração sua história ou a relação de poder em que este grupo se encontra, em detrimento a este mesmo grupo em outro contexto político e social. Desta forma, corremos o risco de que um representante de uma determinada cultura responda por todos. O que é

importante destacar é que os grupos não são homogêneos, e que dentro do grupo de mulheres tem mulheres e negras, no grupo de homens negros também podemos encontrar heterogeneidade, como por exemplo, homem negro e homossexual (RYOO; MACLAREN, 2010).

Somos partes que constitui um todo, na verdade, penso que podemos dizer que não temos apenas uma identidade, temos identidades. Eu por exemplo, sou mulher, professora, estudante, sou iaô na minha religião, e em cada um destes papéis que assumo, tenho formas de comportamentos e necessidades diferentes.

De acordo com os autores, o multiculturalismo crítico, vem apontar estas “semelhanças e diferenças” encobertas pelo multiculturalismo liberal de esquerda. Esta tendência exige que os educadores devam:

estar dispostos a questionar suas crenças pessoais a respeito de classe, raça, etnicidade, gênero, etc., enquanto refletem abertamente sobre seus preconceitos moldados por sua própria posicionalidade e participação em grupos raciais, étnicos, de classe, idade, gênero, sexualidade, etc. diferentes (RYOO; MACLAREN, 2010.p. 3).

Refletindo essas teorias que envolvem o multiculturalismo, não posso e nem devo, deixar de pensar no cotidiano escolar. A teoria do multiculturalismo crítico, seria o sonho realizado dos movimentos sociais, que vem há anos lutando por uma educação que contemple, de verdade, a todos. Com educadores libertos de seus preconceitos, de suas crenças pessoais, que pensem em raça, classe, sexualidade, seria realmente o ideal. Diante deste discurso do multiculturalismo, eu penso na questão Étnico-racial dos negros. E me pergunto se o multiculturalismo com toda esta abrangência, de modo a atender a todas as camadas da sociedade, inclusive dos que são excluídos e marginalizados, conseguirá dar conta de formar um professor que atenda de forma efetiva as demandas da Lei 10639/03?

A falta de conhecimento da temática racial pode levar a alguns erros por parte de alguns professores, que de acordo com suas concepções pessoais ou experiências escolares, podem acreditar que realmente estão trabalhando um multiculturalismo que consiga contemplar uma educação antirracista. Pelo que observei na escola nestes quase dois anos, é que esta é uma escola que adota em suas práticas o multiculturalismo, afinal, no dia 19 de abril comemora o dia do índio, 13 e 20 de maio comemora a libertação dos escravos e o dia da consciência negra... Então, esta escola não adota uma postura multicultural? Na visão de alguns educadores, sim. Afinal, ela trabalhou com as “outras”

culturas também. Portanto, mais uma vez me lembro de Tardif (2014) quando fala deste saber do professor. Ele lembrará, assim como me lembro até hoje, daquele desenho do menino negro com as correntes arrebitadas no braço, comemorando a libertação e da “princesa boazinha que libertou da escravidão”. Assim como na cantiga de capoeira:

Dona Isabel que história é essa
 Dona Isabel que história é essa
 de ter feito abolição
 De ser princesa boazinha que libertou a escravidão
 To cansado de conversa,
 to cansado de ilusão
 Abolição se fez com sangue que inundava este país
 Que o negro transformou em luta,
 Cansado de ser infeliz
 Abolição se fez bem antes e ainda há por se fazer agora
 Com a verdade da favela,
 E não com a mentira da escola
 Dona Isabel chegou a hora
 De se acabar com essa maldade
 De se ensinar aos nossos filhos,
 O quanto custa a liberdade
 Viva Zumbi nosso rei negro,
 Que fez-se herói lá em Palmares
 Viva a cultura desse povo,
 A liberdade verdadeira
 Que já corria nos Quilombos,
 E já jogava capoeira
 Iêê viva Zumbi...

Iêê Viva Zumbi Camará!

Não tem mesmo como adentrarmos na escola, sem luta, sem briga. É hora de escolher um lado. E como diz esta cantiga de capoeira... “chegou a hora de acabar com esta maldade” e não podemos ficar em cima do muro. “Chegou a hora de ensinar aos nossos filhos o quanto custa a liberdade”. Ensinar quem são nossos heróis que sempre lutaram por liberdade. Durante séculos, a história contada sobre o povo negro, foi forjada de modo a favorecer a cultura que hoje dita o que é certo ou errado, o que tem maior ou menor valor. E assim segue a lógica da formação docente. Obedecendo o que julga-se ser mais importante. Se o docente não for ensinado sobre a necessidade de se discutir questões Étnico-raciais durante sua formação inicial, este sairá da universidade com a ideia de que realmente existe a “democracia racial”. E vai achar um absurdo a criação das cotas raciais, como eu achava. Achava, porque não conseguia entender o motivo das cotas, e hoje entendo que minha oposição parte de um déficit na minha formação que não me ensinou, por exemplo, que a composição do povo brasileiro não se deu de forma

harmoniosa. Como nos ensinaram no início da nossa escolarização, que o povo brasileiro é fruto da união de três etnias. Como se brancos, negros e indígenas tenham dado as mãos e resolveram construir a nação brasileira.

Portanto, reconhecer o país como multicultural, é incipiente tratando-se da formação de professores. A adoção de uma perspectiva multicultural na formação destes docentes, pode não passar pelas questões raciais de negros e indígenas, bem como as questões de gênero.

Não conhecia a história do povo negro nem suas lutas, não aprendi na formação inicial. Ouvia falar de alguns que eram a favor e outros contra, mas não entendia o porquê. Se os cursos de licenciaturas não ensinarem aos futuros professores sobre os reais motivos para a criação de uma Lei que assegure o Ensino de Cultura afro-brasileira e africana, buscando nas raízes da colonização explicações concretas para tal, ainda sim, teremos docentes discordando da criação da mesma.

Pouco ou nada contribuirá para uma educação antirracista, a postura multicultural de um professor que não conhece sobre a História do povo africano, sua cultura, suas lutas... E que não conseguiu ou não foi ensinado a se libertar de concepções pessoais em relação à cultura afro-brasileira. Não terá efeito para este tipo de educação o multiculturalismo difundido por um professor que não teve em sua formação base teórica para desconstruir preconceitos arraigados na nossa sociedade no que se referem a “outras” culturas, aquelas consideradas subalternas e sem valor. Será que este professor terá argumentos para debater e desconstruir a ideia daqueles que dizem que o negro tem preconceito com ele mesmo? Será que uma formação baseada no multiculturalismo dará base para que o professor tenha argumentos plausíveis para desconstruir o preconceito daquele seu aluno que diz que “macumba” é do diabo, eles são do mal porque matam bichos? Será que a formação multicultural dará um olhar crítico o suficiente para pensar que nem todos os seus alunos comemoram a Páscoa ou o Natal, por exemplo?

A formação para a educação antirracista precisa ir além de uma formação multicultural. A questão do negro e do indígena no Brasil precisa de atenção especial, e não é porque estes são partes constituintes do povo brasileiro, como se tudo tivesse ocorrido de forma harmônica. Algumas pessoas trazem este discurso: “Vamos valorizar as três raças que formaram o povo brasileiro”. A sociedade brasileira foi formada à custa do

sofrimento de negros e indígenas, dos abusos sexuais contra estas mulheres e torturas indescritíveis.

Diante das ausências sobre a questão Étnico-racial no curso de formação de professores, em qual perspectiva multicultural este trabalhará?

Foram séculos de escravidão e depreciação do povo negro e sua cultura. Estas representações em relação aos negros nos foram apresentadas desde os primeiros anos de escolaridade e permeiam o imaginário das pessoas até hoje. E estas pessoas estão dentro das escolas, transmitindo o que aprenderam, isto é, reproduzindo preconceitos.

Não é uma postura multicultural, que pode ter diferentes abordagens, dependendo de quem a adota, que irá livrar o imaginário popular em relação ao negro e sua cultura, inclusive em relação às religiões de matrizes africanas. Vamos ensinar o que? A tolerar o diferente porque vivemos em um país multicultural? Precisamos de mais do que isto para combater o racismo. Pois, este é um inimigo invisível, imperceptível para muitos educadores. É aí que está o perigo. Como combater o que não existe? Pois, algumas pessoas insistem em dizer que não há racismo na sociedade, na escola, nem em sua sala de aula.

Não é à toa que surge a Lei 10.639/03, a partir de anos de luta do movimento negro que sinaliza a necessidade desta a favor de uma educação antirracista. Se o futuro professor não toma conhecimento da Lei em sua formação, corre o risco de concordar com uma parcela da sociedade que não vê motivos para a criação de uma lei específica para determinados grupos. Pensar em uma educação antirracista, vai além de uma formação multicultural.

A ausência de discussões sobre a Lei 10.639/03 na formação de professores, inclina-se para uma interpretação equivocada da Lei resultando em:

ações desconexas e estanques na escola que tendem a folclorizar a discussão sobre a questão racial, como por exemplo: chamar um grupo cultural para jogar capoeira sem nenhuma discussão com os alunos (as) sobre a corporeidade negra; realizar uma vez por ano um desfile de beleza negra desconectado de uma discussão mais profunda sobre a estética afro-brasileira; colocar os alunos (as) da Educação Infantil para recortar pessoas negras de revistas étnicas e realizar trabalhos em sala ou enfeitar o mural da escola sem problematizar o que significa a presença dos negros na mídia; chamar os jovens do movimento hip-hop para participar de uma comemoração da escola, desconsiderando a

participação de alunos e alunas da própria instituição escolar nesse mesmo movimento; tratar o dia 20 de novembro como mais uma data comemorativa, sem articular essa comemoração com uma discussão sobre o processo de luta e resistência negras (GOMES, 2008. p. 46).

O que Gomes (2008), descreve nas linhas anteriores, não é diferente do que podemos observar em muitas escolas. Faz-se alguma “coisinha” para expor e assim a cultura afro-brasileira foi trabalhada. Portanto, o principal objetivo desta, não é cumprido. Exemplos, temos muitos para destacar, como por exemplo, um aluno na culminância do dia 20 de novembro que ao realizar uma oficina de confecção das Abayomis comenta: “isso é uma boneca de macumba”. E outros completavam: “isso é boneco de vodu, vamos espetar”. Foram muitas apresentações, as turmas trabalharam nas confecções para as exposições. Ficou bonito. Todavia, era possível notar em algumas falas de alunos o quanto havia de preconceito arraigado, o que se fazia perceber, o quanto a cultura afro-brasileira e as discussões sobre preconceito e racismo deixaram a desejar neste contexto. Aconteceu neste dia o desfile de turbantes, que também gerou algumas falas do tipo: “Ele é o pai de santo”; “Ela a mãe de santo”.

Estas falas, demonstram o quanto estas culminâncias aparecem apenas para cumprir um calendário, e que os reais objetivos pelos quais devemos inserir a cultura afro-brasileira e africana nas escolas, não foram alcançados. De acordo com a professora responsável, pela turma do nono ano neste dia, o trabalho torna-se muito difícil, pois este é isolado. Não há um grande envolvimento de toda a equipe.

O multiculturalismo pode ser interessante para a sociedade como um todo, pois este pode ser utilizado de diferentes formas. Contudo, sua presença no currículo escolar, não assegura que as diversas culturas existentes na sociedade brasileira, tenham o mesmo valor. Embora a presença do multiculturalismo dispense um esforço para que o professor pense sobre outros conhecimentos, este não assegura que as culturas dos excluídos sejam inseridas na mesma proporção que a cultura hegemônica. Pois, demanda deste professor conhecimentos que talvez sua formação inicial não tenha contemplado.

Para Muller e Coelho (2014), o professor precisa adotar uma postura inconformista diante de práticas racistas, para isto, deve-se ter conhecimento “teórico-conceitual” mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras (MULLER & COELHO, 2014. p. 43).

As autoras sinalizam para a importância dos conhecimentos teóricos e conceituais para que o professor possa atender as especificidades da Lei 10.639/03. Sem os conhecimentos específicos sobre a África e as questões Étnico-raciais dos negros, suas tentativas de implementação da Lei, podem surtir efeitos contrários do que se espera. A falta de conhecimento sobre as questões Étnico-raciais pode reforçar estereótipos, sendo estes reproduzidos pela escola.

3.1. Percepções e reflexões sobre os saberes docentes

Os estudos de Tardif (2014), nos possibilita perceber que os saberes que o professor mobiliza para atuar com seus alunos, não surgem do nada, não vem somente da formação inicial na academia. Muito se aprende na academia, portanto, as concepções pessoais daquela pessoa a faz agir sobre o que pensa ser certo ou errado e interfere da maneira em que lida com os conteúdos curriculares que devam ser trabalhados. Com suas concepções pessoais, alguns conteúdos têm maior privilégio sobre outros. Os estudos deste autor sobre a formação docente traz grandes contribuições para que possamos entender a ação ou as ações dos professores no desempenho de suas funções. Não temos como falar sobre a formação docente e os saberes que estes “mobilizam” para atuar em sala de aula, sem consultar os estudos de Tardif (2014), sobre a temática. Este autor foi de suma importância para alguns esclarecimentos, que começam a surgir a partir da minha entrada na escola, logo no primeiro ano de atuação como professora.

Em relação aos saberes que os professores “mobilizam” para desenvolver seu trabalho docente, Tradif (2014), resume de forma clara sobre cada um desses saberes, nos informando as fontes de aquisição dos mesmos.

Os saberes pessoais, são os herdados da família e de outros espaços não formais de educação que o futuro professor frequenta. Tendo seus interesses e escolhas influenciados por estes meios.

Os saberes provenientes da escolarização primária, secundária e outros, marcam o estudante, futuro professor de forma a influenciá-lo em suas práticas. Neste contexto o futuro professor carrega consigo práticas de algum professor que o marcou, reproduzindo-as durante sua atuação profissional.

Os saberes oriundos da formação profissional ofertados por estabelecimentos de formação de professores, estágios e cursos de reciclagem, colaboram para compor este saber.

Os saberes adquiridos em programas de livros didáticos cuja ferramenta principal, o livro, nem sempre atende as necessidades daqueles educandos. Por fim, integram os saberes docentes, aqueles provenientes de sua prática profissional e pela socialização com seus pares.

Após as leituras sobre a formação de professores, a fim de realizar este trabalho de pesquisa, reflexões sobre os saberes que os professores mobilizam para ensinar começaram a fazer despertar para estes diversos saberes que em conjunto formam o saber-fazer deste professor. Realizando alguns trabalhos sobre as relações raciais, e conversando com as pessoas sobre esta temática, surgiu o seguinte questionamento: Por que me interesse por este assunto? O que me despertou para estudar as relações raciais?

Não é porque tenho a pele negra e por consequência, nunca sofri os preconceitos que algumas pessoas de pele negra relatam. Não por este motivo! Já sofri preconceito por pertencer a uma “religião de negros”, meu filho também.

Algumas discussões e leituras e muitas conversas com meus pares, me fizeram pensar que, talvez o meu interesse tenha surgido do meio em que nasci e fui criada. Nasci na umbanda, minha avó já era mãe de santo quando eu nasci. Mais tarde fiz parte de um grupo de capoeira, nesta época discutia-se a implementação das cotas. Junto com o grupo de capoeira participei de diversas atividades culturais no município de Nova Iguaçu, onde frequentava o espaço do Centro Cultural Silvio Monteiro. Nesta mesma época conheci pessoas que eram do candomblé, e passei a frequentar. Daí surgiu minha monografia de conclusão da graduação e pedagogia na UFRRJ. Fazendo o resgate desta memória, percebo que as atividades relacionadas e os interesses pessoais, sempre perpassavam pela cultura afro brasileira e africana.

Alguns pontos importantes que este autor sinaliza em sua pesquisa, contribui para entender o que já havia se apresentando na prática em sala de aula, e que necessitava da teoria para explicar determinados comportamentos e até mesmo sentimentos quando iniciamos nossa prática docente.

O primeiro ponto importante a ser destacado compreende em um melhor entendimento de alguns comportamentos e preferências dos docentes em seu exercício profissional. Logo no início das observações em relação às práticas escolares, foi possível perceber o quanto se privilegia determinados conteúdos. E que esta mantém determinados rituais que viera desde os meus tempos de estudante da escola primária.

Estas observações foram causando certo incomodo, pois as tradições escolares caminham na contra mão das discussões em que participava em outros espaços formativos e dentro da academia por meio do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC), por exemplo, e nas aulas do PPGEduc. E esta formação, fora da formação dita inicial, foi o primeiro ponto da pesquisa do referido autor, que fomentou uma inquietação e alguns questionamentos.

Este autor nos esclarece que a formação do professor é oriunda de diversos espaços que este participa socialmente, o que interfere na sua prática educativa. Além destes espaços familiares, podemos destacar a sua escola primária. Onde este ingressa ainda criança e de maneira não reflexiva interioriza crenças e valores desta primeira etapa de sua escolarização. Estes saberes acompanham o futuro professor, devendo estes, serem considerados fatores de uma possível manutenção dos ritos escolares. A perpetuação de determinados conhecimentos, sem reflexão. Sobre estas reflexões Tardif (2014) constata que:

a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa em relação ao ensino. As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático (TARDIF, 2014,p. 73).

E quando o autor nos esclarece sobre a importância de “pessoas significativas na família” como importante influência na formação e na relação deste futuro professor com o ensino, não pude deixar de pensar que de alguma forma, ter nascido em um terreiro, tendo uma Yalorixá como avó, pode ter contribuído e influenciado na minha postura como professora. Para começo de conversa, as religiões de matriz africana têm a particularidade de respeitar todas as outras religiões e não tentar convencer ninguém de que é o melhor caminho a seguir. Nada é imposto, cada um segue o que lhe convém, o que lhe traz prazer,

felicidade, bem-estar. Por este motivo, preso o respeito aos meus alunos, respeito suas especificidades e não atuo de forma desrespeitosa.

As questões raciais dos negros e a cultura afro-brasileira e africana estiveram presentes na minha formação social. E estas presenças contribuíram para que eu percebesse a ausência do trato destas ao chegar à escola. Durante os diálogos estabelecidos com meus colegas de trabalho, percebi o quanto era deficiente a formação para que estes pudessem, em primeiro lugar, perceber o racismo e, em segundo lugar atuar de maneira a atender as especificidades da Lei 10.639/03, que em 2014, já havia completado onze anos de existência.

No primeiro encontro, em que realizamos na escola sobre a temática racial, foi necessário apresentar lhes o conteúdo da Lei 10.639/03, pois alguns não haviam ouvido sequer falar sobre, e outros perguntavam se era a lei para “falar sobre a religião”. Outros ainda comentavam que não tinham materiais disponíveis para trabalhar a questão racial e introduzir a cultura afro-brasileira e africana em suas aulas. As reivindicações foram atendidas, neste encontro foram apresentadas listas de sites da internet para consulta e aquisição de materiais, textos sobre a temática, outros materiais impressos, como por exemplo, o kit da Cor da Cultura e todo o material foi apresentado.

Depois da apresentação e sendo destacada a importância de se trabalhar a cultura afro-brasileira e africana nas salas de aula e como o racismo é silencioso, alguns professores se manifestaram dizendo que realmente haviam presenciado casos de racismo e estes passaram despercebidos e que depois da nossa conversa começou a percebê-lo. Portanto, não sabiam como atuar de maneira a atender as demandas da lei e que não haviam tido formação para isto. Não haviam tido formação para uma educação antirracista. E estes culpabilizam sua formação inicial por não ter oportunizado discussões sobre a temática racial dos negros nem dos povos indígenas, bem como as de gênero.

A ausência das discussões raciais nos cursos de licenciaturas contribui para a manutenção do racismo. Na medida em que no Brasil, este é negado, torna-se mais difícil combatê-lo. Pois não há de se desprender esforços para combater algo inexistente. E alguns professores afirmam que em sua sala de aula e até mesmo na escola em que atuam, não existe racismo. O que existe são meras brincadeiras entre crianças. Quando umas chamam as outras de macaco, macumbeiro ou não querem se aproximar por causa da cor

do colega, em alguns casos seguem sem a interferência do professor. Talvez pelo motivo de que acredita-se que no Brasil não há racismo.

Gomes (2005), afirma que o racismo no Brasil apresenta grande contradição. E corrobora citando a campanha realizada pela iniciativa “Diálogos contra o Racismo” que nos ajuda a refletir trazendo a questão norteadora como título da campanha: “Onde você guarda o seu racismo?” De acordo com a autora, 87% da população reconhecem a existência de racismo no Brasil e contraditoriamente, 96% dos brasileiros afirmam não serem racistas. De acordo com a pesquisa no Brasil existe racismo, mas não existem racistas (GOMES, 2005. p. 46).

Negar a existência do racista é negar a existência do racismo, fato este que o fortalece, tendo em vista que se não existe, não é necessário nenhuma ação para combatê-lo. Contrariando estas afirmativas, algumas pesquisas apontam que:

O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país (GOMES, 2005.p. 47).

Assistindo ao documentário “Raça Humana”, fiquei chocada com a fala de um dos entrevistados que comprova o quanto o racismo é negado na sociedade brasileira. Este documentário trazia discussões sobre a implementação das cotas raciais na universidade de Brasília (UnB). De acordo com o entrevistado, Davi Lyra estudante do curso de engenharia elétrica,

um país em que a maior festa popular que a gente tem é comandada por negros, que é o carnaval. Tanto no Rio de Janeiro quanto em Salvador, como em todos os estados do Brasil, não pode ser considerado um país racista. Um país onde um negro tem igualdade de oportunidades não interessa onde eles estejam não é um país racista (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y_dbLLBPXLo).

E assim caminha a “sociedade”, encobrindo o racismo e apresentando uma falsa democracia racial. O pior e mais perigoso é pensar que este tipo de pensamento constitui o

imaginário de alguns professores, resultando na naturalização de possíveis atitudes racistas que possam ocorrer em suas salas de aula.

Reproduzir práticas escolares sem a reflexão do trabalho pedagógico, pode nos levar a ações que não fazem sentido para o educando, não permitindo que este adquira conhecimentos que o permita entender melhor o meio social em que está inserido, bem como ser capaz de adotar uma postura crítica desta realidade. No que se refere às questões raciais, fica difícil para o professor discutir as questões raciais em sua sala de aula, sem possuir algum conhecimento sobre as discussões em torno desta temática. Podemos cair em armadilhas como: reforçar estereótipos ou deixar a temática racial para as culminâncias, onde o aluno continua ausente das discussões raciais. Desta forma, há uma falsa impressão de que estamos atendendo as especificidades da Lei 10.639/03.

4. DIALOGANDO COM O CAMPO DE PESQUISA

Durante as entrevistas, quando indagadas sobre a questão racial no referido curso de formação, acontece quase que uma amnésia coletiva quando se pergunta sobre uma disciplina específica e obrigatória, que por ser obrigatória, não tem como estas pessoas não terem passado por ela. Com esta ausência gritante do que foi a disciplina cultura afro-brasileira no curso de pedagogia da UFRRJ/IM, abri mão do quesito, “professor de escola pública” e fui atrás de uma egressa que embora não esteja atuando em escola, contribuiu muito para o resgate do que foi a disciplina de cultura afro-brasileira neste curso. Esta entrevistada, também muito participativa nas aulas, tinha todos os textos, trabalhos e provas organizados por pastas e por períodos. Fato este que contribuiu bastante para resgatarmos esta disciplina que fora apagada da memória das entrevistadas.

O fato das entrevistadas não lembrarem da disciplina de cultura afro nos chamou muito atenção. Com isto, também vieram as preocupações em relação a formação de professores para atuar em salas de aulas em escolas públicas brasileiras de educação básica, onde a maior parte da clientela é negra. Como estes profissionais têm atuado em suas salas de aula de forma a atender as especificações da Lei 10.639/03, sem possuir alguma lembrança do que foram as aulas de cultura afro durante sua licenciatura?

Uma das entrevistadas cursou pedagogia no IE / UFRRJ em Seropédica. A referida egressa pertenceu à turma de 2008, e nos relata que seu curso foi muito bom, pois a maioria de seus professores tinham doutorado e que na avaliação realizada pelo MEC o curso teria tido a nota máxima. E relembra quais os autores que marcaram sua graduação. Como por exemplo, Paulo Freire, Sônia Kramer, Shimoto, Libâneo, Adorno, Holfman, Rubem Alves, Pedro Demo, Freud... Entre outros, este foram as que a entrevistada conseguiu resgatar.

O curioso é que mesmo tratando-se de um mesmo curso em uma mesma instituição, exceto pelo fato destes estarem em campus distintos, as egressas do curso de pedagogia do IM/UFRRJ tem em suas lembranças aqueles autores que estão relacionados aos professores que mais se destacaram em suas aulas, aqueles que realmente deixaram marcas de seus trabalhos. Por exemplo, Marx, Authsreur, Vigotsky, Piaget, Bourdier, Wallon e, somente Paulo Freire surge em comum aos dois campus.

Quando esta é indagada sobre presença da cultura afro-brasileira e africana neste curso, esta afirma que:

isso é um ponto fraco na minha formação de não ter tanto contato com isso, por exemplo a gente até tinha uma disciplina sobre história da cultura afro mas ela não era obrigatória era optativa e a gente tinha que fazer pra cumprir a carga horária e eu já tinha minha carga horária completa, então quando eu pensei em fazer. Me parece que estava iniciando essa optativa... Acho que foi em 2010, não tenho certeza. E acabou que eu tinha vontade de fazer mas acabei não fazendo, mas esse não era o foco, a gente não tinha como disciplina obrigatória no nosso curso (professora Bianca).

A entrevistada Virgínia, egressa da turma de 2006.2 do IM, sequer lembrou-se da existência da disciplina “Cultura Afro-brasileira” durante sua graduação. O que aparece quando se pergunta sobre a disciplina específica sobre a questão racial é o nome do professor Renato Nogueira, que foi mencionado quando se falava em questão Étnico-racial no curso, nenhuma referência foi feita a tal disciplina específica e obrigatória intitulada “Cultura afro-brasileira”. Vale ressaltar que a disciplina do professor Renato Nogueira era filosofia. E Virgínia relata o seguinte, quando indagada sobre a disciplina que discutia a questão racial, uma disciplina específica:

Então, eu lembro somente essa disciplina do Renato e... ele trouxe as discussões raciais, mas não numa forma teórica de conhecer leis ele trouxe texto que nos fez refletir do porque algumas coisas podem pra branco algumas coisas não podem pra negro ou por que o negro tem que alisar o cabelo, tem que seguir tendências de branco essas questões assim, que nos fazia refletir e nos levava para a prática diária porque a maioria dos alunos das escolas públicas são negros e muitas vezes eles... as vezes nem se reconhecem como negros porque eles vivem num mundo seguidos de brancos onde o negro é sempre marginalizado e outras questões que estão envolvidas, então assim, eu lembro de muitas reflexões na aula do Renato mas nada específico de lei de uma teoria que falasse sobre isso ele trazia textos que nos fazia refletir sobre a questão do negro (professora Virgínia).

A terceira entrevistada, a professora Maria também egressa da turma de 2006.2 do referido curso, sofre com a ausência de lembranças sobre a disciplina específica de cultura afro, nos informando que teve uma disciplina sim, portanto, não se lembrava do nome, dizendo que ouviu falar sobre a lei 10.639/03 na universidade mas que esta lei não foi discutida.

nós tivemos acesso a essa lei não assim na integra né mas tivemos conhecimento dessa lei em disciplina especifica mas também não foi esmiuçada não foi uma coisa que a gente discutiu bem não. Eh assim, tem essa lei tal que foi apresentada e essa lei precisa ser implementada nas escolas e foi uma coisa assim muito superficial, eu achei. É o que eu falei pra você achei muito superficial (professora Maria).

Diante destas informações surgiram dois sentimentos contraditórios, um de alívio, o outro de preocupação. Quando chego à escola para trabalhar e me sinto perdida diante daquele cotidiano que a todo custo você precisa dar conta, me senti incompetente. Não é possível, não aprendi a atuar na escola. Meu curso não me formaria educadora?

O curso de pedagogia é estruturado por teorias, distanciando-se do curso normal, onde aparece nas entrevistas como o curso prático. Saímos do curso de pedagogia, levando em consideração o que velhos e clássicos autores nos dizem sobre a formação da criança, suas atitudes de acordo com a faixa etária, ambiente em que vivem, entre outras definições. Não é difícil encontrar aquele autor que parece saber tudo sobre educação e que pode nos ajudar a solucionar todos os problemas. A entrevistada Denise relata um pouco sobre suas expectativas ao assumir sua primeira turma, saindo de um curso teórico acreditando que Foucault, seria a solução para se viver em harmonia, felizes para sempre, como em um conto de fadas:

Quando eu chego ali o que eu faço com esses autores todos borbulhando na minha mente entendeu... juro pra você que eu cheguei assim, eu cheguei tipo não vou botar essas crianças pra sentar pra fazer trem, fazer nada, fazer fila não eu não vou e ai você acaba que tem que ter o mínimo de ordem e ai assim a gente num... a ordem que eu conheço é essa senta, espera o outro falar e.. eu não sei se a gente tá realmente a gente tá acostumado a isso e ai eu falo de uma questão da educação, não é a educação pedagógica que eu to falando educação em todo que a família faz, do tipo respeitar o próximo não respeitar porque eu sou autoritária mas respeitar porque é minha professora então eu não vou tacar a massinha nela... e aí eu não consegui me ver assim, e a partir daí eu realmente mudei de postura. Eu não consegui mais ser a foucoulitiana que eu queria ser por não conseguir relacionar a prática com a teoria. Talvez você consiga com menos alunos, por exemplo, mas com 25 crianças de uma comunidade em Cosmos, eu não consegui.

Este trecho descreve os sentimentos do professor recém chegado à escola, bem vindo à realidade! O choque da dura realidade do professor recém formado, que de acordo com Tardif (2014), o faz repensar seu curso de formação inicial. A professora descreve sobre seu primeiro ano na escola, aonde chega baseada nas teorias de Foucault, o autor que mais lhe chamou atenção na graduação, portanto, não consegue relacionar a teoria com a prática. Esta nos conta que ao chegar ao município em que seria seu primeiro emprego como professora resolve tomar algumas decisões para colocar em prática o que aprendeu durante seu curso de pedagogia:

não vamos sentar na mesa, vamos sentar no chão conversar e tal... esse negocio de cadeira que a gente aprende que a criança fica ali tolhida o tempo

inteiro... aí chegou na segunda, nem segunda semana que eu estava no município a criança chegou perto de mim e falou assim, primeiro que ele já tinha tentado fugir da sala mil vezes eu dava aula sentada na porta né... eu vou tacar a massinha na tua cara e ele levantou a massinha pra mim e a turma num zuê só, obvio eu não estava conseguindo ter domínio de turma desde quando eu entrei eu não consegui ter domínio de turma e eu falei assim cara o que eu faço agora ou ele vai tacar, tipo pensando assim em 0 segundos ... ou ele taca essa massinha na minha cara ou eu faço alguma coisa e aí eu dei um soco na mesa, que eu não sei se eu fiz o certo, e falei assim joga agora que eu quero ver porque quem manda aqui sou eu e infelizmente eu só consegui ter domínio de turma quando eu mostrei não autoritarismo mas quando eu mostrei autoridade pra eles que eles tem que saber qual é o meu papel ali agora... eu vou ser sincera eu não sei mostrar autoridade com Foucault relacionar isso com Foucault, e aí eu fui pro banheiro e comecei a chorar e agora o que eu faço porque eu entrei mesmo essa coisa de: vou deixar eles mais livres, aí você trabalha os autores da Educação Infantil que são crianças... Mas e agora?

O conflito entre o que se aprende na universidade com a atuação em sala de aula, está estabelecido. A partir daí o professor recém formado inicia uma nova formação. Esta formação se inicia quando o novo professor sente a necessidade de dar conta deste cotidiano escolar. O professor é responsável por sua formação, e em alguns casos, não mais a universidade. Deste ponto em diante, este assume sua formação, baseada nas demandas escolares, configurando assim, sujeitos produtores de conhecimentos, entretanto, estes não voltam para dizer a universidade que também é um produtor de conhecimentos. Estes sujeitos, que Tardif (2014), chama de professores de profissão, tem muito a dizer para aqueles que ainda estão na universidade, portanto, estes não têm espaço para isto. Afinal, de acordo com a cultura brasileira, a academia é a fonte do conhecimento, onde este é produzido. O conhecimento acadêmico é o que tem credibilidade, deixando os “outros saberes” à margem.

Sobre a produção de conhecimento, Tardif (2014), nos traz uma importante reflexão:

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com os outros atores da educação, seus conteúdos e formas (TARDIF, 2014. p. 240).

Acontece que aqui no Brasil, o saber produzido pelo professor não tem tanto valor quanto os saberes produzidos na academia. Então, de um lado ficam os produtores do conhecimento, aqueles que vêm a escola de fora, que estudam as teorias de outros que também viram a escola por fora e produzem para os que estão dentro da escola,

vivenciando o cotidiano escolar, para que estes executem. Alguma coisa tende a não dar certo, pois a educação, as demandas do dia a dia dentro de uma escola, não estão escritas em um manual que nos fornece todas as soluções. Os tempos são diferentes, os sujeitos, os gostos, as tecnologias, as pessoas são diferentes.

Da mesma maneira que a entrevistada descreve suas frustrações por não conseguir relacionar teoria com a prática, em alguns momentos na escola também fui acometida por este sentimento de impotência. E ao chegar a escola, diante de tantos conflitos e muita teoria na cabeça, pensamos: E agora, como eu faço? E a resposta é: Ou encara e aprende como se faz na prática ou desiste.

Estes mistos de sentimentos fazem parte principalmente daqueles que pretendem trilhar um caminho diferente do caminho que tradicionalmente nos oferecem. Estes sentimentos acometem principalmente àquele professor que tenta trabalhar de forma contra hegemônica. Pois caminhar na contra mão da sociedade de maneira a contemplar novos sujeitos que emergem ainda de forma tímida em nossa sociedade exige, de acordo com Oliveira (2015):

racionalidade, pensar estratégico, pensar o presente, o passado e o futuro, teorizar tudo ao mesmo tempo. Mas também requer sensibilidade, emoção, sedução, performance ou produção de efeitos simbólicos que podem gerar frustrações ou alegrias extremas (p. 174).

O fator sedução acima citado, deve ser tratado com muita atenção. Houve uma época em que estes “outros sujeitos” precisaram “meter o pé na porta” para adentrar por espaços até então não frequentados. Pois bem, refiro-me neste caso a universidade, de modo particular. Hoje, com a abertura que tivemos com a Lei 10.639/03, o ensino, ainda que lentamente, tem tomado outra configuração. Não de forma fácil, esta mudança ocorre com muita dificuldade, muito conflito. Mas aos poucos tem tomado espaço. Por este motivo, pensamos que o momento atual não é mais o “pé na porta”, isto o que vieram antes de nós já o fizeram, agora estamos num momento novo que pode ser um grande aliado na nossa militância, o momento de sedução.

A palavra “sedução” parece estar descontextualizada quando o assunto é educação e formação de professores. Em uma consulta realizada ao dicionário Aulete online, encontramos os seguintes significados para a palavra sedução:

1. Ação ou resultado de seduzir ou de ser seduzido
2. Poder ou ação de seduzir; atração; charme:
3. Bras. Jur. Crime que consiste em iludir mulher virgem, acima de 14 e abaixo de 18 anos, valendo-se da sua falta de experiência ou da sua confiança para manter com ela conjunção carnal. (<http://www.aulete.com.br>).

De acordo com os significados acima, imagina-se que sedução é uma palavra que não contempla o que imaginamos para formar professores. Será?

Após a realização de uma formação com as professoras de educação infantil, começo a perceber o quanto meu trabalho com meus alunos em sala de aula, no que se refere às questões Étnico-raciais, foi bem aceito pelas minhas colegas de profissão. Ao receber o convite para este encontro, o meu primeiro como formadora, comecei a formular o que eu poderia apresentar, e que fosse de forma agradável e atrativa. Pois, sabemos que algumas pessoas apresentam resistência quando falamos em cultura afro-brasileira e africana. Outro ponto que foi pensado antes desta formação, foi que, são professoras com carga horária de 40 horas e que já estão cansadas do trabalho de longas horas e que em alguns casos pensam que não precisam mais de formação, pois já desempenham seu papel em sala de aula há algum tempo.

Pensando em todos estes fatores e sabendo da importância da teoria caminhar junto com a prática, montei uma apresentação onde falava um pouco desta teoria, abri para que contassem um pouco de suas experiências e guardei o grande momento para o final.

Com o intuito de trazê-las para mim, de seduzi-las, primeiro me coloquei como colega de trabalho que estava ali para trocar experiências. Isso nos aproxima. Não me coloquei como palestrante, as deixando mais à vontade. Todos estes cuidados fazem parte da “pedagogia da sedução”.

A segunda parte da apresentação consistia em mostrar para estas professoras, os belos trabalhos que poderíamos realizar em sala de aula envolvendo a cultura afro-brasileira e africana, a partir da minha prática cotidiana. Pronto! Estavam envolvidas. Olhos atentos, anotando e fotografando tudo. Pois, de acordo com Freire (1996), “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (FREIRE, 1996.p.16).

O episódio acima descrito trata-se da primeira formação para as professoras da educação infantil do município de Seropédica, no que se refere às questões Étnico-raciais. Após este encontro, aparece o termo “pedagogia da sedução”, em uma das aulas de “Formação docente e Relações Étnico-raciais”, ministrada pelo professor Luiz Fernandes no PPGEduc. Pensar em “pedagogia da sedução” nos remete em mostrar proximidade com o outro, criar laços afetivos onde, através destes podemos “sensibilizar os/as professores/as quanto ao seu papel de promotores/as de qualidade de vida afetiva da criança negra no cotidiano escolar” (TRINDADE, 2006. p.101).

Através da “pedagogia da sedução”, temos a possibilidade de transformar o que se imaginava feio ou demonizante em belo, empregando outra ótica. Neste termo ainda cabe, o caminhar junto e não ter somente o olhar de fora, fazendo-se saber que é possível realizar, apesar das dificuldades que encontramos quando nos dispomos a caminhar na contra mão da hegemonia.

Dentro da “pedagogia da sedução” cabe demonstrar que é possível articular a teoria com a prática de forma mais leve e prazerosa. E isto, neste dia de formação, pude e fiz questão de que fosse entendido, que além de acadêmica e pesquisadora, sou professora de escola pública atuando na educação básica, este último fator nos aproxima. O fato de compartilharmos de dificuldades, dúvidas e angústias, oriundas do cotidiano escolar, e neste caso específico do cumprimento das demandas exigidas pela Lei 10.639/03, também nos torna mais próximas, estabelecendo uma relação de confiança quando, por exemplo, consigo demonstrar que é possível.

A entrevistada Virgínia, considera a licenciatura como uma continuidade do que aprendeu no curso normal, segundo ela, o curso normal foi um curso mais prático onde a mesma sentiu ausência de teorias que a levasse à reflexão. Por este motivo, esta considera o curso de pedagogia como um complemento do curso normal.

Então ele me tornou uma pessoa mais reflexiva na prática porque no normal eu saí muito com a prática eu sabia o que fazer dentro da sala de aula, mas eu não questionava, não refletia sobre o que fazia. Hoje, depois da graduação e na graduação, pra mim foi muito importante porque eu já estava em sala de aula também e eu conseguia refletir ao mesmo tempo eu não precisei terminar e depois entrar numa sala de aula, eu durante a graduação já me questionava, mudei algumas práticas que eu vinha do normal com aquela coisa né o b-a BA e hoje eu consigo questionar qual é a minha prática tradicional o que eu tenho que fazer porque eu tenho que fazer e quando eu faço alguma coisa tradicional ou não, eu sei porque estou fazendo eu to fazendo não é porque tenho um

modelo que estou seguindo desde o ensino médio, eu sei porque estou fazendo, com que objetivo eu quero chegar no final dele (professora Virgínia.).

De acordo com o trecho da entrevista supracitado, podemos notar que os saberes se completam. O saber acadêmico pode e deve caminhar junto com o saber profissional do professor. Esta união proporciona uma reflexão sobre as práticas, provocada pela teoria. E neste contexto, é que o professor que atua em sala de aula, consegue selecionar o que e como usar no desempenho de sua função.

O curso de licenciatura em pedagogia da UFRRJ/IM possui uma forte presença da pesquisa, tanto nos relatos dos egressos entrevistados, quanto na apresentação da grade do curso. O caráter crítico desta formação aparece devido a este incentivo à pesquisa que leva o graduando à reflexão crítica de uma educação multicultural. Esta formação crítica e multicultural permite ao futuro professor refletir sobre sua prática, transformando-a quando for necessário.

Portanto, corre-se o risco deste professor que aprendeu a pensar criticamente, continuar reproduzindo algo do senso comum, no caso deste trabalho, refiro-me à cultura afro-brasileira. Pois, a questão racial, precisa passar por um processo de desconstrução, para que antes de aprender a repensar suas práticas o professor desaprenda determinados estereótipos que aprendeu em sua vida social. Pensar de forma multicultural ou crítica em cima de estereótipos e preconceitos tende a reforçá-los, seja com atitudes que os reforcem ou mesmo com o silenciamento. O silenciamento ou evitamento, também são meios de reforçar preconceitos e estereótipos.

essa questão do ser negro é uma constante na escola, eu não vejo implicância nenhuma eu não trabalho a questão de religião na sala de aula, mas aí eu não trabalho nenhuma religião. Eu sou católica, mas em nenhum momento eu entro e faço o pai nosso, em nenhum momento eu entro e fico falando de Deus, na minha religião de nossa senhora, eu não falo de nenhuma religião, eu trabalho com eles a questão do negro por eles serem negros e por eles saberem que tem o mesmo papel na sociedade de brancos, de pardos, de índios, do que qualquer outra pessoa independente de sua cor , mas assim, na escola que estou não tenho implicação nenhuma, nem por direção, nem da coordenação, nem dos pais também. Os pais são super abertos aos projetos até o momento não enfrentei e nem participei de nenhum conflito direto por essa questão (professora Virgínia).

Nesta fala podemos observar que ao tratar-se de cultura afro, esta professora relata não ter nenhum problema em trabalhar o assunto em sua escola. Portanto, podemos observar também que o silenciamento em relação a determinados assuntos, que no caso específico é sobre a religião de matriz africana, permite que não haja nenhum tipo de

conflito. Outro aspecto a ser destacado é o conceito errôneo quando se falar em religião de matriz africana nas especificidades da Lei 10.639/03. Evita-se o tema, para que não haja conflito e porque a escola “é laica” e religião não é assunto para se tratar. A inserção da temática faz parte do todo que se refere à cultura afro-brasileira, pois há uma história de luta e resistência no surgimento destas religiões aqui no Brasil, não tendo esta o objetivo de converter ninguém, os objetivos são outros, e o principal deles é acabar com os estereótipos que se criou em torno das religiões de matriz africana, que com o silenciamento e evitamento sobre o assunto favorece sua manutenção e propagação. Este silenciamento se faz presente pela ausência ou conhecimentos estereotipados sobre o assunto. E de acordo com Cavalleiro (2012), “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola.” (CAVALLEIRO, 2012. p. 98).

Encontramos uma lacuna no que se refere à formação para uma educação antirracista, não há como pensar criticamente e multiculturalmente sobre a questão racial, sem um debate que primeiro proporcione a desconstrução de conhecimentos adquiridos na sociedade sobre a cultura afro-brasileira e africana. E concomitantemente, os cursos de formação docente, deva oferecer a possibilidade de uma formação que possibilite ao licenciando participar de discussões críticas às interpretações mais influentes sobre a formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, sem o negro e sem a questão racial e sobre o negro na sociedade, suas lutas e sua cultura. Onde estão inclusas sim, a questão religiosa, afinal a religião faz parte da cultura dos povos e por que este evitamento quando se trata de religião de matriz africana?

Neste caso, não há como ter um pensamento crítico e multicultural sobre uma questão que não se tem conhecimento. Portanto, de acordo com Gomes (2008), no que se refere à formação docente, seria importante que os professores tivessem em sua formação discussões a modo que estes possam compreender conceitos como racismo, discriminação racial e preconceito. Contudo, a autora ressalta a importância desta formação teórica e conceitual vir acompanhada da prática de modo a proporcionar uma mudança de valores. (GOMES, 2008. p. 144).

Tratando-se da Lei 10.639/03, tomando como base as falas das entrevistadas, é possível perceber que a universidade, no que se refere ao curso de pedagogia, dedica pouca ou nenhuma importância à Lei. Vale a pena ressaltar que também podemos perceber

que fora das salas de aula o graduando tem a oportunidade de participar de discussões sobre a questão racial, pois estas encontram-se presentes na universidade, mas em outros espaços. Como por exemplo, em grupos de pesquisas, seminários no NEAB que oferece curso de pós graduação *latus sensu*, no PPGEduc e em outras ações de seletos professores. Contudo, só tem acesso a estas discussões sobre questões raciais, quem por algum motivo procura estes espaços. Pois a disciplina obrigatória que alcançaria todos os graduandos, na época não contribuiu de forma efetiva para atender as especificidades da então nova legislação que altera a LDBEN nº 9.394/96, a Lei 10.639/03.

Então, engraçado que, eu tomei conhecimento da lei no curso de pré vestibular , eu fiz o curso de pré vestibular em 2005... Sabe aquele professor doidão, todo mundo ficava embevecido por ele falando. E aí eu lembro, que ele falou que, não lembro se ele era a favor ou contra nada disso, mas lembro que ele falou... agora eu to fazendo um curso que eu não sabia que era a 10 mil, mas ele falou ... ah eu to fazendo um curso de história e cultura africana que agora é exigido nos currículos, então, assim quando eu fui mesmo saber da lei a fundo o que era, que era pra educação foi a partir do grupo de pesquisa. Porque se fosse também por exemplo, pela primeira disciplina que a gente teve na verdade foi uma amiga que falou na aula, e aí foi discutido rapidamente...A professora não levou a questão da lei, quem levou foi a nossa colega, então na verdade, eu vi a partir do grupo (professora Denise).

Eu ouvi falar na lei na graduação, mas de uma forma muito superficial, eu não sei dizer se foi numa disciplina, não sei se eram colegas que falavam ... porque na graduação o que eu lembro de trabalho voltado pra questão afro foi o professor Renato e assim, ele trouxe muitos textos ele tinha uma visão bem crítica, bem rígida de como deve se atuar, só que eu não lembro de fato dele trabalhando esta questão da lei (professora Virgínia).

Dentro do meu trabalho no PIBID, por exemplo, eu vi algum texto que tratava da lei eu tinha contato com as minhas amigas que eram duas, que eram de iniciação científica e o projeto era a respeito da lei 10.639 então elas me falavam muito sobre, conversavam muito comigo sobre isso (professora Bianca).

Contudo, podemos notar que as egressas já haviam ouvido falar da Lei, o que não garante o conhecimento desta. A entrevistada que participava de grupo de pesquisas referentes a questão racial, apresenta conhecimento desta pois teve a oportunidade de conhecer autores que discutem a questão racial e a própria Lei.

4.1 A religiosidade como entrave para se trabalhar a questão racial

Em algumas falas, mesmo que de forma indireta, podemos notar o quanto a questão racial é algo distante da realidade de algumas pessoas. Este distanciamento nos alerta para fortes indícios de uma sociedade que educa baseada na democracia racial. Onde para alguns o trato que deve ser dado às questões raciais são desnecessários, pois vivemos em um país mestiço, multicultural, onde todos têm seus direitos assegurados pela Constituição. Por estes motivos, ainda pensa-se que a luta por direitos iguais é de todos e por todos, não levando em consideração que “direitos iguais”, deixa à margem grande parte da população brasileira, pois nem todos possuem as mesmas condições sociais. O que implicaria no resultado final de um processo de busca por direitos.

Esta falsa democracia racial mascara o preconceito existente em nossa sociedade, silenciando uma grande parcela da população e mantendo alguns privilégios que já estão naturalizados.

A escola é o espaço do silenciamento e da manutenção dos privilégios. Um bom exemplo é o de que a escola é laica, quando pretendemos falar sobre a religião de matriz africana, por exemplo. Mas não é lembrado que a escola é laica quando se comemora a Páscoa ou o Natal ou ainda quando aquela professora faz oração pela manhã ao recepcionar seus alunos. Não concordamos em introduzir a religião de matriz africana e nenhuma outra, no cotidiano escolar, o que merece destaque é a naturalização de uma determinada religião que se sobrepõe sobre as outras dentro das escolas públicas, sem que alguns reflitam sobre esta prática.

Estes acontecimentos que já fazem parte da cultura escolar são mantidos e passados aos novos professores de forma natural, embora nem todos estão de acordo. Estes professores trazem de sua formação familiar e social, algum preconceito produzido pelo senso comum e mantido pela falta de informação sobre determinado assunto. Mesmo amparados por uma lei que garante a introdução da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, no que se refere à religião de matriz africana, ainda encontramos muita resistência ao introduzir a temática no currículo escolar. Em algumas escolas, mencionar o nome dos Orixás é algo proibido aos professores que se dispõem a trabalhar a Lei 10.639/03, mesmo que estes estejam em livros sugeridos pelo MEC, para trabalhar a cultura afro-brasileira e

africana. De acordo com a fala de uma das entrevistadas, o que nos parece mais evidente em relação à aplicabilidade da lei 10.639 é que, há uma preocupação de alguns gestores escolares em mostrar que o estabelecimento de ensino cumpre a Lei 10.639/03 que altera a LDBEN, portanto, não se importa muito ou limita os conteúdos a serem trabalhados. A mesma impressão nos dá quando analisamos os documentos sobre a disciplina de cultura afro na universidade, a de que existe porque é uma exigência do Ministério da Educação para os estabelecimentos educacionais, mas que não há uma estrutura que possibilite que a referida Lei, seja realmente cumprida.

A entrevistada Denise relata que tem abertura para trabalhar a questão racial do negro na escola que atua, entretanto, a diretora faz algumas restrições:

Eu queria escrever o mito, a gente trabalha letramento assim, a gente faz as mãozinhas deles com o mito ali no meio... e a diretora pediu para não colocar por mais que ela me desse o aval para fazer e trabalhar o mito para a exposição dos pais, ela não me autorizou colocar o nome dos Orixás que estavam no mito (professora Denise).

Ao indagar sobre os possíveis entraves para a aplicação da Lei 10.639/03, surge mesmo que de forma tímida, a questão religiosa. Às vezes esta questão não é dita de forma clara, mas se prestarmos atenção, podemos observar diversas manobras para justificar o silenciamento sobre a questão das religiões de matriz africana. É uma grande contradição dizer que não trabalha a questão religiosa, mas ao mesmo tempo, fazer parte de todas as comemorações cristãs que existem nas escolas, não estaria trabalhando uma determinada religião? E o pior que não é de forma cultural, de forma em que os alunos apenas sejam informados sobre a cultura daquele povo. O trabalho com estas datas comemorativas dentro da escola faz com que o aluno participe dos rituais que permeiam estas datas.

Eu também não trabalho religião nenhuma, mas quando leio um livro que fala sobre algum Orixá eu leio sim o nome, não me isento deste enfrentamento. Também não tento converter nenhuma criança. Mas certamente, quando tenho a oportunidade, faço o trabalho de desconstrução de preconceitos, principalmente dos que giram em torno das religiões de matriz africana. Por que tenho esta atitude?

Dois pontos são importantes a serem mencionados. O primeiro ponto é que tenho o conhecimento para questionar algumas ações que não contemplam às questões raciais e o preconceito que acomete às religiões de matriz africana. Conhecimento este que vem

desde o meu nascimento e minha inserção na família. O segundo ponto importante é que, devido a interesses pessoais, comecei a buscar a teoria que pudesse me ajudar a executar minha prática de forma eficaz e efetivamente contemplar as especificidades da Lei 10.639.

Mais uma vez, emerge a discussão sobre uma suposta harmonia entre as culturas que acontece na nossa sociedade. Pode se configurar uma certa ingenuidade, pensar que não se tem problema em trabalhar a questão racial do negro na escola. “Não tenho nenhum problema com a direção, mas eu não trabalho a questão religiosa” (entrevistada Virgínia). Concordo que não se deva trabalhar a questão religiosa na escola, a escola não é espaço para se converter ninguém a nenhuma religião. Portanto, quando se fala em não trabalhar esta questão em sala de aula, observa-se que a questão religiosa em pauta é a religião de matriz africana. Do contrário, não seria motivo de comemoração escolar nem a Páscoa, nem o Natal, por exemplo. Pois, a presença dessas duas datas comemorativas, no calendário escolar, denuncia a sobreposição de culturas.

Gomes (2008), nos chama atenção para o perigo desta ingenuidade, pois no Brasil não há situações de racismo como vivenciadas no nazismo e o Apartheid na África do Sul, contudo a ausência de realidades como estas no nosso país, nos faz cair na falácia da democracia racial. (GOMES. 2008. p. 144).

Outro aspecto importante que devemos ter atenção, é o fato de algumas falas apontarem para a transformação da cultura afro-brasileira, para que esta esteja apta a “frequentar” os ambientes escolares. Fato este que merece muitas vezes passa despercebido. A capoeira, por exemplo, foi transformada para que esta pudesse adentrar por alguns ambientes, e desta forma se transforma para se tornar menos negra. A capoeira pode, mas sem atabaque e sem determinados cantos. Vamos informar que a Lei 10.639 está sendo cumprida! Mas de que forma? Com que efeito?

De forma direta ou indireta, a religião aparece como um problema quando se fala em aplicar a Lei 10.639/03.

As dificuldades que eu tenho não são poucas primeiro, porque os professores tem uma dificuldade muito grande em trabalhar de forma multidisciplinar eles acham que tem que fazer alguma coisa separada pra trabalhar determinado tema. Eles não percebem que você trabalha essa questão dentro de uma aula de português, dentro de uma aula de matemática. Dentro de uma aula de geografia e de ciências, dentro de qualquer coisa você pode trabalhar essa questão eles tem que fragmentar os saberes isso é muito difícil de você unir sabe? Segundo que é muito complicado mesmo infelizmente é a questão das religiões afro que

tem assim uma resistência muito grande por parte dos professores em querer trabalhar isso porque eles acham que a cultura negra em si ela é demonizante (professora Maria).

Então a questão da religiosidade é ainda um entrave, quando a gente começou a fazer os turbantes nas meninas, no dia teve alguns narizes torcidos (professora Denise).

A autora Stela Guedes Caputo (2013), em uma entrevista concedida ao Portal Geledes, nos afirma, de acordo com suas pesquisas que “o racismo é um sistema completo, integral. Quando você odeia alguém por sua raça você o odeia inteiramente, inclusive seu modo de crer e significar o mundo”. Isto significa que o preconceito em torno das religiões de matriz africana é um preconceito racial²².

Se tratando de religião de matriz africana nas escolas, além do silenciamento por parte dos professores, os alunos também se calam omitindo sua religião ou mesmo mentindo sobre tal. Com medo de sofrer algum tipo de discriminação na escola. Sobre a questão religiosa e aplicabilidade da Lei 10.639/03, a entrevistada Virgínia relata que:

Ela nos respalda porque, é muito difícil você chegar na escola que supostamente é uma escola laica e falar de assuntos que envolvam negros ou que envolvam outra religião, então estas leis dão um respaldo para o professor trabalhar assuntos que geralmente são... não são esquecidos mas são deixados de lado pela escola para evitar conflitos, conflitos com os pais, com a comunidade... Então assim, por exemplo na escola em que eu trabalho temos professor de religião das três... de três né... o catolicismo, o evangélico protestante e de religiões afro. Por exemplo, o católico ainda tem um grupo que assiste a aula, o evangélico também tem e não tem nenhum aluno para assistir aula de afro porque teoricamente nenhum aluno se declara com religiões afro então a professora de afro ela dá reforço na escola para outros alunos. Mas essa lei ela nos respalda a ter essa garantia na escola eu acho que se os pais ainda não... não ... não afirmam ser ou se os pais ainda tem medo dos filhos sofrerem algum tipo de preconceito é uma outra coisa, mas eu acho que a gente ter professor de religiões afro dentro da escola eu acho que é uma garantia já dessa lei (professora Virgínia).

A dificuldade em trabalhar a questão religiosa dentro da cultura afro-brasileira vem nos informar sobre este preconceito que teima em se esconder em uma falsa laicidade da escola. Então quando se comemora a Páscoa ou o Natal a escola não é laica? Mas se pegamos um livro sobre mitologia africana em que, por exemplo, conta segundo a religião

²² Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/noticias-de-educacao/21557-ensino-religioso-aumenta-intolerancia-nas-escolas-publicas-afirma-pesquisadora>).

de matriz africana como o mundo foi criado, não podemos? Por quê? Porque neste momento a escola se torna laica. E tudo isso acontece de forma naturalizada, que para mudarmos esta norma (lidade) escolar, precisamos sim, de um denso conhecimento teórico sobre a questão racial. Portanto, é necessário que estejamos dispostos para os conflitos, pois mudança nenhuma se dá sem estes.

Ter uma Lei que assegure os direitos daqueles que estão à margem da sociedade, é sem dúvida um ótimo caminho. Portanto, esta sozinha não garante que os direitos deste grupo estejam sendo respeitados, bem como a presença de um professor de religião de matriz africana na escola. Como podemos observar na fala da entrevistada, há um professor de religião de matriz africana, para cumprir um protocolo, mas este dá aula de reforço. São situações do cotidiano escolar, em que devemos estar atentos para não cairmos em armadilhas. E continuar perpetuando preconceitos e estereótipos naturalizados na nossa sociedade e solidificados pela escola.

A questão racial é um grande pesadelo na vida de muitos professores. Como se trabalhar? Se pararmos para analisar, estes professores também não sabiam ensinar a matemática, a geografia, a língua portuguesa... E como aprenderam? Não podem aprender a ensinar sobre a cultura afro, da mesma forma que aprenderam sobre as demais disciplinas?

Todas estas dificuldades e distanciamento em relação à questão racial, vem sinalizar que há algo de falho na formação inicial destes profissionais. Quando o graduando chega à universidade, este chega já formado socialmente, com opiniões pessoais, adquiridas na família, no trabalho, e em outros espaços em que frequenta. Alguns vêm de espaços de formação religiosa, e em alguns destes espaços se aprende a demonizar a religião de matriz africana e a acreditar que existe apenas uma verdade, uma única verdade a ser seguida. Quando este ser adulto entra na universidade, já possui suas crenças e seus conhecimentos sociais, possui uma lente que o faz enxergar o mundo.

O futuro professor passa a vida aprendendo, primeiro na escola primária, sobre o negro. Ele aprende que o negro é escravo, pois alguns professores ainda em 2015, falam sobre o negro quando falam de escravidão. Ainda dentro deste ambiente, passa parte de sua infância e adolescência ouvindo e também falando piadas sobre negros, sem sequer ser chamado atenção por seu professor. Alguns professores, para evitar o conflito, fingem não

ouvir as ofensas de um aluno para outro. Com isto, preconceitos e estereótipos sobre determinada cultura são mantidos e propagados.

Este sujeito, um dia chega à universidade, está em um curso de licenciatura. Este leva o que aprendeu, adquire mais conhecimentos e finalmente assume uma turma. Precisa dar conta da turma, dar conta dos conteúdos escolares, do currículo inchado, e algumas questões passam despercebidas, como por exemplo, a questão racial. Por que isso acontece?

É compreensível, que se dê a conjugação entre os saberes que os professores mobilizam para atuar em sala de aula, e os saberes adquiridos em seu contexto social e familiar. No que se refere às questões Étnico-raciais, alguns estereótipos foram criados e mantidos ao longo da vida deste professor. Com a obrigatoriedade do cumprimento da Lei 10.639/03 pelos estabelecimentos de ensino, básico e superior, podemos ter a impressão de que agora a questão racial está inclusa e que estamos avançando. Avanço há, mas ainda é pouco! O fato de um estabelecimento de ensino ter em sua grade curricular a cultura afro-brasileira, não garante que esta alcance os objetivos aos quais se destina a lei.

Nas escolas de educação básica, durante determinadas datas são criados “projecinhos” para trabalhar a questão racial, dando a falsa impressão de que a Lei 10.639/03, está sendo aplicada nas escolas de modo a atender às suas especificidades. Estes acontecimentos nos informam o quanto a Lei é mal interpretada. E que o quanto nós, professores ditos “referências” em coisa de negro, podemos colaborar com que a Lei seja implementada de verdade.

Merece destaque neste texto, o trabalho do professor militante, daquele que faz toda a diferença na vida do aluno. Quando começamos a falar em cultura afro-brasileira, as entrevistadas não lembraram da disciplina ou de seu conteúdo, mas o nome do professor Renato Nogueira surgiu, estando relacionado a questão racial dos negros.

Embora não tenha sido este professor o regente da disciplina de cultura afro, seu nome esteve diretamente relacionado a esta temática. Isto me faz pensar no meu trabalho na escola. Um trabalho que muitas vezes é solitário e que vez ou outra me confere um sentimento de desânimo. Portanto, quando se quer falar sobre negro, fala com a professora Kelly. Acabamos nos tornando referência no assunto, de tanto que falamos, e por mais que muitas vezes enxergamos em algumas expressões reprovação, conseguimos nos

restabelecer e voltar no dia seguinte com mais força para lutar. Nem sempre ganhando, mas também nem sempre perdendo e assim vamos aprendendo a jogar. A jogar o jogo da sedução, já que pela força não dá, procuramos trazer para nosso lado seduzindo pelo que podemos fazer, pelo exemplo dos nossos trabalhos.

O professor Renato Nogueira neste curso de licenciatura foi um desses que se tornou referência, mesmo sendo responsável por uma disciplina que não tratava de forma específica das questões raciais e da cultura afro-brasileira.

A disciplina que a gente trabalhou mais a fundo foi com a disciplina do Renato que aí sim a gente trabalhou a questão da afrocentricidade outra discussão que a gente teve lá porque essa questão do afrocentrismo é como se fosse oito ou oitenta... pra mim... entendeu? E aí eu lembro que uma vez ele falou assim... tá quer mudar de palavra? Eu falei assim não, não é mudar de palavra. Ah então afroperspectiva tá bom? Eu falei assim tá mas o que adianta você ter afroperspectiva você tem que ter atitude afroperspectiva não é que ele tem que ser entendeu? (professora Denise).

Inesquecível afrocentricidade do professor Renato Nogueira nas aulas de filosofia. Diante deste contexto surge uma pergunta instigante: Por que, este professor ou algum outro que é militante na causa das questões raciais, não assumiu esta disciplina? É no mínimo curioso! No IM/UFRRJ, existe um NEAB e lá professores militantes da questão racial. Por que nenhum deles assumiu esta disciplina?

Esta também foi a pergunta da entrevistada Denise, que na época em que cursou a disciplina já vinha participando de discussões sobre a questão racial:

...e aí eu lembro de uma vez que a gente chegou perto do Ahyas, como é que bota alguém pra falar de África e que, que não é a favor da lei? Ela nunca falou que não era a favor mas a forma que ela passava a questão da África era como se ela não fosse a favor (professora Denise).

O professor Ahyas Siss, é outro que aparece na fala das entrevistadas, quando se fala da questão racial do negro, portanto, surge nas entrevistas as lembranças da disciplina de sociologia deste professor. O que não acontece com a disciplina do professor Renato Nogueira que acaba sendo confundida com a disciplina específica de cultura afro-brasileira.

o Ahyas falava um pouco disso mas como as disciplinas dele eram mais de sociologia na verdade ele aproveitava pra falar um pouco... eu lembro que uma

vez ele botou aquele filme eles não usam Black-tie que ele falou dessa questão, ele falou do movimento negro né? (professora Denise).

Ferreira (2013), realizou uma pesquisa com o intuito de investigar o trato que o curso de pedagogia da UFRRJ/IM, dá às questões raciais do negro. Contudo, a referida pesquisa conta com entrevistas com professores do curso de pedagogia da UFRRJ/IM, onde em algumas falas é possível observar as dificuldades enfrentadas pelos mesmos, como por exemplo, o pouco tempo disponibilizado para a referida disciplina, cuja carga horária é de apenas 30 horas. A sobre carga de trabalho dos professores também aparece como entrave no que se refere às questões Étnico-raciais no curso de pedagogia:

A temática Étnico-racial no currículo do curso de Pedagogia do IM/UFRRJ encontra-se ocupando duas disciplinas curriculares: uma obrigatória, oferecida no último período, e uma optativa, que, muitas vezes, devido aos professores estarem com sua carga horária totalmente preenchida, não é disponibilizada para os alunos (FERREIRA, 2013.p. 105).

Esta autora, com sua pesquisa, nos leva a refletir sobre os entraves que se encontra quando a proposta é trabalhar as questões Étnico-raciais na educação, seja na educação básica ou na educação superior, como nos mostra a referida pesquisa e pode observar através do dia a dia na escola de educação básica.

Seja por carga horária apertada ou por dificuldades derivadas por processos burocráticos na formulação e reformulação de currículos, o que devemos refletir é que quando o professor recém formado chega à escola, este possivelmente disponibiliza o mesmo trato que a temática teve em seu curso de formação inicial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (FREIRE, 1991, p. 58).

Com estas palavras de Paulo Freire, inicio esta conclusão, pois traduz muito bem o percurso que tenho feito para me tornar educadora, pois como bem disse Freire, “ninguém nasce educador”.

De um tempo pra cá, tudo que se refere às questões Étnico-raciais dos negros e suas culturas, as pessoas me procuram para fazer inúmeras perguntas. Vem me contar também o que trabalharam, que livro usaram, como fizeram... Criou-se um mito na escola que eu sei tudo sobre a cultura afro-brasileira. Mas eu não sei. Ficaram admiradas, por exemplo, quando eu disse que não sei fazer turbantes. E me perguntaram quem os coloca na minha cabeça. Eu os coloco, são ojás que usamos no candomblé, nada muito elaborado como os turbantes que se desfilam por aí. Se uma pessoa sofre perseguição por conta de racismo ou motivos religiosos, as pessoas me procuram... Eu não sei tudo. Mas tenho uma noção de onde procurar e qual caminho seguir. Isso já ajuda! Outro aspecto importante é que, as dúvidas que somos provocadas a responder, nos ajudam em nossa constante formação.

Estes fatos são resultados da militância do professor comprometido que aparece nas entrevistas durante a realização desta pesquisa e da minha experiência na escola em que atuo. Com certeza, este professor plantou sua semente, isto fica evidente quando as egressas do curso fazem referência a um professor, que embora não tendo sido o responsável pela disciplina de “Cultura afro-brasileira”, é mencionado quando se fala da questão Étnico-racial dos negros.

A partir da vivência na escola, começo a perceber o quanto as dúvidas do outro, contribuem para a minha formação fora da universidade e dentro do ambiente de trabalho. Quando busco respostas para esclarecer àqueles que imaginam que eu, como estudante da temática Étnico-racial, sei de tudo que engloba este tema, me aprofundo cada vez mais para dar conta de tais questionamentos. O resultado é que aprendo mais, neste processo de formar. Mas o que eu quero frisar neste contexto é que quando eu formo também me formo.

Mas uma vez, retomo ao trabalho do professor militante, para falar sobre a primeira formação para os professores de educação infantil do município de Seropédica. Estava lá como palestrante. Levei meu trabalho em sala de aula, com meus alunos, para mostrar que é possível, e por intermédio das minhas práticas, busquei aproximação com meus pares, professoras de educação infantil.

A partir desta formação, aconteceram muitas tentativas, umas bem sucedidas e outras não. Do que não deu certo, retirei um aprendizado que levei para os outros espaços em que estive. Um grupo de professoras tentando acertar se pintaram de preto e fingiram ser negras. Não foi uma ação bem sucedida. Isto me forma! Aprendi que devo falar o que não se deve fazer e o por que. Comecei então a trabalhar em cima disto. E dei este exemplo para algumas pessoas, com a seguinte pergunta: "Você gostaria de ser representada assim?" "Se você fosse uma criança negra não sentiria vergonha?" ou "Por que você representa uma princesa branca com belos vestidos, coroas, castelos e flores, e a negra você representa como 'nega maluca'?"

Comecei então a levantar estas questões de modo que as fizessem refletir sobre a abordagem do negro na escola. Foi então que hoje percebi o quanto estou no caminho certo.

Estava na sala dos professores quando recebi uma mensagem eletrônica de uma professora. Fui até sua sala e o teor do assunto era o seguinte:

Você lembra que na creche dos meus filhos as professoras se pintaram de preto? Então, ontem cheguei em casa e meu filho (3 anos) disse: mãe o meu colega (não lembro o nome) chamou minha tia de negra e ele entendeu como se fosse um palavrão. Porque a chamou de negra (sendo que esta professora é branca)? Porque ela estava vestida de monstro, referindo-se ao dia em que se pintou de preto.

Para quem é militante em certas oportunidades vem alertando as pessoas sobre a urgência de se tratar a questão racial em suas aulas, o primeiro pensamento é o de que não estamos imaginando algo que algumas pessoas ainda teimam em afirmar que não existe, neste caso: o racismo. Um outro ponto que merece destaque é o fato de que crianças pequenas podem expressar atitudes racistas. Contrariando, por exemplo, algumas pessoas que dizem não haver este tipo de conflito entre as crianças da educação infantil. Inclusive esta foi a fala de uma das entrevistadas quando indagada sobre ter vivenciado

situação de racismo com as crianças pequenas: “Não porque eles são muito pequenos. Aí não tinha”(professora Maria).

De fato, é um privilégio para o professor/pesquisador, ser reconhecido por seus pares que com isto trazem suas dúvidas que acabam por contribuir para sua formação.

Embora não tenhamos saído da universidade (curso de graduação), aptos a atender as especificidades da Lei 10.639/03, fato este comprovado nas entrevistas e nas observações do cotidiano escolar, temos em diversos espaços a possibilidade de uma formação que possibilite esta atuação. Portanto, faz-se necessário que o professor por interesse próprio procure estes espaços de discussões. Assim, teremos a possibilidade de enxergar o racismo que algumas pessoas insistem em negar.

As reflexões sobre a formação de professores, fomentadas por esta pesquisa, nos levam a pensar sobre o papel dos cursos de formação no que se refere às questões raciais. Estes precisam ter como foco, a desconstrução de determinados estereótipos aprendidos na sociedade. Caso contrário, o futuro professor acaba levando e reproduzindo em sua sala de aula, formando cidadãos de acordo com o que a sociedade hegemônica imagina ser normal.

No caso desta pesquisa, foi possível constatar que o curso de pedagogia da UFRRJ/IM, não contribuiu para a formação de professores que pudessem atuar de forma eficaz de modo a atender as especificidades da Lei 10.639/03. E que embora exista uma disciplina específica sobre cultura afro-brasileira, esta não foi satisfatória, pois como pudemos observar nas entrevistas, as egressas não se lembravam da disciplina ou de seu conteúdo.

Por outro lado, as questões Étnico-raciais estão presentes em outros espaços dentro da universidade, como por exemplo, nos grupos de pesquisas, no laboratório de estudos sobre o negro brasileiro e em seminários, em que basta o aluno da graduação ter interesse pelo tema e buscar estes espaços de discussão. Além do interesse, o aluno também precisa ter disponibilidade, pois um aluno trabalhador que não consegue estar inserido nestes grupos, contará somente com a disciplina ofertada em horário do seu curso.

Os motivos para que a questão Étnico-racial não tenha sido satisfatória durante o curso pesquisado, podem ter sido diversos. Estes podem ter origem em burocracias,

condições de trabalho do docente, tempo ou mesmo pode ter partido de uma concepção pessoal que este docente responsável pela disciplina de “Cultura afro-brasileira”, dedica ao tema. De acordo com sua formação como um todo, pois devemos levar em consideração a “lente” que cada pessoa utiliza para enxergar o mundo. Deste modo, o curso de formação inicial não consegue cumprir seu papel de desconstruir conhecimentos deturpados sobre determinados grupos, sendo mantida a cultura escolar que tem origem em uma determinada cultura que age de forma hegemônica na sociedade.

Ao analisarmos as falas das entrevistadas quando se trata da cultura afro-brasileira no curso de pedagogia podemos notar o quanto foi significativo o trabalho do professor militante na causa, Renato Noguera. Seu nome é citado, como se este tivesse sido responsável pela disciplina específica para tratar o tema. Infelizmente sua disciplina era optativa e lamentável saber que nem todos podem ter optado por cursá-la. De posse dos textos discutidos e trabalhos desenvolvidos na disciplina optativa “Tópicos especiais em filosofia II”, podemos notar que os trabalhos propostos faziam correspondência com a educação. O que é altamente relevante ao tratar-se de um curso que forma especialistas em educação. Retomo então a questão da “lente” que o indivíduo usa para ver o mundo. Um professor militante que está efetivamente dentro das discussões sobre a questão Étnico-racial, deixa seu legado, mesmo que sua disciplina não seja específica sobre o tema. Sendo este inesquecível para seus alunos, quando mencionado determinado assunto. É o resultado do trabalho comprometido pelo que realmente acredita, com isto, luta para mudar a realidade.

Partindo das experiências escolares, as quais tivemos a oportunidade de observar nestes dois últimos anos, torna-se possível perceber o quanto a escola impõe o que é normal seguindo um padrão da sociedade. Há de forma natural a sobreposição de culturas.

Enquanto montava o mural das Abayomis, ao lado havia outra professora montando o mural para o Natal. No tempo em que ficamos por ali, as pessoas circulavam e paravam para comentar o mural do Natal.

Chegaram duas professoras e ofereceram ajuda para montar o mural. Não! Não me ofereceram ajuda e sim a outra professora que estava montando o mural do Natal. Então, como os murais ficam um ao lado do outro, permanecemos algum tempo por ali. As três professoras no mural do Natal e eu ali ao lado sozinha no mural das Abayomis.

O curso de formação não as ensinou da importância que, por exemplo, a história das Abayomis teria para grande parte dos nossos alunos da escola pública. Não ensinou que aquela história é importante, uma história de luta pela sobrevivência, de esperança e que seria importante que nossos alunos conhecessem.

Contudo, sua formação social ensinou que o Natal é uma data importante para todo mundo, e que todos comemoram. E aqueles que não comemoram, estão fora do normal. Se o curso de formação inicial não mostrar para este professor que, embora ele tenha se vestido de coelho ou índio durante seu ensino fundamental, reproduzir esta prática é manter conceitos e padrões estabelecidos por uma elite branca, cristã e heterossexual.

A formação no curso de pedagogia da UFRRJ/IM, desde o começo nos incentivou à pesquisa. Portanto, cada aluno do curso encaminhou sua pesquisa para áreas afins. A falta ou o pouco contato com a cultura afro-brasileira, não incentiva o aluno da graduação a pesquisar sobre a mesma, pois estes não são ensinados à importância que se tem em discutir sobre a questão Étnico-racial nas salas de aula.

Com o incentivo à pesquisa que a universidade fomenta, aliados às questões pessoais que os graduandos carregam consigo, cada um encaminha suas pesquisas de acordo com sua formação social, tendo em vista que a questão Étnico-racial passa despercebida pelos cursos de formação docente. Aliada a esta questão, a formação pela prática docente, toma corpo dentro das escolas, muitas vezes sendo reproduzidas velhas e hegemônicas culturas escolares.

Um tema importante a ser destacado sobre a questão Étnico-racial do negro nas escolas que aparece durante esta pesquisa foi a religiosidade. Nem todos os professores estão dispostos ao conflito. A origem desta postura está fortemente ligada às concepções pessoais aprendidas por este professor, durante sua vida, em espaços formativos que não são considerados formais de ensino. Fato este que pode ser comprovado quando uma das entrevistadas diz não falar sobre religião do negro e também em nenhuma religião, pois acredita que a escola é laica. Tudo bem, mas e a Páscoa na escola? E o Natal? A escola não é laica? Ou só é laica quando trata-se de religiões de matriz africana? E nossas crianças do candomblé, não temos alunos candomblecistas?

Seja por concepções pessoais, ou por falta de subsídios para o enfrentamento, este professor se cala e também cala seu aluno. Mais uma vez, aparece o déficit deixado pela formação inicial deste professor, no que se refere às questões Étnico-raciais.

Os cursos de formação de professores, não dão base para o professor recém formado chegar à escola e atuar de forma prática, resolvendo todos os conflitos, e tudo mais que o cotidiano escolar exige. Além de não possuir esta base de conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira e africana, de modo a auxiliar o professor em sala de aula, a questão religiosa, por exemplo, encontra muita resistência por parte de alguns professores, pois está fortemente ligada às concepções que este professor trás da sua família.

Podemos concluir que sem um trabalho comprometido, durante o tempo em que este futuro professor se encontra em formação inicial acadêmica, a fim de desconstruir estereótipos aprendidos durante toda sua vida social e durante sua escolaridade primária, corre-se sérios riscos de que este futuro professor continue reproduzindo concepções errôneas que reforçam preconceitos sobre determinados grupos.

As demandas deste cotidiano vão ensinando o professor. Este aprende na prática e busca na literatura subsídios para ensinar a geografia, a matemática, a biologia... Portanto, o que pude observar no meu cotidiano na escola, é que não há um empenho para se aprender a lidar com as questões Étnico-raciais. Estas não representam papel importante no planejamento de muitos professores.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, João da Silva. **Interação pedagógica e indisciplina na aula**. Porto: Asa, 2001. 480 pp.

AULETE, Caldas. **Dicionário de língua portuguesa**. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br>> Acesso em: 03/02/2016.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2014.

_____. **Currículo, território em Disputa**. 5 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Parecer: CNE/CP 003/2004.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: 2013. 104p.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé**. p. 215. Ed. Pallas, 2012. RJ.

_____, Stela Guedes. **Ensino Religioso aumenta intolerância na escola pública, afirma pesquisadora**. 2013. In: Entrevista com Educando Sá <<http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/noticias-de-educacao/21557-ensino-religioso-aumenta-intolerancia-nas-escolas-publicas-afirma-pesquisadora>> Acesso em: 07/09/2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ed. São Paulo. Contexto, 2012.

DOCUMENTÁRIO. "**Raça Humana**" revela bastidores das cotas raciais na UnB. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=y_dbLLBPXLo> Acesso em: 27/12/2015.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar. Curitiba. n. 24 p. 213-225, 2004. Ed. UFPR.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. EDUFBA, 2008. p.194

FERREIRA, Verônica Moraes. **Educação antirracista e formação de professores: caminhos percorridos pelo Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ** – 2013. 109 f.

FORQUIN, Jean C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: ArtMed, 1994. 208p.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo. Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Joe. **Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008. p.46

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. In: Educação e pesquisa. São Paulo, 2003. p. 167-182. V.

_____. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão.** In: Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005, p.39 – 62.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto historiográfico.** Tradução: Gizele de Souza. In: Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, nº1, jan./ jun. 2001, p. 9-43.

MAIA, Marta Nidia V. G. **Currículo, datas e tradição – Uma análise necessária.** Tese de doutorado (pesquisa em andamento) – PUC-Rio. ANPEd Sudeste 2014. Eixo 2: Pesquisa e práticas educacionais. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/04/marta-nidia-varella-gomes-maia.pdf>> Acesso em: 14/05/2016.

MULLER, Tânia Mara Pedroso. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. (org). **A Lei 10.639/03 e a formação de professores: Trajetória e perspectivas.** In: Relações Étnico-Raciais e Diversidade. Ed. da UFF, Alternativa. 2014. pp.35-60.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo.** In: Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – p. 379 - FEUFF. Niterói / RJ. Ed. Alternativa/EdUFF/2013.

_____. **Superando o Racismo na Escola.** 2ª Ed. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 15-20 p.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola. Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História.** Imperial Novo Milênio – Rio de Janeiro, 2012.

_____. **É nas lutas sociais que aprendemos? Mas aprendemos o que ? Algumas idéias e algumas histórias negras para a educação.** In: Revista Retta Movimentos Sociais e Educação.

Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ. 2015. p. 171-198.

_____. Por uma formação docente intercultural e pluriétnica na UFRRJ. 2013, mimeo.

OLIVEIRA, Eloisa Lopes de, 1987 – **4 Mulheres e o Encontro como prática pedagógica na Educação para as relações raciais.** 2015.

PEREIRA, Amauri Mendes. **História e cultura Afro-Brasileira: Parâmetros e desafios.** In: Tempo e presença. SP. Faculdade de Teologia da Universidade Metodista de São Paulo, v. 26, n 337, 2004. p.32

OTRANTO, Célia Regina. **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: história e memória.** Este trabalho é parte da Tese de Doutorado da autora (Otranto, 2003). In: http://www.celia.na-web.net/pasta1/UFRRJ_historia_memoria.pdf Acesso: 27/10/2015.

_____. **A Criação do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.** Trabalho apresentado no I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro- RJ. UFF, 2007. Disponível em: < <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho20.html>> Acesso: 05/11/2015.

RYOO, J.; MCLAREN, P. **Multiculturalismo.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. < <http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=141> > acesso em: 25/11/2015. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ UFMG, 2010.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático.** In: Superando o Racismo na escola. Org. MUNANGA, Kabengele. 2ª edição – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 21-37p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRINDADE, Azoilda Loretto da, **Fragmentos de um discurso sobre a afetividade.** In: Saberes e Fazeres. V.1: Modo de ver. A cor da cultura. RJ. 2006. p. 101-111.

UFRRJ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Multidisciplinar.** Nova Iguaçu, 2009.

_____. LEAFRO. Texto em HTML < <http://www.ufrrj.br/leafro/>> acesso em 27/11/2015.

_____. Boletim informativo – EAD – n° 2. Nov/2010. Acesso: 23/11/2015. Disponível em: < http://r1.ufrrj.br/graduacao/arquivos/docs_informativos/boletim_e-1.pdf

7. ANEXOS

Anexo 1 – Texto da disciplina “Cultura afro-brasileira”.

Cultura Afro-brasileira -
Fé praxada

A identidade, um assunto de Estado

Com a edificação dos Estados-Nações modernos, a identidade tornou-se um assunto de Estado. O Estado tomou-se o gerente da identidade para a qual ele instaura regulamentos e controles. A lógica do modelo do Estado-Nação o leva a ser cada vez mais rígido em matéria de identidade. O Estado moderno tende à mono-identificação, seja por reconhecer apenas uma identidade cultural para definir a identidade nacional (é o caso da França), seja por definir uma identidade de referência, a única verdadeiramente legítima (como no caso dos Estados Unidos), apesar de admitir um certo pluralismo cultural no interior de sua nação. A ideologia nacionalista é uma ideologia de exclusão das diferenças culturais. Sua lógica radical é a da “purificação étnica”.

Nas sociedades modernas, o Estado registra de maneira cada vez mais minuciosa a identidade dos cidadãos, chegando em certos casos a fabricar cartelas de identidade “falsificáveis”. Os indivíduos e os grupos são cada vez menos livres para definir suas próprias identidades. Alguns Estados pluriculturais impõem aos seus cidadãos a menção de uma identidade

188

étnico-cultural ou confessional em sua carteira de identidade, mesmo que alguns deles não se reconheçam nesta identificação. Em caso de conflito entre diferentes componentes da nação, esta rotulação pode ter consequências dramáticas, como se viu no conflito libanês ou no conflito em Ruanda.

A tendência à mono-identificação, à identidade exclusiva, ganha terreno em muitas sociedades contemporâneas. A identidade coletiva é apresentada no singular, seja para si ou para os outros. Quando se trata dos outros, isto permite todas as generalizações abusivas. O artigo definidor de identidade permite reduzir um conjunto coletivo a uma personalidade cultural única, apresentada geralmente de forma depreciativa: “O Árabe é assim...”, “Os Africanos são assim...”.

O Estado-Nação moderno se mostra infinitamente mais rígido em sua concepção e em seu controle da identidade que as sociedades tradicionais. Ao contrário da idéia preconcebida, as identidades étnico-culturais nestas sociedades não eram delimitadas de uma vez por todas. Deste modo, podem-se chamá-las de “sociedades com identidade flexível” (Anselle, 1990). Estas sociedades deixam um grande espaço para a novidade e para a inovação social. Nelas, os fenômenos de fusão ou cisão étnicas são comuns e não implicam necessariamente conflitos agudos.

Não se pode, no entanto acreditar que a ação do Estado não provoque nenhuma reação

189

por parte dos grupos minoritários cuja identidade é negada ou desvalorizada. O aumento das reivindicações de identidade que se pode observar em muitos Estados contemporâneos é a consequência da centralização e da burocratização do poder. A exaltação da identidade nacional pode levar somente a uma tentativa de subversão simbólica contra a afirmação da identidade. Segundo o enunciado de Pierre Bourdieu:

[...] os indivíduos e os grupos investem nas lutas de classificação todo o seu ser social, tudo o que define a idéia que eles fazem de si mesmos, tudo o que os constitui como "nós" em oposição a "eles" e aos "outros" e tudo no que eles têm um apreço e uma adesão quase corporal. O que explica a força mobilizadora excepcional de tudo o que, toca a identidade [1980b, p.69, nota 20].

Todo o esforço das minorias consiste em se reapropriar dos meios de definir sua identidade, segundo seus próprios critérios, e não apenas em se reapropriar de uma identidade, em muitos casos, concedida pelo grupo dominante. Trata-se então da transformação da hetero-identidade que é frequentemente uma identidade negativa em uma identidade positiva. Em um primeiro momento, a revolta contra a estigmatização se traduzirá pela reviravolta do estigma, como no caso exemplar do *black is beautiful*. Em um segundo momento, o esforço consistirá

em impor uma definição tão autônoma quanto possível de identidade (para retomar o exemplo dos negros americanos, pode-se observar o surgimento da reivindicação de uma identidade "afro-americana" ou de *Black Muslims* ou ainda de *Black Hebrews*).

O sentimento de uma injustiça coletiva mente sofrida provoca nos membros do grupo vítima de uma discriminação um forte sentimento de vinculação à coletividade. Quanto maior for a necessidade da solidariedade de todos na luta pelo reconhecimento, maior será a identificação com a coletividade. O risco é no entanto, de sair de uma identidade negada ou desacreditada para cair, por sua vez, em uma identidade que seria exclusiva, análoga à identidade dos que pertencem ao grupo dominante, e na qual todo indivíduo considerado como membro do grupo minoritário deveria se reconhecer, sob pena de ser tratado como traidor. Este fechamento em uma identidade etno-cultural, que em certos casos apaga todas as outras identidades sociais de um indivíduo, será mutilante para ele, na medida em que ela leva à negação de sua individualidade, como foi explicado por Georges Devereux:

[...] quando uma identidade étnica hiperinvestida oblitera todas as outras identidades de classe, ela deixa de ser uma ferramenta ou uma caixa de ferramentas; ela se torna [...] uma camisa de força. Na realidade, a realização de uma diferenciabilidade coletiva por meio de uma identidade hiperinvestida e hiperatualizada pode [...] levar a uma obliteração da diferenciabilidade individual [...].

Atualizando sua identidade étnica hiperinvestida, tende-se cada vez mais a minimizar e até a negar sua própria identidade individual. E no entanto, é a dissimilaridade, *funcionalmente pertinente*, de um homem em relação a todos os outros que o torna humano: semelhante aos outros precisamente pelo seu alto grau de diferenciação. É isto que lhe permite atribuir a si mesmo "uma identidade humana", consequentemente, também, uma identidade pessoal [1972, p.162 - 163].

Anexo 2 – E-mail da professora de “Cultura afro-brasileira” para os alunos do curso de pedagogia.

Mensagem de Impressão do Windows Live Hotmail

Página 1 de 2

Recurso hiperímia pedagógico: Escravidão no Brasil

De:

Enviada: domingo, 1 de novembro de 2009 19:31:50

Para: n.anapaula@yahoo.com.br; angelicavasconcellos_1@yahoo.com.br; bruna_grasi@yahoo.com.br; bruna2607@yahoo.com.br; camila.bezerra@hotmail.com; carolmat2008@yahoo.com.br; cintia.ferreira.12@hotmail.com; dani_milioli@yahoo.com.br; azumi2007@gmail.com; dyegolui2004@hotmail.com; helo52melo@yahoo.com.br; gloria.graca@yahoo.com.br; ivania.reis@yahoo.com.br; jeorge.campos@bol.com.br; florzinha_180@hotmail.com; joicecipriano@yahoo.com.br; alvesjoyce149@gmail.com; kellymadaleny@yahoo.com.br; luan18_lobo@hotmail.com; lucosta_matta@hotmail.com; azeredoflu@yahoo.com.br; lurdirharabello@yahoo.com.br; m.ellensantos@yahoo.com.br; michelecrissantos@yahoo.com.br; nadialuiza-21@hotmail.com; www.prittyone@walla.com; priscila_fraza021@yahoo.com.br; procopiosenna@yahoo.com.br; ricardo_souza_ribeiro@yahoo.com; romariojaperi@gmail.com.br; sandrarodriguez@bol.com.br; tabatalua@gmail.com; hallak26@hotmail.com; castro.87@oi.com.br; viviansouza_15@hotmail.com

Repasso informações de uma ótima ferramenta para ensino da história do papel dos escravos nas relações de trabalho e seus senhores.

Um abraço

Caros colegas,

Está no ar o site "Detetives do Passado", projeto de atividades de investigação e pesquisa escolar. O projeto, integralmente financiado pela FAPERJ, consiste na realização de atividades investigativas, baseadas na internet, para serem realizadas por alunos da Educação Básica, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Nesta primeira fase, realizamos 8 atividades, todas com o tema Escravidão no século XIX. Estamos planejando agora a sequência do projeto, com desenvolvimento de atividades mais elaboradas do ponto de vista tecnológico (com inclusão de recursos de áudio e vídeo) e também sobre outros temas.

Gostaríamos muito de saber a opinião de vocês a respeito do projeto, e também de contar com o apoio de vocês para divulgá-lo em suas listas. O projeto está disponível no endereço <http://www.historiaunirio.com.br/numem/detetivesdopassado/>. Além do site, criamos o blog <http://detetivesdopassado.blogspot.com/> para fomentar o intercâmbio de idéias entre pessoas interessadas em discutir metodologia do ensino de História.

Como o acesso a internet ainda é difícil em muitas regiões e escolas, fizemos uma edição de CDs para serem distribuídos às escolas. Se você souber de alguma escola/secretaria interessada em receber o CD, entre em contato!

Cordialmente,
Keila Grinberg e Anita Almeida

Instituto Multidisciplinar
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Anexo 3 – Ementa da disciplina “Cultura Afro-brasileira”.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PEDAGOGIA

Cultura Afro-Brasileira

Objetivos: Debater os conceitos de cultura, identidade, diversidade, tradição e etnia. Possibilitar um balanço historiográfico e teórico da produção sobre o negro no Brasil. Aprofundar os estudos sobre a identidade, a história e a cultura afro-brasileira.

Conteúdo Programático:

- I – Conceito de Cultura
- II – Conceito de raça
- III – As teorias raciais e os estudos sobre o negro no Brasil
- IV - Lei nº. 10.639/2003
- V – História da África: história de um povo ou de um continente multicultural?
- VI - Noções de História da África e da Diáspora africana

Metodologia:

Aulas explicativas e expositivas;
Leitura e discussão de textos, artigos e/ou resumos;
Apresentação e análise de vídeos, músicas, peças de teatro, poesias, etc.;

Avaliação:

Prova escrita;
Resenhas de textos;
Análise de vídeos e textos;
Participação ativa nas aulas: comentários, críticas, informações, questionamentos;
Estudo dirigido;
Pontualidade e assiduidade.

Referências:

- DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis, 1983.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). 1996. *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/ CCBB.
- PINHO, Osmundo e SANSONE, Lívio (orgs.). *Raça. Novas Perspectivas Antropológicas*. Salvador: EDUFBA, 2008
- SANTOS, Joel Rufino dos. *A questão do negro na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- SEMPRINI, Andréa. *Multiculturalismo*. Bauru: EDUSC, 1999.
- SISS, A. (Org.) . *Diversidade Étnico-Racial e Educação Superior Brasileira: Experiências de Intervenção*. 1. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Quarte/EDUR, 2008.
- ZANINI, Maria Catarina Chitolina. (org.). *Por que “raça”? Breves reflexões sobre a Questão Racial no cinema e na Antropologia*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

Anexo 4 – Avaliação da disciplina “Cultura afro-brasileira”.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Instituto Multidisciplinar - Curso de Pedagogia
1ª Avaliação – Cultura Afro-brasileira e Africana

Os diversos povos que habitavam o continente africano, muito antes da colonização feita pelos europeus, eram bambambãs em várias áreas: eles dominavam técnicas de agricultura, mineração, ourivesaria e metalurgia; usavam sistemas matemáticos elaboradíssimos para não bagunçar a contabilidade do comércio de mercadorias; e tinham conhecimentos de astronomia e de medicina que serviram de base para a ciência moderna. A biblioteca de Tumbuctu, em Mali, reunia mais de 20 mil livros, que ainda hoje deixariam encabulados muitos pesquisadores de beca que se dedicam aos estudos da cultura negra.

Infelizmente, a imagem que se tem da África e de seus descendentes não é relacionada com produção intelectual nem com tecnologia. Ela descamba para moleques famintos e famílias miseráveis, povos doentes e em guerra ou paisagens de safáris e mulheres de cangas coloridas. "Essas idéias distorcidas desqualificam a cultura negra e acentuam o preconceito, do qual 45% de nossa população é vítima", afirma Glória Moura, coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade de Brasília (UnB).

1-Com base naquilo que estudamos nesse semestre comente o texto acima.

A África não é um país, e sim um continente. Isso parece óbvio, mas não é. Muitos falam do continente como se fosse uma região homogênea habitada por um único povo. Essa afirmação pode parecer absurda, mas não é. "Há uma tendência em falar da África como se todos que ali vivem tivessem os mesmos hábitos e tradições", diz Rafael Sânzio Araújo dos Anjos, coordenador do Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica da UnB.

2- Comente o texto acima e dê exemplos de hábitos e tradições diversas entre os diferentes povos da África.

Existem várias pesquisas que demonstram que os jovens negros são as maiores vítimas tanto da violência quanto do desemprego. Sabendo disso responda:

3 – Você acredita que essas estatísticas são um indício de preconceito? Por quê?

4- Uma das finalidades do ensino de cultura afro-brasileira é diminuir o preconceito. Você acredita que isso é possível? Justifique a sua resposta.

5- Raça e cultura estão relacionados ? Por quê?

6- O movimento negro brasileiro defende a valorização de uma “Cultura africana”, no entanto nós verificamos que não existe uma “cultura africana”, mas sim “culturas africanas”. Comente.

O debate sobre o multiculturalismo obriga também a redefinir o conceito de cultura, sobretudo, a alargá-lo para aí incluir um conjunto de diferenças comportamentais. As culturas são feitas menos de tradição do que de representações construídas pela história, suscetíveis de mudanças tal como vemos nas reivindicações dos vários grupos sociais.

7- A implantação do estudo de Cultura afro-brasileira está ligada à emergência do multiculturalismo. Explique.

8-O que dizer da necessidade de o professor respeitar o aluno em sua cultura de origem, sem discriminá-lo em função dos valores que são hegemônicos em nossa sociedade? Como fazer a articulação entre a “cultura afro-brasileira” e a “cultura brasileira”?

9 - A lei 11.645, de 10 de Março de 2008, introduz no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e torna obrigatório o currículo da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Você acredita que é possível falar em uma “História e Afro-brasileira”? Justifique

Anexo 5 – Texto 2 – “Cultura afro-brasileira”

O Estudo do Negro no Brasil

O debate sobre as relações raciais só surge no Brasil a partir da Abolição da Escravatura, já que antes, o problema social a ser resolvido não era a questão da raça, mas da escravidão. Segundo este ponto de vista, a escravidão era considerada uma forma arcaica de produção que não se coadunava com a modernidade, enquanto a colonização era vista como um processo civilizatório. Note-se que o ponto central das discussões não era a injustiça ou desumanidade da escravidão, mas sim a sua viabilidade econômica.

A colonização foi pensada como um processo de substituição não só do trabalho escravo pelo trabalho livre, mas principalmente como uma substituição do negro escravo pelo branco europeu. Por isto a colonização esteve sempre ligada à imigração e logo após a Proclamação da República promulga-se uma lei que proíbe expressamente a imigração para o Brasil de naturais do continente Africano ou Asiático.

A palavra raça surge no fim do séc. XVIII, no bojo das idéias iluministas. No século XIX surge a idéia de raça cientificamente elaborada, surgindo também a interpretação racial das nacionalidades; não há como esquecer que neste período a Nação é pensada como uma unidade evolutiva. O racismo antecede a escravidão e se torna uma ideologia bastante forte à partir do momento que se considera a idéia de raça como um conceito científico. No entanto, Racismo e Racista são termos que surgem apenas na década de 30 do século XX, quando a cientificidade das teorias raciais já começava a ser questionada.

Apesar das classificações raciais datarem do século XVIII, a interpretação racial é uma questão moderna. O termo raça é da época iluminista, mas no iluminismo acreditava-se que a humanidade era biologicamente uma só. Só a partir do século XIX, surge a crença de que as raças são reflexos de uma desigualdade biológica. Apenas no início do século XX, especialmente nas duas primeiras décadas, as relações raciais iriam transformar-se em objeto de estudo.

O pressuposto por trás das teorias racistas, especialmente aquelas que ligam raça e nação, é de que a raça determina a cultura. Buscava-se a causa das diferenças entre os grupos humanos na base biológica. As hierarquias raciais explicam-se pela necessidade humana de classificar e hierarquizar.

Como já dissemos, o racismo é um conceito que aparece na década de 30 do século XX. No Brasil transforma-se na tendência teórica predominante nas décadas seguintes, as teorias racistas consideram as relações interétnicas como um processo de assimilação e as relações raciais como conflituosas. Essa teoria considera que o preconceito racial é inato e biológico.

Após a proclamação da República, o debate no Brasil, passa a ser sobre a construção da nação e a partir daí passa-se a discutir o modo de incorporar negros e imigrantes à população brasileira. Os discursos de miscigenação e branqueamento são mais fortes neste período, principalmente porque permanecia a associação de raça com nação, dentro da fórmula: uma nação, uma língua e uma raça.

A mudança de regime político, e o fim da escravidão fazem com que se descortine um novo horizonte em termos de nacionalidade. Existe um período em que o anti-lusitanismo foi muito forte. Pontificam idéias de formação nacional, configuração das fronteiras e de povoamento. É neste contexto que surge a questão da imigração. Para Sílvio Romero (ROMERO, 1949) o sul do Brasil era “*um Brasil que não era brasileiro*”. A República precisava de uma nação com toda a urgência.

Em Sílvio Romero observamos a idéia de amálgama de raças e culturas, através da miscigenação. Neste período procura-se inventar não só um país, mas também um povo. A escravidão e, especialmente a negritude, é vista como uma nódoa que deve ser apagada e Afrânio Peixoto afirma textualmente: “Precisamos amalgamar para superar o eclipse de 400 anos de escravidão.” O “branqueamento” é uma invenção da República, já que durante o Império e especialmente na primeira metade do século XIX discutia-se civilização e não raça.

A noção de “melting pot” é importada dos Estados Unidos para o Brasil, adquirindo, contudo um sentido bem diferente do original. O significado de “melting pot” nos Estados Unidos é uma mistura entre raças brancas, pensado como uma incorporação dos imigrantes na sociedade americana, e no Brasil é aplicado com a idéia de mistura generalizada. Oliveira Vianna, escrevendo em 1932 realiza uma grande defesa do “melting pot” nacional. Para ele “melting pot” é caldeamento e fusão de raças. E a grande característica da sociedade brasileira é a mestiçagem no sentido da arianização. No Brasil é feita uma apropriação do conceito sociológico de assimilação de modo que ele englobe a miscigenação. (VIANNA, 1932.)

Alguns autores brasileiros, no entanto, vão posicionar-se contra a ciência racial e realizar uma crítica ao imperialismo. Para Manuel Bonfim, por exemplo, a idéia de raça não explica a história do Brasil. Ele acredita que é na noção de pátria que deve ser buscado o alicerce da nação. Bonfim é o primeiro a apontar a educação e não a raça como um dos maiores problemas brasileiros. (BONFIM, 1993) Mais tarde, Roquette Pinto, abandonando a percepção determinista que permeia os seus primeiros textos, vai corroborar o pensamento de Bonfim, ao afirmar que no Brasil não existe um problema racial, mas sim de falta de educação e de higiene.

A “Democracia Racial”

Falando de Oliveira Lima, Gilberto Freyre afirma que: “*Nossa solução para a questão racial foi certamente mais inteligente, mais promissora e acima de tudo, mais humana do que qualquer outra (...)*”(FREYRE, 2000:42).

É que solução foi esta que o Brasil inventou para questão racial? A miscigenação. E a citação acima, demonstra que na década de 60 do século XX, quando a primeira edição do livro de Freyre é publicada em inglês (o livro só seria traduzido para o português em 1971) a idéia de miscigenação ainda persistia como um ideal.

Um dos pressupostos básicos da obra de Gilberto Freyre que vai influenciar grandemente os cientistas sociais que vieram depois é a sua visão do Brasil como uma sociedade racialmente igualitária. A explicação para este igualitarismo é dada pela mestiçagem: O Brasil é uma sociedade sem preconceitos e sem conflitos de raça porque todos se misturam. Para este autor os problemas do Brasil não estão vinculados a idéia de raça, ele chega a afirmar que o preconceito racial é exterior e chega ao Brasil através dos imigrantes.

Gilberto Freyre aponta o colonizador lusitano como democrático, facilmente adaptável a novas terras e dócil no contato com diferentes povos. Esta visão onírica do colonizador português perdura durante muito tempo nas Ciências sociais brasileiras, e ainda hoje é transmitida através dos livros didáticos de história.

Manuel Diégues Jr. faz eco a Freyre ao afirmar que:

Neste processo o português revelou mais uma vez, aquela aptidão que se lhe tornou nata, como povo colonizador, de ambientar-se ou adaptar-se ao novo meio; integrou-se facilmente à tarefa de ocupação da terra (DIÉGUES Jr., 1980 : 13)

Diégues Jr., aborda a idéia de contato interétnico sob a ótica da aculturação. O sentido dado a aculturação é o da absorção dos negros e índios na cultura portuguesa. Como nesta época o conceito de raça está sendo muito combatido, há um deslocamento do plano biológico para a cultura.

Tendo com base a idéia do Brasil como uma democracia racial, Donald Piersons realiza um estudo sociológico das relações entre brancos e negros no Brasil. Este estudo é fundamentado nas idéias de classe, casta e cor e na Escola de Chicago. A idéia de casta é utilizada como a base teórica para o sistema de relações raciais.

Piersons extrapola para o Brasil o que é uma realidade da cidade de Salvador na Bahia, local onde foi feito o estudo. Para ele a idéia de miscigenação é central e a ascensão social no Brasil é possível em todos os níveis. Repete o equívoco de Gilberto Freyre ao acreditar que a miscigenação inibe o preconceito, mas apesar de retratar a sociedade brasileira como igualitária aponta a cor como um indicativo de status.

Um trabalho de Thales de Azevedo, também realizado em Salvador, dentro de um projeto da UNESCO vai explicitar melhor essa questão da cor como indicativo de status. Ao falar em brancos presumidos, brancos da terra, brancos da Bahia, Thales de Azevedo demonstra que o branqueamento pode ocorrer pela ascensão social, o fenótipo é negro, mas são pessoas socialmente brancas. Em função disto o autor afirma que no Brasil é possível, que negros e mulatos, realizem através de uma mobilidade social ascendente e a superação do preconceito.

De um modo geral os estudos da UNESCO concluíram que na sociedade brasileira existem preconceitos, mas não, discriminação racial. A explicação para a ausência de tensões e conflitos entre as raças continua sendo explicada pela miscigenação e Charles Wagler chega a afirmar que "O Brasil é célebre por sua democracia racial".

Neste caso as desigualdades da sociedade brasileira passam a ser explicadas pela classe social e não pela raça. Estas desigualdades do sistema de relações sociais refletiriam a permanência de uma hierarquia estamental.

Os tipos de preconceito

No entanto, não se pode afirmar que todos os trabalhos produzidos no âmbito deste projeto reafirmaram a teoria da democracia racial. É um dos trabalhos da pesquisa da UNESCO que vai chamar a atenção para a importância do fenótipo no preconceito racial brasileiro. Piersons já havia apontado para isto, mas a idéia somente será desenvolvida por Oracy Nogueira.

Piersons afirma que:

Tal como se emprega no Brasil, (...) "cor" significa mais que simples cor, isto é, mais do que pigmentação, inclusive, em primeiro lugar, um certo número de outras características físicas: tipo de cabelo (talvez o mais importante), assim como os traços fisionômicos.

Oracy Nogueira foi inovador porque apontou uma variante brasileira de preconceito racial. E questiona aqueles que subestimaram o problema racial brasileiro reduzindo-o a um preconceito de classe. Ao realizar um estudo comparativo da situação racial brasileira e dos Estados Unidos o autor opõe preconceito de marca e preconceito de origem, ou seja, um tipo de preconceito privilegia a aparência e o outro a ascendência, mas ambos são formas de discriminação. Ele aponta também para a ambigüidade das categorias raciais no Brasil, tema que é subjacente em diversos trabalhos do Projeto UNESCO, mas que ele explicita.

Os estudos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) e a comprovação estatística da discriminação

Apesar de também fazer parte do projeto da UNESCO o trabalho de Costa Pinto sobre o negro no Rio de Janeiro pode ser encarado como uma transição entre dois modelos de análise, talvez por sua formação em sociologia do desenvolvimento, é um dos únicos autores deste grupo que procura fontes estatísticas. Utiliza o censo de 1940 para fazer uma análise demográfica e uma análise da estratificação social, à partir destes dados demonstra que a diminuição da população negra se dá especialmente pelas altas taxas de mortalidade e também que há uma distribuição étnica da população. É pioneiro ao utilizar os dados do censo para tentar descobrir porque os negros não ascendem socialmente.

Após criticar autores como Artur Ramos e Nina Rodrigues, que em sua opinião "analisam o negro como espetáculo", chama a atenção para o fato de que estes autores estudam a cultura sem no entanto analisar a mudança social, especialmente as conseqüências da industrialização urbana.

Sua proposta é fazer a análise da passagem do negro escravo para o proletariado, mas centra a sua explicação nas relações de raça propriamente ditas e procura demonstrar como o preconceito racial instrui a permanência do negro nas classes sociais mais baixas.

À partir de 1975 o IBGE introduz o conceito de cor nos censos e na PNAD, e isto possibilita a comprovação estatística do racismo. A PNAD possibilita a associação de variáveis como cor, rendimento familiar, mobilidade e etc. o que permite aos autores que trabalham com os seus resultados demonstrar concretamente as desigualdades e traçar os indicadores sociais das desigualdades e do racismo.

A produção acadêmica pós-PNAD-76, apresenta os números da discriminação racial. As bases estatísticas referentes à cor, educação, mobilidade social apontam para a existência do racismo.

Identidade Negra, Ação Afirmativa e Discriminação Positiva

A grande novidade no debate sobre relações raciais é a postura dos militantes do movimento negro. Nas últimas décadas tornaram-se comuns discussões entre militantes e acadêmicos sobre cor, identidade racial e o formato do racismo brasileiro. Vários textos chamam a atenção para a dificuldade da militância em construir uma identidade aceitável pelas massas.

Atualmente o debate não é sobre a existência ou não de racismo e discriminação, mas basicamente sobre a construção de uma identidade negra positiva e as formas de neutralizar ou pelo menos atenuar o preconceito e a discriminação racial, bem como sobre ações sociais capazes de efetivamente melhorar as condições de vida da população negra no Brasil.

No entanto continua em destaque a questão da mestiçagem e das suas classificações. Degler ao fazer uma pesquisa comparativa das relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos, no final dos anos 60, constata que nos dois países os negros estão conscientes de que há racismo, preconceito e discriminação, mas no Brasil, isto demora mais para ser percebido, especialmente pelo mulato, já que para este é mais fácil fugir da condição de negro.

Respondendo a Degler, Eduardo Oliveira, acredita que é um erro considerar que o mulato constitua a principal diferença entre o sistema de relações raciais do Brasil e dos Estados Unidos. Na sua opinião os brasileiros costumam ser daltônicos em relação a cor e este não enxergar a cor tem implicações sociais.

O ponto da discórdia neste debate é o tipo de classificação racial utilizado. Peter Fry ilumina esta questão central, ao chamar a atenção para o fato de que a classificação bipolar é utilizada basicamente pelos norte-americanos e pelo movimento negro brasileiro. Ao desenvolver a idéia, Fry demonstra como as categorias bipolares podem ser utilizadas para marcar identidades e ressalta que a bipolaridade está na ideologia e não na prática. Em função deste posicionamento, Fry envolve-se em um grande debate sobre a situacionalidade das relações interétnicas.

Escrevendo sobre o mesmo assunto, em um texto pouco conhecido, Pierre Bourdieu afirmou que:

O que pensar, efetivamente, desses pesquisadores americanos que vão ao Brasil para incentivar os líderes do Movimento Negro a adotar as táticas do movimento afro-americano de defesa dos direitos civis e a denunciar a categoria de 'pardo' (termo que designa as pessoas de aparência física mista), com o objetivo de mobilizar todos os brasileiros de ascendência africana em base a uma oposição dicotômica entre 'afro-brasileiros' e 'brancos', no exato momento em que, nos Estados Unidos, os indivíduos de origem mista se mobilizam para obter do Estado americano (começando pelo Setor do Censo) o reconhecimento oficial dos americanos 'mestiços' e deixe de classificá-los sob a etiqueta única de 'negro'?

Delimitação de identidade e fronteiras étnicas são os conceitos chaves do atual corpus discursivo das relações interétnicas. Procuramos explicitar as posições, mas este é ainda um debate em curso. Cabe ressaltar que não há unanimidade de posições nem entre "militantes", nem entre "acadêmicos" e que neste campo de estudo é cada vez maior a presença de "militantes acadêmicos".

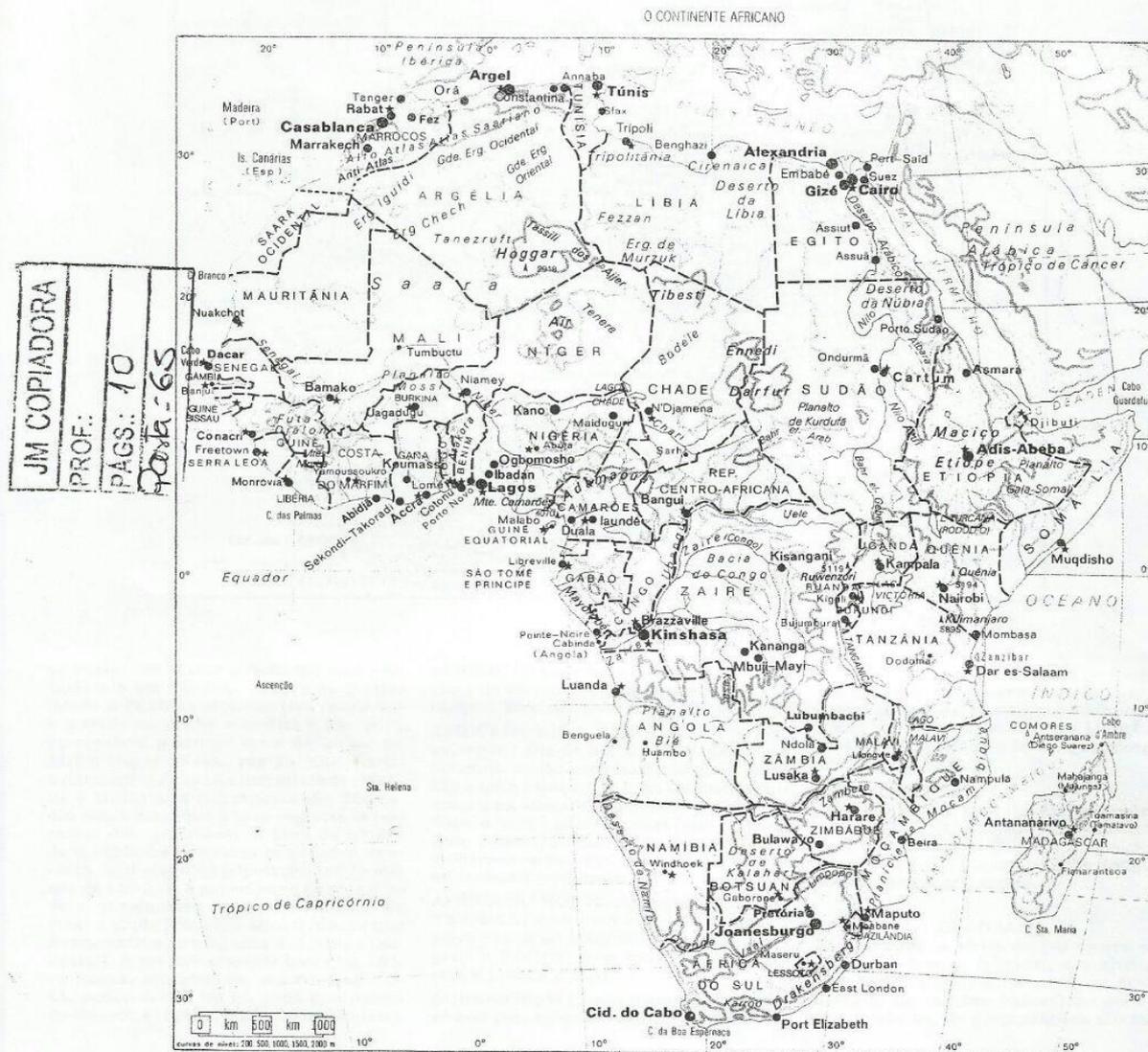
Bibliografia

- AZEVEDO, Thales de. 1955. *As elites de cor*. SP, Cia. Ed. Nacional
- BONFIM, Manoel. 1993. *A América Latina: males de origem*, RJ, Topbooks
- BONFIM, Manoel. 1997. *O Brasil na América*, 2 ed. RJ, Topbooks
- COSTA PINTO, L.A.da. 1953. *O negro no Rio de Janeiro*. SP, Cia. Ed. Nacional
- DA MATTA, Roberto. 1981. *Relativizando*. Petrópolis, Vozes
- DEGLER, Card. 1976. *Nem Preto, nem branco*. RJ, Ed. Labor do Brasil
- DIÉGUES Jr. Manuel. 1980. *Etnias e Culturas no Brasil*, RJ, Bibliex,
- FREYRE, Gilberto. 1973 *Casa grande & senzala*. RJ, José Olympio
- FREYRE, Gilberto. 2000. *Novo Mundo nos Trópicos*, RJ, Topbooks
- FRY, Peter. 1998. "O que a Cinderella negra tem a dizer sobre a política racial no Brasil". In: *Revista da USP*, 28
- HASENBALG, Carlos. 1979. *Discriminação, desigualdades raciais no Brasil*, RJ, Graal
- MAIO, M. e SANTOS, R. (orgs) *Raça, Ciência e Sociedade*. RJ, FIOCRUZ/CCBB
- NABUCO, Joaquim. 1977. *O Abolicionismo*. 4 ed, Petrópolis, Vozes
- NOGUEIRA, Oracy. 1985. *Tanto Preto quanto Branco*. SP, T.A. Queiroz
- OLIVEIRA, Eduardo de O. 1974. "O mulato um obstáculo epistemológico" In: revista *Argumento*, Janeiro de 1974.
- PIERSON, Donald. 1971. *Branços e Pretos na Bahia*. 2 ed. SP, Cia. Ed. Nacional
- RODRIGUES, Nina. 1977. *Os Africanos no Brasil*. 5 ed. SP, Cia. Ed. Nacional
- ROMERO, Silvio. 1949. *História da Literatura Brasileira*. 4 ed., RJ, José Olympio
- VIANNA, F.J. Oliveira. 1932. *Raça e Assimilação*. SP, Cia. Ed. Nacional
- WAGLEY, Charles(ed). 1963. *Race and class in Rural Brazil*. 2ed. Paris, UNESCO

Citado por Emir Sader, em artigo do Jornal do Brasil. "Um pensador para um outro mundo possível", página 2, Caderno B, 25 de janeiro de 2002

Anexo 6 – Texto retirado de enciclopédia que nos informa sobre as características físicas do continente africano.

afretar



AFRETAR v.t. (Conj. 4) Tomar a frete; alugar para transporte.

ÁFRICA s.f. (Do lat. *Africa*, n.pr.) Façanha, proeza.

ÁFRICA

Continente que ocupa (com suas ilhas) mais de 30 milhões de km² e possui cerca de 677 milhões de habitantes. Atravessada quase ao meio pelo equador mas com 2/3 de seu território no hemisfério Norte, a África é um continente em que dominam os climas quentes. O calor constante é acompanhado ou não de chuvas, de tal forma que a África possui, nas duas zonas tropicais, regiões desérticas com médias de 100 a 200mm anuais de chuvas, mais (Saara) ou menos (Kalahari, Namib) vastas, e nas latitudes equatoriais, fartamente irrigadas (mais de

1.500mm por ano), regiões de floresta densa (bacia do Zaire). A transição ocorre com o aparecimento de uma estação seca prolongada na qual se desenvolve a floresta seca e rala, depois a savana (cada vez menos arbórea) e a estepe. Somente as extremidades NO (Magreb), NE (delta do Nilo) e S (região do Cabo, na África do Sul) escapam ao mundo tropical, com a emergência parcial do clima mediterrâneo (litoral NO e região do Cabo). A zonalidade climática é favorecida pelo relevo, determinado pelo conjunto uniforme de rochas pré-cambrianas (prolongado ao N pelas estruturas alpinas do Magreb, ao S pelas dobras hercínias do Cabo). Vastas bacias, drenadas por grandes rios (Níger, Chade e Congo-Zaire), são separadas por dorsais suavizadas por uma longa erosão, e freqüentemente iso-

lam-se do oceano por colinas periféricas que limitam por vezes estreitas planícies costeiras. Contudo, na África Oriental o escudo foi afetado por grandes fraturas (Rift Valley, pontilhado de lagos), acompanhadas de erupções vulcânicas (o vulcão Kilimanjaro é o ponto culminante do continente, 5.895m). Aqui, as montanhas atenuam o calor, ao interromper a disposição zonal dos climas. Comumente chamada de "continente negro", a África o é apenas parcialmente, já que a "África branca", ao N do Saara, possui mais de 100 milhões de habitantes (incluindo o Egito). A população continua crescendo a um ritmo excepcionalmente rápido, a uma taxa anual de 3%. São 20 milhões de africanos a mais todo ano. Esse forte aumento se deve à manutenção de um alto índice de natalidade (próximo ou

Anexo 7 – Organização dos seminários da disciplina “Tópicos Especiais em Filosofia II”, ministrada pelo professor Renato Nogueira (disciplina optativa).

Tópicos Especiais em Filosofia II

Prof. Renato Nogueira

quiet@ufpej.br

10/09/09

Discussão do texto - Afrocentricidade.

14/09/09

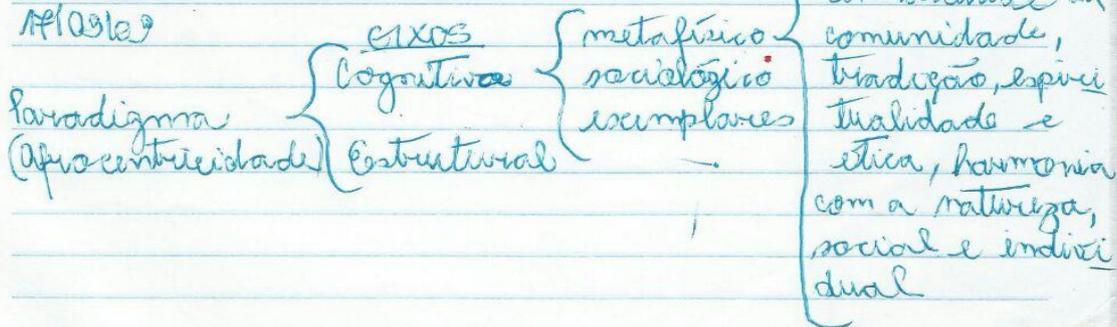
Temas dos Seminários

- Grupo 1 - O negro e a linguagem. (07/12)
- Grupo 2 - A mulher de cor e o homem branco. (10/12)
- Grupo 3 - O homem de cor e a mulher branca. (10/12)
- Grupo 4 - Sobre o pretinho complexo de dependência do colonizado. (14/12)
- Grupo 5 - A experiência vivida do negro. (14/12)
- Grupo 6 - O negro e a psicopatologia. (14/12)
- Grupo 7 - O negro e o reconhecimento. (07/12)

FANON, Frantz. Pelo negro, máscaras brancas. Ed. Edulbra.

11/09/09

Paradigma
(Afrocentricidade)



Anexo 8 – Texto produzido pela egressa do curso de pedagogia da UFRRJ/IM, após ter sido levada à reflexão ao assistir o filme “Vista a minha pele”, na disciplina “Tópicos especiais em filosofia II” (optativa).

Vista / /

Ao ver o filme "Vista a minha pele", todos na sala de aula ficaram mudos. Acredito ser muito difícil para uma pessoa que não é negra, se colocar em seu lugar e perceber o quanto a sociedade é racista e de esta forma, ela contribui para que ela permaneça assim.

Então, com o choque, as pessoas procuram justificativas para aliviar seu mal estar, mas os gerdos, os índios, "os sei lá o que", também sabem, dizem - Ou ainda, citam exemplos, a filha da minha vizinha é negra e faz a sinhozinha da escola, nem sempre é assim, entam. O que as pessoas não percebem é que estas sinhozinhas negras são negras com fisionomia de branca e cabelos alisados, desafio a alguém dizer que conheceu alguma sinhozinha de cabelo "pixain", "mariz de batata" e "leixo grande".

Anexo 9 – Orientações para o desenvolvimento do trabalho sobre os textos “Alisando o nosso cabelo” (Bell Hooks) e “Michael Jackson: Astro pop, racismo, dança e infância confiscada” (Renato Nogueira). Disciplina optativa “Tópicos especiais em filosofia II”.



Orientações para Atividade 2 – disciplina Tópicos Especiais de Filosofia II

Professor Renato Nogueira Jr.

“Uma crítica pode aceitar ou negar ideias das outras (pessoas); mas acima de tudo deve modificar o modo como pensamos e a maneira como lidamos com as nossas próprias ideias”
Provérbio africano

Atividade 2 – Comentário crítico e propositivo dos textos *Michael Jackson: astro pop, racismo, dança e infância confiscada* e *Alisando o nosso cabelo*.

Procedimentos:

Leitura dos textos *Michael Jackson: astro pop, racismo, dança e infância confiscada* e *Alisando o nosso cabelo*. O propósito é que as estudantes discorram criticamente, buscando subsídios no material para propor práticas políticas no campo da educação e no cotidiano que combatam a discriminação racial e promova a diversidade étnico-racial.

Observações:

- I) As estudantes que concordarem com todos os argumentos dos textos precisam reforçá-los. Seja com outros argumentos ou com exemplos, relatos pessoais e do cotidiano escolar (como estagiárias ou professoras).
- II) As estudantes que pretendem tecer objeções aos textos; devem sustentar e argumentar que as ideias defendidas num dos textos ou em ambos não são plausíveis.
- III) O comentário é individual, sem limite de laudas (mínimos ou máximos) e deve ser entregue na data combinada (01/10/09) durante a aula ou pelo e-mail griot@ufrj.br
- IV) Respondo dúvidas por e-mail.

“Uma crítica pode aceitar ou negar ideias das outras (pessoas); mas acima de tudo deve modificar o modo como pensamos e a maneira como lidamos com as nossas próprias ideias”

Provérbio africano

Anexo 10 – Texto: Afrocentricidade como paradigma. Discutido na disciplina optativa “Tópicos especiais em filosofia II”.

Sumário
Filosofia II – Renato
4

dedicada à renascença do mundo africano. Assim, não é uma reograficamente específica, mas um desafio de âmbito mundial de ascendência africana. a afrocentricidade, como geradora dinâmica da disciplina possivelmente nos ajudará a corrigir muitos erros em nossas superar todas as visões distorcidas e brutalizadas de nossa rtação. Começando por nossos sonhos de um mundo onde r a transição dos povos africanos de uma consciência dese-off-centered) a uma consciência plenamente centrada, reanossa devoção e dedicação ao trabalho intelectual no inte-ianidade.

termo "africano" se refere aos afrodescendentes no continente ari-
spora em todo o mundo. [Nota da organizadora.]
o termo emprestado da física quântica. Composto de duas palavras
essa, *glue* (verbo "colar") e *on* (junto), refere-se a partículas elementa-
vem a interação entre os quarks. Essas partículas são indiretamente
pela junção de prótons e nêutrons no núcleo atômico. A caracterís-
dos glúons é que eles mediam fortes interações nos processos de
a quântica. Diferente do fóton da eletrodinâmica, que é neutro, o
i das interações de carga cromática forte. Ele pode fazer isso graças
que contém e que lhe permite interagir consigo mesmo. [Nota da
e ao soberano núbio Taharqa, da XXVª dinastia do Egito, farão res-
ma importante renascença cultural e pela reafirmação do poder e
fícios no contexto mundial. [Nota da organizadora.]

A AFROCENTRICIDADE COMO
UM NOVO PARADIGMA

Indicações de Livro
Aparição => Tratado da Resposta
do pensamento
da parte de Ética
Ana Mazama

A AFROCENTRICIDADE surgiu no início da década de 1980, com a publicação do livro *Afrocentricidade*, de Molefi K. Asante (1980), seguido por *A ideia afrocentrica* (1987) e *Kemet, afrocentricidade e conhecimento* (1990). No cerne da ideia afrocentrica está a afirmativa de que nós africanos devemos operar como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora. Cada vez mais controlamos nosso destino por meio de uma autodefinição positiva e assertiva. Os critérios dessa autodefinição devem ser extraídos da cultura africana. Para melhor avaliar a importância da afrocentricidade, contudo, é necessário examinar as circunstâncias responsáveis por sua emergência.

A afrocentricidade surgiu em resposta à supremacia branca, a qual tem assumido diversas formas que certamente não são exclusivas entre si. Em sua forma mais óbvia, a supremacia branca se expressa como um processo físico de pura violência, muitas vezes extremamente brutal. A escravização, pelos europeus, de milhões de africanos durante várias centenas de anos, o extermínio dos povos indígenas na América, assim como a matança e o aprisionamento de milhões de africanos durante o período da colonização, são apenas exemplos de uma lista aparentemente interminável de atos de terror perpetrados por supremacistas

Anexo 11 – Texto da disciplina optativa “Tópicos especiais em filosofia II”. “Cabo de guerra de identidades”.

Cabo de guerra de identidades

Nos EUA, penteados das filhas dos Obama, de Madonna e de Angelina Jolie despertam discussão sobre autoestima das crianças negras

Divulgação/Annie Leibovitz

Marília Martins

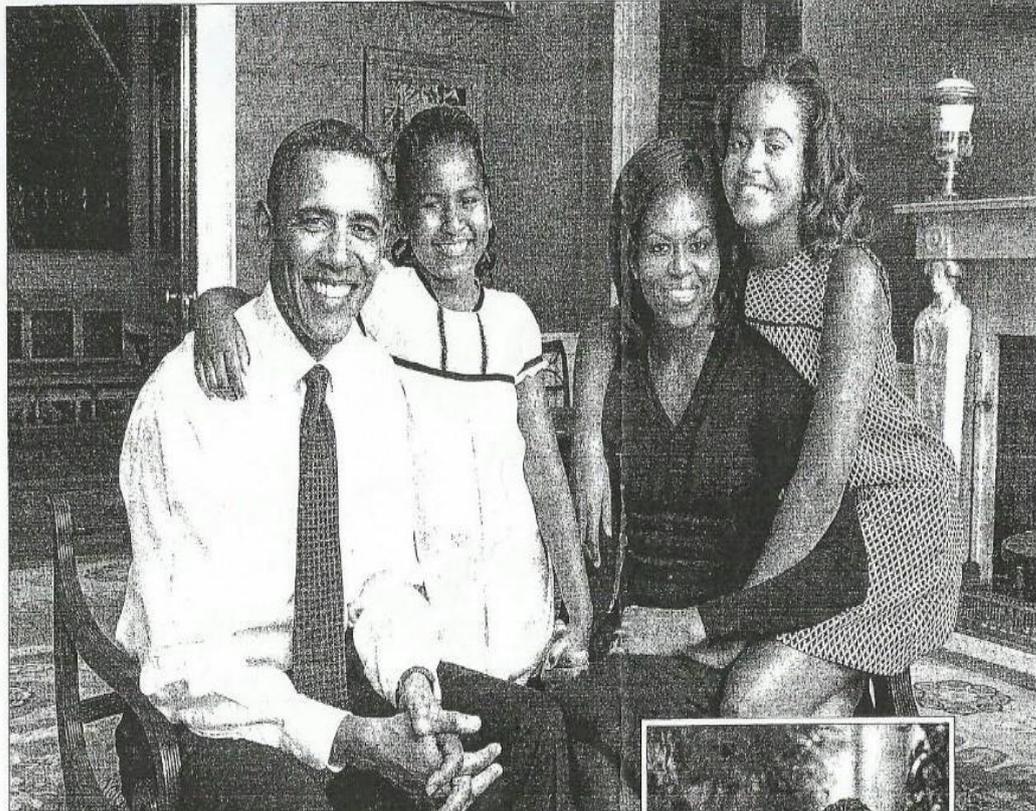
Correspondente

• NOVA YORK. Madonna e Angelina Jolie estão no centro de uma polêmica que revela o quanto está mudando o país que elegeu Barack Obama. As duas tornaram-se mães adotivas de crianças negras, perseguindo o sonho de construir uma família multiracial. Mas a diferença na educação que as duas decidiram dar para suas filhas virou um dos assuntos mais debatidos na mídia americana. Fotos recentes mostram que Zahara Jolie-Pitt desistiu de vez de “penteados étnicos”, bem ao contrário de Mercy James, que costuma circular no colo de Madonna com o cabelo dividido em tranças e enfeitado com conchinhas e adereços.

Zahara, de 4 anos, tem o que muitos columnistas chamam de “cabelo selvagem”, enquanto Mercy, de 3, estaria “aprendendo desde cedo a preservar sua identidade cultural”. E, no meio do debate sobre o que seria essa tal “identidade cultural” e o que ela tem a ver com o penteado de uma criança, estão, claro, outras duas meninas cujo cotidiano é objeto de atenção de todos: Sasha e Malia Obama, as duas filhas do presidente, de 8 e 11 anos.

Tanto Angelina quanto Madonna recusam-se a responder aos críticos. Allison Samuels, da revista “Newsweek”, classificou a opção de Angelina pelo cabelo anelado da filha como “a política do despenteado”. Segundo Allison, “qualquer mãe negra sabe que faz parte do aprendizado de autoestima de sua filha cuidar de seu cabelo diariamente e este cuidado é um sinal visível de que as meninas valorizam sua origem, sua cultura e sentem-se fortalecidas para enfrentar os preconceitos do mundo lá fora”. Madonna, por sua vez, ganhou elogios por fazer penteados étnicos em Mercy e visitar seu país natal, Malaui, para conhecer o pai da menina. A escolha de Madonna foi elogiada porque ela seria uma mãe que respeita a “identidade racial e cultural” de sua filha adotiva.

É claro que as opções de Madonna e Angelina são comparadas às de Michelle Obama para si mesma e suas duas filhas, Sasha e Malia. Robin Givhan, que escreve sobre moda e estilo para o “Washington Post”, classificou o estilo de Michelle como “Camelot, em versão bronzada”. Noutras palavras: Michelle tentaria atualizar o estilo de Jackie Kennedy, com pequenas adaptações. Michelle manteve o desenho sóbrio dos modelos de Jackie, mas em cores mais vibrantes: no lugar de bege, preto e branco, preferiu lilás, rosa e vermelho. Também para o



A FAMÍLIA OBAMA na foto oficial para a Casa Branca: Michelle libera as filhas para escolherem penteados

atual primeira-dama. Por isso, Michelle usa alisantes suaves e não costuma ser vista com tranças e adereços, mas suas filhas já pareceram em público com os penteados mais diferentes, de modo que ela parece deixar que as filhas escolham o estilo que quiserem, tendo como prioridade o fato de serem crianças e a preservação do tempo da infância como um tempo de experimentação e liberdade.

Michelle ignora as cobranças. Ela e seu marido preferem definir sua família como birracial e questões sobre “identidade negra” não fazem parte do cotidiano dos Obamas. As críticas vieram de onde menos se esperava: do site TheRoot.com, um dos centros de preservação da cultura e da herança negras nos EUA. Vanessa Williams escreveu no site que qualquer escolha estética de Michelle Obama seria imitada por milhões de negros americanos e que sua escolha tinha um valor político: Michelle deveria pressionar a indústria da beleza a ampliar seus produtos e critérios a fim de abranger valores da cultura negra americana. Por

seria um equívoco político. Mas, entre estudiosos da cultura afro-americana, há quem defenda Michelle Obama.

— Qualquer que seja sua opção de penteado, sempre haverá gente contra e a favor, porque qualquer escolha terá um forte sentido pessoal e levará uma poderosa mensagem política a milhões de pessoas no mundo inteiro. O importante é que questões como essa agora são debatidas pela mídia. Os padrões de beleza feminina começam a ser questionados na direção da diversidade racial e cultural — avalia Melissa Harris Lacey, professora de política e estudos afro-americanos da Universidade de Princeton.

Ela acha que Michelle está sendo observada pelos americanos sobretudo como mãe de duas meninas. O modo como o casal Obama valoriza a preservação da infância das filhas está servindo como crítica aos padrões estéticos impostos ao público infantil.

O visual das crianças negras e seu desejo de ter cabelo liso virou tema de um documentário chamado “Good hair” (“Cabelo bom”), dirigido por Ch

sa sobre os tratamentos para alisar cabelo e a química pesada que os produtos carregam após ver a filha Laila, de 5 anos, elogiar o cabelo liso de uma coleguinha e começar a chorar porque “tinha cabelo ruim”. Rock vai a dezenas de salões de cabeleireiro, do Harlem, em Nova York, à periferia de Dallas e Los Angeles, passando por Beverly Hills, para comparar tratamentos de beleza e seus riscos para a saúde.

— Existe muita pressão sobre as crianças dentro das comunidades negras, que absorveram como valor de beleza e de status o cabelo alisado. Primeiro, porque os padrões da indús-



ANGELINA

Jolie passeia com Zahara: menina trocou tranças étnicas por “cabelo selvagem”

tria de beleza foram formados para mulheres brancas e louras. E depois porque os tratamentos de beleza são tão caros que viraram símbolo de status — avalia Chris Rock, que diplomaticamente acrescenta: — Acho que o cabelo de Michelle Obama é alisado, mas tenho certeza de que ela ficaria linda qualquer que fosse o penteado.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS		
CATEGORIAS	QUESTÕES	OBJETIVOS
Sobre a formação acadêmica	<p>1. Relate um pouco sobre quais foram seus motivos para fazer a faculdade de pedagogia.</p> <p>2. O que você destaca neste curso de pedagogia?</p> <p>3. Quais as referências teóricas que mais lhe marcaram durante este curso?</p> <p>4. Em relação a sua licenciatura, poderia relatar um pouco sobre ela?</p> <p>5. O que você destaca como referências teóricas na licenciatura?</p> <p>6. Quais foram as discussões e reflexões mais significativas durante o curso de pedagogia?</p> <p>7. A licenciatura foi importante para iniciar sua carreira docente?</p>	<p>- Entender a história da formação docente inicial do entrevistado</p> <p>- Analisar quais as bases epistemológicas que estruturam o curso de pedagogia da UFRRJ</p>
Sobre a Lei 10.639/03	<p>8. Conhece a Lei 10.639?</p> <p>9. Como tomou conhecimento da Lei?</p> <p>10. Pode fazer algumas considerações sobre os possíveis benefícios da Lei?</p>	<p>- Analisar as primeiras impressões sobre a lei 10.639/03 do entrevistado</p>
Sobre a formação e as questões de relações raciais	<p>11. Durante sua licenciatura, você obteve informações sobre cultura afro-brasileira e africana e o tema das relações raciais?</p> <p>12. Havia na graduação, alguma disciplina que discutia as relações raciais?</p> <p>13. De que maneira era abordada a temática racial nas aulas do curso de pedagogia?</p>	<p>- Entender, na trajetória de formação inicial do entrevistado, a compreensão da temática em questão.</p> <p>- Analisar ausências e presenças da temática da Lei na formação inicial do entrevistado.</p>
Sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03 na escola em que atua	<p>14. Em relação à aplicabilidade da Lei 10.639/03. Quais foram as contribuições do curso de pedagogia para sua prática pedagógica?</p> <p>15. Como é introduzida a Lei, em suas práticas e na escola</p>	<p>- Analisar se a lei é trabalhada e de que forma são feitas estas abordagens na sala de aula</p> <p>- Analisar de que forma a Lei é trabalhada na escola</p> <p>- Analisar as contribuições da formação inicial do entrevistado para atender as</p>

	<p>em que atua?</p> <p>16. Qual a importância da Lei para o ensino?</p> <p>17. Quais as implicações</p>	<p>demandas da Lei 10.639</p> <p>-Analisar qual o grau de conhecimento do entrevistado no que se refere aos objetivos da lei</p> <p>- Analisar possíveis obstáculos para a aplicabilidade de Lei</p>
<p>Sobre o racismo em sala de aula</p>	<p>18. Tem alguma experiência de manifestação de racismo em sua sala de aula? Pode relatar?</p> <p>19. Qual foi sua atitude diante do ocorrido? (caso a resposta seja positiva).</p>	<p>- Analisar como o entrevistado percebe ou não a existência do</p> <p>- Analisar quais as ações do entrevistado diante destes casos (caso haja), refletindo sobre suas ações diante destas situações</p>