



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PPGEDUC DE EDUCAÇÃO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

**OUTRA EDUCAÇÃO POSSIVEL? A LEI 10.639/03 NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS
INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE.**

JULIO CESAR ARAUJO DOS SANTOS

Sob orientação do Professor
Luiz Fernandes de Oliveira

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa
de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares.

**SEROPÉDICA/NOVA IGUAÇU
2016**

305.8

S237o

T

Santos, Julio César Araújo dos, 1962-
Outra educação possível? A lei 10.639/03
na formação docente dos Institutos de
Educação da Baixada Fluminense / Julio César
Araújo dos Santos - 2016.
150 f.

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. 120-139.

1. Racismo - Teses. 2. Educação
multicultural - Baixada Fluminense(RJ) -
Teses. 3. Programas de ação afirmativa na
educação - Baixada Fluminense(RJ) - Teses.
4. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino
- Baixada Fluminense(RJ) - Teses. 5.
Currículos - Mudança - Baixada
Fluminense(RJ) - Teses. 6. Professores -
Formação - Baixada Fluminense(RJ) - Teses.
7. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro
de 2003] - 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)

JULIO CESAR ARAUJO DOS SANTOS

**“OUTRA EDUCAÇÃO POSSÍVEL? A LEI 10.639/03 NA
FORMAÇÃO DOCENTE DOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO
DA BAIXADA FLUMINENSE”**

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 25/02/2016.

BANCA EXAMINADORA

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

Profª. Drª. Rosana Batista Monteiro - UFSCAR

Prof. Dr. Renato Nogueira Junior - UFRRJ

Nova Iguaçu (RJ)
Fevereiro/2016

DEDICATÓRIA

“Nem o céu nem o mar nem o brilho das estrelas
Nada disso tem valor sem ter você”

Beto Guedes

O boletim de Ocorrência com seu nome em algum livro. Em qualquer arquivo, em mais qualquer distrito. Caso encerrado, nada mais que isso. Um negro a menos cotarão com satisfação. Porque é a nossa destruição que eles querem. Física e mentalmente o mais que puderem. Você sabe do que estou falando. Não são um dia nem dois. São mais de 400 anos. Filho, é fácil qualquer um faz. Mas criolos, não, você não é capaz. Ele nasce, cresce e o que acontece? Sem referência a seguir, cê terá que ouvir. Um mal aluno na escola certamente ele será. Mas um menino confuso. No quarto escuro da ignorância. Se o futuro é das crianças...! Talvez um dia de você ele se orgulhará. Você tem duas saídas. Ter consciência, ou, se afogar na sua própria indiferença. Escolha o seu caminho. Ser um verdadeiro preto, puro, informado. Ou ser apenas mais um negro limitado. RACIONAIS MC's

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente as figuras femininas na minha vida e responsáveis pelo que sou hoje. Assim, a dona Julieta, minha querida avó e grande matriarca toda minha devoção e benção. A minha mãe, Rosalva ou Rosa como gostava de ser chamada, que no decorrer dessa dissertação a perdi e até hoje tenho pedido ao tempo que agilize seu processo de cicatrização, pois a dor e a saudade ainda machucam muito. E a minha tia Lílian que também já se foi e a única viva desse matriarcado, minha tia Leonita ou Nita que muito me ajudou em momentos especialmente tensos. Todas mulheres negras, avó, mãe e tias que de maneiras diferentes não me deixam esquecer as minhas raízes.

Agradeço pela confiança, pelas inúmeras contribuições e, acima de tudo, pelas palavras de estabilidade do meu orientador professor Dr. Luiz Fernandes Oliveira em situações de verdadeiros caos que atravessei em meus momentos de perda. Confesso, que o desânimo e a depressão, velha companheira, se aproximaram perigosamente, mas as palavras na hora certa me retornaram ao rumo.

Aqui, peço licença aos leitores para agradecer as palavras do meu orientador. Nas inúmeras conversas travadas com ele manifestei o meu desânimo com a realidade do país e coloquei em dúvida toda essa construção militante que trazia comigo. No auge da amargura, manifestei toda minha decepção por ter “perdido tempo” na militância e ter negligenciado uma possível carreira acadêmica, tendo vários companheiros com titulação de Doutor e somente agora eu estar concluindo o meu mestrado. Nesse momento, diante das minhas angústias, de forma direta, recebi a melhor das orientações: segundo o meu orientador eu não deveria jamais negar essas lutas, essas construções, pois foram elas que me tornaram o que eu sou. Tudo tem o seu tempo e a consciência crítica que desenvolvemos na luta por um país mais justo, longe de nos decepcionar, tornam os nossos discursos mais verossímeis e nos emprestam uma singularidade que destoa de quem nunca teve estas preocupações. Esse parágrafo é meu agradecimento ao meu orientador Luiz Fernandes de Oliveira que ajudou a desvanecer e dar fim as minhas contradições internas.

Gratidão a colega do Mestrado Maria Conceição, no momento de intensa dor quando da terminalidade da vida da minha mãe, ela com lindas e sábias palavras trouxe um pouco de alento.

Um agradecimento especial a Viviane e a Helder, companheiros de Programa de Pós-Graduação e valorosos amigos, que representaram a turma 2014 com uma empatia e

responsabilidade impar reconhecida por todos e todas que sabem as dificuldades dessa obrigação. Amigo e coisa para se guardar do lado esquerdo do peito.

Quero dedicar um agradecimento especial a todos e todas que participaram das disciplinas em que participei na Universidade, pois as discussões me ajudaram acrescentar mais uma vírgula, sempre adiando o ponto.

Não posso deixar de agradecer a essa turma maravilhosa de 2014. Parecia muito o lema dos três mosqueteiros: todos por um. A tensão de um era imediatamente compartilhada pelo zap com todos, e pronto virava uma catarse. Era louco e ao mesmo tempo lindo. A torcida pela qualificação e depois pela defesa de cada um, assim como a satisfação e um pouco de orgulho de já ver alguns colegas no doutorado. Tudo isso vivi intensamente.

Agradecer a família, pelos bons momentos que permitiu a concretização do trabalho.

Por último, mas não menos importante, as queridas meninas/funcionárias que trabalharam e as que ainda trabalham na secretaria do programa do PPGEduc da Universidade. As condições são extremas e muitas das vezes pude registrar o olhar de desespero diante das demandas que muitas das vezes as colocávamos a prova, mas dentro do possível e sem jamais perder a ternura buscavam atender a todos. Não poderia sob pena de ingratidão, encerrar meus agradecimentos sem aqui dizer: muito obrigado.

Obrigado a todos e a todas que por ventura esqueci, mas que foram fundamentais na pesquisa.

RESUMO

SANTOS, Julio Cesar Araujo dos. **Outra educação é Possível? A lei 10.639/03 na formação docente dos Institutos de Educação da Baixada Fluminense.** (Mestrado em Educação, Contexto Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ. RJ 2015.

A sanção da Lei 10.639/03 alterou a LDBEN com inclusão do artigo 26.-A e a obrigação pelos governos em implementar as DCN ERER reforçou a problematização sobre a formação dos docentes em relação ao discurso hegemônico sobre as relações étnico-raciais no país e as práticas que contribuíram para a consolidação o nosso modelo de exclusão. Dessa forma, a pesquisa foi elaborada a partir das inúmeras dificuldades das/os colegas dos anos iniciais, quando obrigadas/os a lidar com a realidade racial brasileira e as implicações desses problemas em propor uma outra educação possível em minha atuação enquanto profissional em mais de vinte anos na educação básica. Essas reflexões tornaram-se responsáveis por estruturar a pesquisa com fulcro na formação que se processa dos futuros profissionais dos anos iniciais nos Institutos de Educação na região da Baixada Fluminense, com recorte nas cidades de Duque de Caxias e Nova Iguaçu, território onde se processam as tensões sociais e raciais da exclusão que moldou as nossas ligações históricas com o passado. Dessa perspectiva, a pesquisa apresenta as ações e os procedimentos que dificultam a participação e a implementação das respectivas Leis na formação dos futuros profissionais da educação das séries iniciais nos Institutos de Educação. As dificuldades interpostas pelo órgão responsável do Estado do Rio de Janeiro para realização da pesquisa nas instituições também ajudam observar a possível correlação entre o questionamento em relação ao mito da democracia racial e a negligência do estado sobre as alterações na LDBEN e as DCN ERER e a real possibilidade de mudanças nas práticas docentes. Essas dificuldades levantadas nas investigações, reforçaram na configuração metodológica do trabalho os documentos que deram origem aos referidos Institutos, análise bibliográfica, entrevistas com os docentes formados nessas instituições e discente na tentativa de refletir e compreender, por conseguinte, sobre os discursos e a sobre possíveis pertinências em relação as práticas e aos efeitos dos processos constantes de negociação cultural, que acabam acarretando as impressões de quem sofreu com o esvaziamento de seus referenciais culturais e, conseqüentemente, da sua identidade étnico-cultural.

Palavras-chaves: racismo, educação étnico-racial, racismo epistêmico.

ABSTRACT

SANTOS, Julio Cesar Araujo dos. **Outra educação Possível? A lei 10.639/03 na formação docente dos Institutos de Educação da Baixada Fluminense.** (Mestrado em Educação, Contexto Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ. RJ 2015.

The sanction of Law 10,639 / 03 changed the LDBEN with the inclusion of Article 26 -A and the obligation by governments to implement the DCN Erer strengthened the questioning on the training of teachers in relation to the hegemonic discourse on ethnic-racial relations in the country and practices that contributed to the consolidation of our model of exclusion. Thus, the research was compiled from the numerous difficulties of / colleagues in the early years, when required / them deal with Brazilian racial reality and the implications of these issues to propose another possible education in my work as a professional in more than twenty years in basic education. These reflections have become responsible for structuring the survey of fulcrum in shaping that process of future professionals of the early years in education institutes in the Baixada Fluminense region, with cut in the cities of Duque de Caxias and Nova Iguaçu territory where the processing social and racial tensions of exclusion that has shaped our historical links with the past. From this perspective, the survey is present the actions and procedures that hinder the participation and implementation of the respective laws in the training of future professionals of education in the early grades Institutes of Education. The difficulties filed by the responsible agency of the State of Rio de Janeiro to carry out the research institutions also help to observe the possible correlation between the questioning regarding the myth of racial democracy and the state of neglect of changes in LDBEN and DCN Erer and real possibility of changes in teaching practices. These difficulties raised in the investigations, reinforced the methodological organization of working documents that gave rise to these institutes, the literature review, interviews with teachers trained in these institutions and students in an attempt to reflect and understand, therefore, on the speeches and on possible pertinence regarding the practices and effects of the constant process of cultural negotiation, which end up causing the impressions of those who suffered from the emptying of their cultural references and consequently of their ethnic and cultural identity.

Keywords: racism, ethnic -racial education, epistemic racism.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAs – Ações Afirmativas

APPH-CLIO – Associação de Professores e Pesquisadores de História

CNE – Conselho Nacional de Educação

C.P.E.M.H.E.D – Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias

DCN – Diretrizes Curriculares Nacional

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacional de Ensino das Relações Étnico-Raciais

E.B. – Educação Básica

E.F. – Ensino Fundamental

E.M. – Ensino Médio

FEUDUC – Faculdade de Ensino Universitário de Duque de Caxias

I.E. – Institutos de Educação

I.E.G.R.S. – Instituto de Educação Governador Roberto Silveira

I.E.R.P. Instituto de Educação Rangel Pestana

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

METRO V- Metropolitana V

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

P.M.B.R – Prefeitura Municipal de Belford Roxo

P.M.D.C – Prefeitura Municipal de Duque de Caxias

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEEDUC/RJ – Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretária Especial de Promoção da Igualdade Racial

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	27
AS DIFICULDADES QUE PERSISTEM EM ESTAR PRESENTES	27
1.1 Quem fala: a identidade transitória	28
1.2 Delimitando a área de pesquisa dos Institutos e seus sujeitos em formação	33
1.3 Procedimentos metodológicos: organizando a caminhada e dialogando com os atores.	38
CAPÍTULO 2	45
MODERNIDADE/COLONIALIDADE: REFERENCIAIS TEÓRICOS FRENTE AO PENSAMENTO E AO DISCURSO DOMINANTE	45
2.1 Entendendo a conceituação: uma perspectiva do pensamento crítico.....	45
2.2 A colonialidade do poder e os eixos centrais do padrão de dominação.	49
2.3 O “posicionamento crítico de fronteira” e os territórios colonizados pelo senso comum.....	54
CAPÍTULO 3	61
O ESPAÇO COLONIZADO: A FORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO DO SUJEITO HUMANO EM LUGAR ESTIGMATIZADO.....	61
3.1 De Iguassu a Caxias espaços colonizados, saberes marginalizados.	61
3.1.2 A cultura de dominação, a cultura acomodada.	66
CAPÍTULO 4	73
OS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO E UMA EDUCAÇÃO OUTRA: ENTRE A REALIDADE E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.	73
4.1 Dos argumentos teóricos às reflexões sobre a formação inicial nos Institutos de Formação.	73
4.2 Breve histórico sobre as dificuldades presentes na formação docente para a educação das relações étnico-raciais.....	79
4.2.1 Gênero e raça na formação docente: nova visão para um novo professor.....	85
4.3 Os Institutos de Educação e uma outra educação possível.	93
4.3.1 O Estado e sua responsabilidade legal para educação das relações étnico-raciais.	96
4.3.2 A Formação Inicial dos Institutos de Educação, a quem serve?	107
As reflexões e possíveis contribuições da pesquisa: Conclusão Final.....	120
REFERÊNCIAS.....	129
ANEXO I – FOTOS DA CONSTRUÇÃO E DO PRIMEIRO LOCAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GOVERNADOR ROBERTO SILVEIRA.	130
ANEXO II – DOCUMENTOS E EDITAIS	134

ANEXO III – FOTOS DAS DISCENTES DA DÉCADA DE 60	137
ANEXO IV – PRIMEIRA TURMA DE NORMALISTAS - I.E.G.R.S. 1967 – MONTEIRO LOBATO	140

INTRODUÇÃO

Inauguro essa dissertação reconhecendo o significativo espírito combativo dos grupos sociais, em especial os Movimentos Negros, que possibilitaram as discussões sobre o enfrentamento ao racismo no país. A combatividade desses vários movimentos coletivos e individuais no campo da educação, traduziu-se na sanção presidencial da Lei 10.639/03. A partir desse marco histórico é possível observar o aprofundamento de uma profícua produção intelectual abordando a desigualdade Racial no Brasil. A diferença agora, vale ressaltar, que as facetas do racismo, do preconceito e das mazelas advindas de séculos de desigualdades tem como principais denunciadores, inúmeros intelectuais negros como autores. Esse pertencimento étnico-racial tem oportunizado explicitar os paradigmas que calcificaram as nossas desigualdades, efetivando um diálogo a partir de um campo que possibilita extrapolar o conceitual, o teórico. Dessa forma, ao adotar esse protagonismo, historicamente, esses/as intelectuais assumem o compromisso crítico de falar a partir do seu universo, invocando a responsabilidade de enunciar a pluralidade das culturas negras em contextos que perpassam toda estrutura econômica, social, psicológica e epistemológica.

A educação básica pela sua importância estratégica no desenvolvimento de uma nação, não poderia ficar de fora das discussões que hoje se fazem presentes em relação as desigualdades raciais, assim como as questões que envolvem a formação de professoras/es em relação a construção dos diálogos possíveis na educação abrangendo os processos discriminatórios que afetam em maior número a população negra em sua trajetória escolar. Essa constatação tem se desvelado como uma das preocupações das várias organizações negras em reivindicar mudanças políticas educacionais específicas que garantam o reconhecimento ao direito à diferença e um posicionamento crítico contra a desigualdade produzidas no campo racial e social e que, fundamentalmente, a educação se coloque como direito social, onde o acesso e a permanência dos negros nas instituições de ensino superior sejam uma garantia desse direito. Essa reflexão expressa a urgência de ensinar práticas consistentes de todos e não só dos/as pesquisadores/as acadêmicos/as que se debruçam sobre a construção de uma sociedade antirracista em relação as reais dificuldades que pairam na formação de futuros educadores e educadoras.

Faz-se necessário pensar em construir pedagogias com uma didática acessível sobre a importância, sem hierarquias, dos elementos étnicos presentes na formação do povo brasileiro, contribuindo para repensar intervenções contra as desigualdades que se ergueram em mais de quinhentos anos, com os fundamentos etnocêntricos e eurocêntricos presentes nas relações de poder.

Na apresentação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnicorraciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, se evidencia a preocupação com o pertencimento étnico-racial e o sucesso escolar, reafirmando, dessa forma, a educação como forte instrumento da integração, valorização e compartilhamento do patrimônio cultural da população negra à sociedade brasileira.

Tenho uma trajetória com mais de vinte anos de atuação em sala de aula com a Educação Básica, trabalhando com turmas do segundo segmento¹ até o ensino médio. Ao longo de todos esses anos o que mais ouvi dos mais variados colegas de profissão e das mais variadas disciplinas e também muito presente nos PPPs das escolas por onde trabalhei como um grande chavão, foi que a escola deve se preocupar em “*formar o cidadão crítico, reflexivo e autônomo*”. Será?

Nesse contexto, a definição pela escolha do meu objeto de pesquisa começou a se materializar através da minha experiência direta com os inúmeros casos nas escolas onde trabalhei, que afetavam diretamente jovens negros no espaço escolar, ou seja, situações desumanizantes como o racismo velado de docentes da educação básica, seus discursos e atitudes que agridem simbolicamente o corpo e a estética dos sujeitos negros². Práticas que estão conectadas diretamente a baixa autoestima desses discentes, e dificultam a implementação do artigo 26- A da LDBEN 9.394/96, do Parecer CNE/CP 03/04 que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Indígena no Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas e privadas.

Em vários momentos, era muito difícil vencer a resistência da maioria dos/as discentes do sexto ano de escolaridade em discutir temas ou desenvolver trabalhos escolares que incluíssem uma abordagem mais privilegiada, fora do conteúdo padrão dos livros didáticos, sobre a África e a relação desse continente com o Brasil. Quando conseguia estabelecer uma relação mais próxima com a turma, era possível descobrir que o contato desses com o tema África e a cultura Afro-Brasileira nos anos iniciais, não passaram de generalidades, como as pirâmides do Egito, a capoeira e feijoada respectivamente. Essas dificuldades não só estavam presentes no sexto ano como nas turmas subsequentes envolvendo vários sentimentos, que iam

¹ Entende-se como segundo segmento do ensino fundamental, os anos de escolaridade que compreende do 6º ano ao 9º ano.

² Nilma Gomes ressalta na obra “Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade” (2001), que o ideal da branquidade é responsável por construir um padrão em que o branco é identificado com a pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, a ideia da razão. A paz, o belo, o bom o justo e o verdadeiro. A violência, a feiura, a injustiça, as contendas, o exotismo e a primitividade são adjetivos atribuídos ao negro.

da exasperação, indiferença e a descoberta animadora da identidade negra. Essa enorme variedade de emoções e dificuldades presentes nas aulas do sexto ao nono ano ao desenvolver atividades docentes sobre a importância da cultura afro-brasileira nas escolas, foram determinantes para as pistas que passei querendo desvendar, ou seja, os motivos de, passados mais de dez anos da aprovação da Lei 10.639/03 que alterou a LDBEN ainda tenhamos tanta dificuldade de falar das nossas heranças africanas.

Essas observações tensas e intensas significou da minha parte um compromisso em construir uma pesquisa acadêmica para investigar as ações com vistas a compreender como se processa a formação inicial nos Institutos de Formação, responsável em ministrar o curso denominado como NORMAL e responsável pela formação das/os futuras/os docentes e de que forma essas instituições estão abordando as exigências legais referentes as alterações na LDBEN com o art. 26. A com a sanção da Lei 10.639/03 e sua complementar 11.645/08 sobre o legado cultural afro-brasileiro e indígena na formação do povo brasileiro e a implementação das DCNERER. Não é demais lembrar que a realidade das nossas escolas tem explicitado a necessidade ímpar de contar com profissionais que se esforcem “permanentemente para promover uma educação antirracista”. (CAVALLERO, 2001; p. 159)

Ao encontro dessa construção, é fato que muitas pesquisas já foram feitas sobre a formação dos professores do ensino básico, destacando não só as dificuldades, mas também a responsabilidade e as comparações positivas necessárias em colocar em pauta a discussão da referida lei correlacionada às suas práticas pedagógicas.

O compromisso é, sobretudo, manifestar o esforço dispendido ao desenvolver um exercício intelectual de análise ampla sobre formação inicial do curso Normal proposto pelo Estado do Rio de Janeiro no Interior dos Institutos de Educação, intercalando com a necessidade em compreender o sentido atribuído pelas/os seus docentes e discentes dos anos finais do ensino médio de escolaridade sobre nossa rica diversidade étnico-cultural no espaço escolar. Essas considerações são tecidas diante da constatação da presença do preconceito e falas explícitas ou atitudes que procuram diminuir o conhecimento ou pertença dos alunos negros, além das dificuldades de uma parcela de professoras dos anos iniciais em fomentar nas suas práticas docentes formas de diálogo com as variadas culturas e visões de mundo presente na formação do povo brasileiro.

Foram também essas observações, que levei em consideração ao construir como meu objeto de pesquisa os Institutos de Educação, uma vez que as novas exigências de conscientização na formação de professores (as) em torno da pluralidade cultural e étnica em conjunto com as demandas patrocinadas pela legislação antirracista, devem fortalecer as

mentalidades voltadas para uma educação étnico-racial na sociedade brasileira. Nesse sentido, a pesquisa se pautou em interligar a real importância que o Governo do Estado do Rio de Janeiro dispensa sobre o papel desses Institutos na formação inicial de professores (as).

Consideramos também no desenvolvimento da pesquisa, o desafio em identificar nessa formação inicial para os anos iniciais, subsídios na desconstrução de modelos calcados na inferioridade de grupos étnico-raciais e, inseridos no mesmo contexto, a inclusão do diálogo na problematização e abordagem dos conflitos que envolvem a temática racial nas salas de aulas. Ao elaborar essas possíveis conexões na construção dessa pesquisa, associei estas ao estatuto legal das alterações na LDBEN com a inclusão dos art. 26- A e 79-B e as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O envolvimento na construção da pesquisa, também está fortemente ligado a necessidade de as Secretarias Municipais de Educação, articular trabalhos que atendam ao imperativo da lei em questão. Nesse sentido, foi possível observar por parte das secretarias municipais de educação - Duque de Caxias e Belford Roxo – onde atuo profissionalmente, propostas em desenvolver alguns cursos de qualificação sobre a temática racial em consonância com o art. 26-A da LDBEN, visando suprir justamente as precariedades de informação das/os profissionais dos anos iniciais sobre a questão das relações raciais. Ao mesmo tempo, o objetivo desses cursos se enunciou como uma resposta a suposta trivialidade que parece envolver parte significativa de servidoras/es da educação sobre as questões étnico-raciais que envolve a compreensão da formação sociedade brasileira, que por sua vez, aparentemente, acabam por justificar as argumentações “que não tiveram na sua formação inicial conteúdos ligados à cultura africana e indígena”.³

Por outro lado, é oportuno informar que os cursos aqui comentados não aconteceram devido à manifesta e espontânea preocupação dessas secretarias em cumprir a Lei.

³ No ano de 2008 sob o governo da então prefeita Maria Lúcia dos Santos a Secretaria Municipal de Educação de B. Roxo (SEMED/B. Roxo) organizou o projeto “somos todos Iguais?” No ano de 2010 a 2013 sob a administração do prefeito Alcides Rolim, a SEMED manteve uma subsecretaria com a responsabilidade de discutir a implementação da Lei 11.645/08. Atualmente, o prefeito é Dennis Dautman à subsecretaria do governo anterior deixou de existir. No entanto, existe uma nova subsecretaria pedagógica na SEMED que implementou no ano de 2014 através do projeto conecta bel o projeto “No peito e na raça: a educação em Belford Roxo enfrentando o racismo”. Curso on line em alusão à Lei 11.645/08 que já se encontra, segundo o site da prefeitura, na segunda turma.

Em Duque de Caxias, no governo do então prefeito José Camilo Zito dos Santos Filho (2009-2012), a Secretaria Municipal de Educação (SME/D.Caxias), mantinha sob a responsabilidade da professora Miriam de França um espaço institucional dentro da SME com variados cursos, entre eles, qualificação sobre a Lei 10.639/03 e 11.645/08. Atualmente sob a gestão do prefeito Alexandre Cardoso, a SME com uma nova equipe na secretária, as discussões do governo anterior deixaram de existir, prejudicando a capacitação dos/as docentes na implementação da Lei.

Ou seja, a tentativa em qualificar as/os servidoras/es no trato do tema étnico-racial nas escolas municipais se deveu às cobranças que vinham do Ministério Público em razão da aparência superficial do poder municipal em responder de forma efetiva as demandas originadas da Lei 10.639/03 e sua complementar 11.645/08 nos referentes municípios. Um ponto que merece destaque, foi a possibilidade de poder identificar, quando trabalhava na SEMED de Belford Roxo a visível resistência por parte considerável dessas/es profissionais, mesmo com a liberação do ponto, comunicação pelos canais internos como os ofícios comunicando os cursos e pela própria direção da U.E., em participar dos cursos promovidos pelas respectivas secretarias, da qual eu era um mediador da formação sobre relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. Era possível captar da maioria dos/as presentes, que muitos/as não conheciam o teor da formação, os discursos das negativas que transitavam entre o desprezo e o medo em participar dos referidos cursos. Esses dois sentimentos são melhor explicados pela professora Nilma Gomes. Segundo ela:

{...}a dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto à identificação racial é fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando este se relaciona diretamente à herança ancestral africana. Esse apelo à homogeneização ainda é muito forte no Brasil, apesar da apologia da miscigenação racial. Mesmo que a mídia e a própria escola utilizem a miscigenação como um forte argumento no seu discurso sobre as relações raciais, a ideia de um país miscigenado ainda é, para as elites brasileiras e para uma grande parcela da população, motivo de medo ou de desprezo. (2001, p.88 e 89)

Essas particularidades denunciadas pela educadora, também faziam parte das minhas observações e foram solidificando-se ao longo dos anos, reforçando os meus questionamentos e as minhas inquietações sobre as explícitas e reais dificuldades objetivas e subjetivas das/os professoras/es, inclusive negros/as, dos anos iniciais nas escolas públicas na região da Baixada Fluminense em trabalhar conceitos que abordassem a temática afro-brasileira com suas alunas e alunos na sala de aula, mesmo essas turmas possuindo uma composição massivamente negra.

Nesse cenário, as reflexões sobre os motivos do “medo”, “desprezo” e “omissão” comungada com a tácita recusa de uma parcela considerável de professoras/es em participar de cursos dedicados ao tema, oportunizou decifrar melhor as diferentes óticas e os desafios que se desvelam sobre a necessidade em discutir a importância da nossa herança africana. São essas precariedades na formação docente e uma dialética fragilizada da historicidade negra, basicamente, acabam por redundar em estereótipos que fazem do sujeito negro o referencial das costumeiras “queixas”, como visões estereotipadas em relação ao seu rendimento, comportamento e ao fracasso escolar, das/os professoras/es no ambiente escolar.

Podemos verificar que o exercício da prática docente me conferiu uma apropriação metodológica de observador participante. Essa apropriação tornou-se responsável por fundamentar minhas preocupações e questionamentos no espaço escolar em relação a efetivação da implementação das DCNERER e os artigos 26-A da LDBEN. Esse desafio oportunizou agregar reflexões críticas sobre as narrativas construídas por alguns profissionais da educação nos fóruns específicos, como grupos de estudo, conselhos de classe, reuniões pedagógicas, etc., onde subsidiavam suas queixas em relação aos sujeitos negros como os “elementos problemáticos” na relação ensino-aprendizagem devido as inseguranças na abordagem da compreensão em relação a esse segmento, outros por pensamentos racistas, que quando denunciados são diluídos nas elaboração do discurso do senso comum do consenso de que não foi bem assim. Dessa forma, essas reflexões também foram responsáveis por novos estigmas, traduzidos por adjetivos não muitos elogiáveis por parte de alguns colegas quando eram questionados sobre suas posturas e responsabilidades no trato racial que nas alterações que a Lei 10.639/03 trazia embutida.

Nesse cenário, a definição ideal do cidadão crítico, reflexivo e autônomo, diante da conjuntura observada no espaço escolar, ainda encontra séria resistência das/os profissionais em superar modelos construídos na nossa colonização. Ou seja, a prática e o ambiente escolar ainda estão associadas, de forma equivocada, aos argumentos e conceitos que desconsideram a nossa realidade étnico-cultural e defendem a manutenção desse espaço como local estratégico em civilizar e disciplinar os sujeitos sociais sob a égide do saber europeu, recusando reconhecer outras configurações epistemológicas e as vítimas das práticas da exploração humana, assim como as marcas da desigualdade econômica, reflexo do modelo histórico construído após o “descobrimento” e invenção da América no século XV, consagrado como colonialismo.

Essa configuração colonial, hoje é percebida através de métodos, currículos e outros mecanismos pedagógicos propostos pela escola ao trabalhar a nossa diversidade cultural, tornando-se nítido o caráter de preservar e reforçar valores eurocêntricos, desconsiderando as questões sociais, históricas e políticas do segmento negro e da sua cultura. Com efeito, esses mecanismos têm sido responsáveis pela confusão e despersonalização desse segmento em relação aos seus signos e a sua história. Desse modo, procuram despír esses grupos específicos das suas marcas identitárias, buscando associá-las com o negativo, reivindicando e aprofundando assim uma suposta ocidentalização desses segmentos sociais a partir de uma realidade escolar que reconhece explicitamente ser o único espaço legítimo que produz conhecimento, ignorando, dessa forma, propositalmente, o seu caráter excludente.

Esse conflito intelectual me fez retomar vividamente as justificativas coloniais alicerçadas na suposta superioridade europeia e a obrigação de desenvolver os considerados inferiores (negros e indígenas). Ou seja, amparado em Dussel (2010), tornou-me possível interpretar o papel homogeneizador que as escolas erguidas sob a tutela epistemológica eurocêntrica desempenham ao legitimar um suposto saber superior – o europeu - em contraponto ao conhecimento dito inferior – o não europeu.

Dessa forma, ao abrigo dessa interpretação, entende-se que a instituição escolar ao reivindicar assim uma suposta ocidentalização, e alardeando o ambiente escolar como o único espaço legítimo do conhecimento, reproduz, assim, uma política de racionalidade epistêmica eurocêntrica, sustentada na dominação e discriminação colonial dos grupos específicos tatuados com mais melanina., assegurando, dissimuladamente, a perenização das relações de privilégios sociais e exclusão sancionadas pelo padrão colonial, responsável pelas hierarquias raciais erguidas sob esse modelo.

Na medida em que enfatizo essas atitudes docentes que entendo ser de caráter discriminatórias, ressalto os argumentos que motivaram e deslocaram o meu olhar para rediscutir o papel dos Institutos de Educação, assim como a atuação das/os docentes e das/os futuras/os que transitam por esses espaços que precisam considerar nesses locais o caráter da nossa diversidade étnico-cultural. Dessa forma, considerando a realidade atual, acredito ser possível dialogar questionando a importância dos Institutos de Formação com a sua real consonância em relação a instituição escolar, uma vez que existe uma quase certeza dos grupos sociais envolvidos com a educação, que é responsabilidade da instituição educacional o “fracasso” ou “sucesso” escolar de milhares de discentes que adentram o seu espaço. Nunca é demais atentar para o fato que no ensino público na Baixada Fluminense o segmento negro se constitui em particular como expressiva maioria.⁴

Essa constatação nos chama atenção sobre a suposta neutralidade da escola ao inferir novos esquemas mentais em relação ao seu papel estratégico no presente contexto social. Assim, é possível deduzir que diante da nossa complexidade étnico-racial, o envolvimento desse espaço não atua apenas como o aparelho de homogeneização cultural, mas também como o indutor desse modelo.

Dessa forma, a influência do modelo epistêmico europeu identificado em nossas escolas, vai cimentando na formação das crianças e dos jovens a invenção do outro com o marco

⁴ Para o professor Pós-Doutor Nielson Rosa Bezerra (2012) no seu livro “A COR DA BAIXADA: escravidão, liberdade e pós abolição no Recôncavo da Guanabara” a maioria dos moradores da Baixada Fluminense é composta de negros e pardos e cujas bases estão na população escravizadas e descendentes de escravizados africanos.

do paradigma ocidental. A narrativa sempre presente da modernidade está entrelaçada com o imaginário colonial, reforçando hierarquias e disciplinando mentes a se comportarem dentro do conhecimento adquirido a partir dessa construção epistemológica.

Em qualquer hipótese, é importante frisar que trabalhar com a educação escolar significa estar sempre preparado para seus desafios, uma vez que lidamos com gerações e estas não são perenes, ao contrário, são fluidas e requer do seu profissional constante posicionamentos frente as mudanças e as suas interpretações. Paradoxalmente, é possível constatar que um quase dogma se mostra altamente refratário as inevitáveis mudanças dessas dimensões simbólicas, a saber: o persistente caráter silenciador e de desconfiança das nossas escolas quando o modelo europeu, hegemônico e cristão é posto diante da pluralidade e das diferenças característica da formação do nosso povo. Esse questionamento acaba despertando suspeição e questionamento acerca de quem interroga sobre a suposta afirmação da centralidade do conhecimento ocidental em relação as outras formas de conhecimento.

Nesses momentos, posso asseverar, que o tempo de profissão, como alegado anteriormente, em comunhão com as leituras sobre a nossas dificuldades em compreender e interpretar as diferenças da nossa ancestralidade africana, foram aliados importantes na percepção das dificuldades e na subjetividade presente nos inúmeros casos de explícito racismo, evidente nas práticas docentes por parte significativa dos meus e minhas colegas de profissão, tornando-se decisivos na consolidação do meu objeto de pesquisa.

Para ilustrar, trago um caso, entre muitos que colecionei nas minhas observações, que reflete bem o que pretendo expor e, de certa forma, explicar o porquê dos elogios irônicos que passei a receber de colegas insatisfeitos com as minhas críticas em relação a reprodução do racismo na instituição escolar: *A professora do terceiro ano do ensino fundamental em uma determinada escola municipal da Baixada Fluminense, estabeleceu em sua sala de aula uma separação entre alunos mais claros e mais escuros. Os primeiros ficavam mais a frente, conseqüentemente, mais próximo da profissional, enquanto os alunos negros ficavam no fundo da sala. Na saída, os primeiros eram agraciados com um abraço e um beijo, enquanto o segundo grupo recebia apenas um afago na carapinha. Ao denunciar tal absurdo no Conselho de Classe, ouvi da professora, entre lágrimas, protestos e palavras nada elogiosas, que o racista era eu. Era eu que via racismo em tudo e “por minha causa iria sair da unidade escolar”.*

É preciso enfatizar que as atitudes afetivas que pude observar por parte da profissional em relação aos discentes mais claros demonstravam que a separação na turma não aconteceu de forma neutra, e no conselho de classe ficou evidente que a equipe pedagógica se

comoveu com o discurso da profissional. Mas o caso acima não se configura como algo isolado, ao contrário, transborda o visível despreparo das professoras em lidar com questões que envolvem conceitos étnico raciais. Mas, por outro lado, justiça seja feita, é perceptível que essas dificuldades em lidar com situações de preconceitos e racismo também envolvem as direções, as equipes pedagógicas, onde, geralmente, soluções calcadas nas limitações sobre a educação étnico-racial dificultam ainda mais a solução dessas situações no ambiente escolar.

Em outras falas, as relações de conflito de cunho racista, na sua quase totalidade, geralmente são contornadas com frases de efeito, onde certa concepção de igualdade ou a figura de um ser divino são invocados na tentativa de amenizar o conflito, desperdiçando, a meu ver, a oportunidade em discutir a causa real do problema em si, no caso a discriminação racial presente em nossas escolas.

Na medida em que somos confrontados com essa realidade, vejo como indubitável a retomada, mais uma vez, do questionamento sobre a responsabilidade dos Institutos de Educação em envolver e propiciar as/os discentes destas unidades reflexões engajadas sobre a história da África e a temática étnico-racial, contribuindo para minorar a reprodução do preconceito e racismo no ambiente educacional, instrumentalizando pedagogicamente essas/es futuras/os docentes contra práticas discriminatórias presentes no espaço escolar.

Objetivo do trabalho

Com efeito, espero ter sido efetivo sobre as implicações que passaram a motivar a construção dessa pesquisa. Desse modo, o objetivo geral na construção dessa dissertação de mestrado é apresentar as análises e as interrogações sobre as condições que se processam e materializam-se na estrutura da formação das/os futuras/os docentes dos anos iniciais. Ao encontro dessas interrogações, destaca-se a importância estratégica dessas/es futuras/os docentes na valorização da formação para a luta contra o racismo e a valorização da cultura afro-brasileira e indígena desde os anos iniciais da educação básica, especificamente na região da Baixada Fluminense.

Esses Institutos são responsáveis pela formação profissional pedagógica dessas/es futuras/os profissões, nesse sentido, procuro desenvolver a presente pesquisa na tentativa de, no seu final, ter condições de atingir aos vários questionamentos abaixo relacionados:

→investigar a atuação do Governo do Estado do Rio de Janeiro na aplicação do Plano Nacional de Implementação das DCNs nos Institutos de Educação em relação a formação inicial as/os futuras/os docentes dos anos iniciais em relação a Educação das Relações Étnico-Raciais;

→verificar se a Lei 10.639/03 e sua complementar, a 11.645/08 subsidiam o currículo nesses Institutos.

→analisar possíveis dificuldades no cumprimento da legislação pertinentes nos Institutos de Educação sobre as questões étnicos-raciais;

Estruturando o trabalho

Na medida em que fui tecendo a construção da pesquisa fui percebendo também que, na verdade, a construção desta dissertação não se iniciou quando da aprovação do meu pré-projeto pelo PPGEduc, na linha CONTEXTOS POPULARES E DEMANDAS POPULARES da UFRRJ. Na verdade, estava sendo escrita, de forma inconsciente, no momento em que libertei o meu EU negro das amarras da homogeneização cultural e da minha simbólica fuga do modelo branco em relação ao meu pertencimento étnico (MUNANGA, 2004). Ganhou consistência na militância estudantil na Faculdade (FEUDUC) situada na Baixada Fluminense em Duque de Caxias. Depois, no sindicato da categoria de professores públicos fui construindo minha identidade profissional e militante, somada a pujança de uma militância aguerrida, onde sob o viés marxista foi se consolidando a crença em um partido de transformação do momento político que vivíamos, mas a realidade mostrou que uma vez no poder, este partido de mudança acabou nos contradizendo.

Abraçava uma bandeira que parecia, naquele momento, guiar vários idealistas como eu, sinalizando o caminho seguro para solucionar as graves mazelas do país, inclusive a questão racial que identificava, como outros companheiros, como fruto da espoliação e da desigualdade gerado por um modelo perverso, utilizado por grupos específicos identificados pela alcunha de elites burguesas, responsáveis por legitimar as disparidades sociais presentes na sociedade brasileira.

As narrativas dessa dissertação vão se estruturando e ganham outras motivações a partir da especialização na Universidade Cândido Mendes (UCAM) com o curso sobre a História da África e do Negro no Brasil. Nesse espaço de rica produção acadêmica, figuras proeminentes como Amauri Mendes, Hebe Mattos, Edson Borges, Mônica Lima, Jacques d'Adesky, Fernanda Felisberto e tantos outros intelectuais negros, contribuíram para reconhecer as minhas limitações em relação ao conhecimento sobre o continente africano, auxiliando também a imprimir um novo olhar nas minhas indagações sobre a violência simbólica a que jovens negros eram submetidos constantemente no espaço escolar, inclusive por colegas que mantinham um perfil dito de “esquerda”.

Nesse cenário, já com uma carreira estruturada dentro do magistério e tendo feito a transição do privado para o público, constatei que independente do estatuto legal de onde você exerce a sua profissão, o racismo e as dificuldades operam com a mesma violência em relação a história da população negra. Essas reflexões foram se solidificando, agora não mais sob o viés exclusivo do marxismo. Incluí nesses questionamentos, a partir do contato que se iniciou quase por acaso da leitura do texto “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” do sociólogo Aníbal Quijano (2005), o referencial teórico crítico da Modernidade/Colonialidade. Essa leitura despertou a minha consciência sobre determinados aspectos que o marxismo não contemplava, operando uma nova consciência sobre o papel do continente americano e os modelos de exclusão que essa funcionalidade inaugurou com a invenção da América. Nesse construto, estavam as formas e a utilidade dos sujeitos sociais surgidas com esse modelo, que com o tempo naturalizou as desigualdades. Essa configuração conceitual muito me ajudou a embasar os meus discernimentos.

Com base nesses referenciais, o que era incômodo passou a ser provocação e um desafio significativo, ou seja, desconstruir e reconstruir uma novo profissional. Essa mudança docente implicou re-configurar a minha prática pedagógica nas aulas de História. Ganhou espaço uma nova interpretação dos sujeitos da história, vítimas da violência colonial europeia. Assim, as categorias como negro, índio, colonização, descobrimento, modernidade foram se inserindo em um novo contexto discursivo. Também ganhou uma nova dimensão conceitual a responsabilidade em reformular todo o meu discurso nos fóruns internos das unidades de ensino, a saber: dentro dos conselhos de classe, grupos de estudos e planejamentos.

Nesses espaços, exteriorizava o paradoxo de termos uma lei de referência, a 10.639/03, e continuar a presenciar as dificuldades perenes em discutir com discentes e docentes valores sobre o patrimônio cultural e epistêmico afro-brasileiro, devido a mentalidade colonial desses grupos fixados à dicotomia cristã do bem contra o mal, ou ao lugar comum da escravidão ou a percepção desses valores remetidos ao exótico. Evidenciava-se para mim, a condição discutida anteriormente sobre as dificuldades epistemológicas em interpretar as questões sobre o pertencimento étnico. Dessa forma, o distanciamento presumível está carregado de visões conflitantes e agora evidenciado as divergências ideológicas de cunho étnico-racial. Por outro lado, trazem à tona as particularidades que acabam estabelecendo redes de solidariedade com os pares que se identificam pela representatividade dos sujeitos que assumem um compromisso de educar como prática de liberdade.

Nessa perspectiva, é inegável que toda experiência transcorrida como professor de História atuando exclusivamente na educação básica, intencionalmente, direcionava como

possível campo de pesquisa a formação das/os professoras/es. No entanto, a preocupação inicial era não produzir um trabalho que se resumisse no senso comum, mas sim de validar as análises das práticas que dirigiram as minhas interrogações ao trazer para arena das discussões o papel fundamental dos Institutos de Educação e o curso técnico normal, além dos seus atores sociais frente ao desafio imposto pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Considerando que é nesses prédios e espaços prioritários que são disponibilizados e se processam conceitos necessários à formação de futuras/os profissionais, que por lei serão os responsáveis/atores em administrar e mediar conceitos e valores que a herança colonial e as diferenças étnicas produziram como linguagem cultural, nesse sentido, a preocupação é ser possível produzir uma outra pedagogia em relação a pertinência e compreensão sobre a reflexão proposta pela Lei 10.639/03 e sua complementar 11.645/08 na construção alternativa à modernidade eurocêntrica (OLIVEIRA, 2012).

Como observado anteriormente, a pesquisa ressalta as motivações e uma insurgência, além de um engajamento que antecede a sua aprovação na academia. Em outras falas, sequenciam uma história e análises comprometidas com a indignação e confronto sobre a questão social e racial erguidas pela colonização capitalista, ainda que não percebida no primeiro momento. Na medida em que se deu o meu ingresso no espaço acadêmico, o rigor do espaço de pesquisa estruturou um novo desafio ao determinar novas lógicas de tempo para a construção e apresentação do que venho apresentando até aqui como meu objeto da pesquisa.

Assim, conectar o conhecimento adquirido com as observações desses longos anos no magistério resulta na sua centralidade e na dinâmica do processo da pesquisa em conjunto com as disciplinas ofertadas pelo programa. Nesse sentido, a construção do trabalho também se ancorou nesses conhecimentos e com as estratégias elaboradas e organizadas em torno do material de pesquisa ao longo do curso de pós-graduação. Além disso, ao longo do período do curso, tornou-se ainda mais necessário a natural imersão no meio educacional, no intuito de favorecer ainda mais o diálogo com colegas de profissão, aproximando-me de seus contextos e de seus protagonismos diante da temática da pesquisa.

A compreensão do trabalho em relação aos espaços públicos elencados no corpo da dissertação, ainda que a retórica imposta pela estrutura oficial do poder sobre relações raciais adote a estratégia de “currículo de turista”,⁵ demanda uma complexidade maior, mas mesmo

⁵O sociólogo Jurjo Torres Santomé (1998) define currículo de turista como currículos nos quais a informação sobre comunidades silenciadas, marginalizadas, oprimidas, sem poder é apresentada de maneira deformada, com grande superficialidade, centrada em episódios descontextualizados, etc. {...} Fazer um currículo de turista é trabalhar esporadicamente, por exemplo, um dia por ano, em temas como a luta contra o preconceito racista, ou dedicar-se

reconhecendo os problemas é possível sim compartilhar narrativas e analisar os sujeitos sociais, que considero de maior relevância social, e a auto representação no desempenho de papéis importantes nas práticas docentes nos Institutos de Formação das/os profissionais dos anos iniciais.

Nesse sentido, a contribuição da pesquisa ratifica o compromisso em se posicionar contra o quadro ainda complexo das relações étnico-raciais no Brasil e na luta contra as desigualdades que ainda continuam a perpetrar. Com essa finalidade e para melhor compreensão do trabalho, este foi organizado em quatro capítulos, mais as considerações finais.

Essa apresentação foi a forma que encontrei de agradecer aos grupos militantes e aos indivíduos que enfrentaram e denunciaram nas piores condições possíveis as representações sociais que subjugarão pela violência o patrimônio cultural de todo um povo. Na impossibilidade de nominar cada grupo e sujeitos faço na apresentação o reconhecimento explícito e reafirmo o protagonismo e a consciência histórica do engajamento dos movimentos negros na sanção da Lei 10.639/03 e a importância destes na profusão das produções teóricas, onde insiro a presente dissertação, que se destacou com o aumento de uma importante intelectualidade negra.

Destarte, sabe-se que o interesse do leitor por uma pesquisa acadêmica se dá pela forma como ela é apresentada, ou seja, a introdução se revela como parte fundamental de qualquer pesquisa. Nesse sentido, a preocupação fundada deriva da pretensão em expor aos meus leitores as motivações que levaram a construção do meu objeto de pesquisa, evidenciando nesta parte introdutória a busca de respostas para as minhas indagações em relação ao papel da escola, dos/as colegas de profissão e de que forma essas interrogações demandaram a construção da pesquisa em relação a formação que se processa nos Institutos de Formação na modalidade normal. E também como o “medo”, o “desprezo” e o desconhecimento pela cultura africana faz parte da prática docente e se constitui um dos maiores óbices na construção efetiva de uma educação étnico-racial.

Nesse devir, no capítulo I apresento a dificuldade das escolas em trazer para discussão temas referentes a questão da diversidade cultural, as questões étnicas e as tensões produzidas pelo art. 26- A da LDBEN a partir da sanção da Lei 10.639/03. Nesse sentido, apresento ao leitor a importância de compreender essas dificuldades sob o conceito da Modernidade/Colonialidade. Nas seções seguintes, abordo a minha necessidade de apresentar minha singular trajetória nas identidades em que convivi, desvelando a crueldade do

a refletir sobre as formas de adotadas pela opressão das mulheres, ou das classe trabalhadora, pesquisar a poluição, as guerras, os idiomas oprimidos, etc. (pág.148)

branqueamento como solução social da qual compartilhei e dos espaços coletivos que reforçavam essas dimensões. Também estão presentes a delimitação da pesquisa o campo metodológico utilizado na pesquisa e os agentes sociais que vão transitar no corpo da dissertação.

No capítulo II, procuro explicitar os meus referenciais teóricos denominados Modernidade/Colonialidade, mencionados no capítulo anterior, e a interculturalidade crítica, buscando conectar a relação entre estes referenciais com os pressupostos contidos nas Diretrizes Curriculares Para Educação das Relações Étnico-raciais e Para o Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana em consonância com as narrativas e interpretações epistêmicas na formação das/os futuras/os profissionais dos anos iniciais nos Institutos de Formação na Baixada Fluminense.

O capítulo III, traz o contexto colonial da ocupação histórica na Baixada Fluminense com recorte geográfico nas cidades de Duque de Caxias e Nova Iguaçu, e as exigências e contradições de um local marcado pela desigualdade social e racial e a origem da composição negra dessas cidades. Procuro ressaltar nesse capítulo a importância da educação para as elites locais, e, mais tarde, as justificativas da instalação de prédios públicos para formar profissionais que levassem educação para os cidadãos dessas cidades específicas da Baixada Fluminense.

No capítulo IV, estão presentes as discussões sobre o papel das Instituições de Educação na formação das discentes e suas práticas pedagógicas em relação aos artigos 26-A e 79-B da LDBEN de 9394/96 e o Parecer do CNE/CP 03 e a Resolução CNE/CP 01 de 2004 que instituiu as DCNERER na desconstrução de modelos eurocentrados. Aqui busco discutir se existe a preocupação desses Institutos em formar professoras que possam atuar nos anos iniciais do ensino fundamental de forma a combater o mito da democracia racial e contra toda forma de racismo na construção de uma sociedade mais democrática. Procurei apresentar também as contribuições dos atores sociais que participaram também da pesquisa. As análises das subjetividades desses atores são construídas a partir da aproximação entre o pesquisador, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos adotados para construção da pesquisa.

No capítulo das considerações finais procuro apresentar as conclusões, sem caráter terminativo, das observações encontradas ao longo da pesquisa. Nessa perspectiva, também trago no final da pesquisa como anexos os documentos e as fotos como percurso da pesquisa. A concepção central é reforçar a ideia inicial na compreensão do projeto de pesquisa sobre as inquietações que estimularam a construção desse trabalho. Nesse sentido, renovo o compromisso e a sintonia dessa dissertação em se constituir em mais um instrumento teórico

no engajamento de muitos insurgentes como eu em relação à luta contra o as mais variadas formas de racismo, o sexismo e o patriarcalismo, heranças da nossa colonialidade.

A pesquisa significou importar uma nova re-leitura de alguns conceitos identificados pela modernidade/colonialidade como responsáveis em manter as narrativas coloniais presentes em nossas instituições escolares e, ao mesmo tempo, identificar as omissões e negligências em relação a educação antirracista e os desdobramentos oportunizados após a sanção da Lei 10.639/03 e a alteração da LDBEN com inclusão do art. 26.- A que tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino médio e fundamental o ensino sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira.

A nossa reflexão acadêmica é mostrar que o “problema” não tem cor e a solução envolve assumir as estruturas de dominação do passado que excluíram uma parcela da população da cidadania e dos direitos básicos dessa cidadania. Nesse sentido, é definir que é fundamental a intervenção do estado em orientar a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais onde podemos estabelecer uma isonomia de respeito as nossas ricas diferenças étnico-culturais.

CAPÍTULO 1

AS DIFICULDADES QUE PERSISTEM EM ESTAR PRESENTES

Ao abrir esse capítulo, gostaria de ressaltar que o mestrado significou a oportunidade de visualizar um novo olhar que, lamentavelmente, continuam formatando o processo ensino-aprendizagem na perspectiva ocidental a despeito de toda produção acadêmica que enfatizam toda nossa diversidade e, em particular, temas que desdobram criticamente a realidade étnico-racial do nosso país. Refletir sobre essa crítica desvela por si só a nossa imensa dificuldade em colocar na prática ações que incorporem atitudes que possibilitem o reconhecimento das nossas desigualdades raciais e o posicionamento da escola como estrutura fundamental de intervenção na luta antirracista. A leitura dos PCNs em relação a nossa pluralidade cultural reconhece essa dificuldade, mas assevera que:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. PLURALIDADE CULTURAL (PCN, p.117.)

Essa preocupação não se conforma em apenas conquistar um título acadêmico, representa, no meu entendimento e no caso específico dessa dissertação, refletir sobre a perspectiva epistemológica das Instituições de Formação de professoras e professores dos anos iniciais na Baixada Fluminense como um espaço geopolítico do conhecimento (Mignolo, 2003)⁶. Significa estabelecer um vínculo sobre a formação docente e a sua dimensão posterior em relação as exigências e ao posicionamento desses atores sociais no interior da escola frente a realidade racial e social brasileira.

Nesse processo, agregou-se as minhas reflexões a leitura do texto “A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças”. A lei 11.645/08: suas implicações teóricas e práticas na recente produção acadêmica” de autoria do professor Luiz Fernandes de Oliveira (2012), destacando a problematização levantada pela professora de Língua Portuguesa em um seminário promovido pela secretaria de educação de um município do interior do Rio de Janeiro, onde, segundo ela “**A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças**”.

No caso específico, a profissional citada acima referia-se sobre a implementação nas salas de aula da Lei 11.645 que em 10 em março de 2008 complementou a Lei 10.639/2003. A partir desse novo estatuto legal, foi incluído, reparando um equívoco da lei anterior, o ensino

⁶ Para o intelectual e semiólogo argentino/norte-americano, esse conceito evidencia que o poder, o saber e todas as dimensões da cultura são definidas a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa.

da História e Cultura *dos povos indígenas* em conjunto com os mesmos referenciais afro-brasileiros.

Essas considerações refletem a complexidade da nossa sociedade, uma vez que, apesar dos esforços de alguns entes públicos, aliado a constante cobrança dos movimentos negros e passados mais de dez anos da sanção presidencial da Lei 10.639/03, ainda se evidencia nos espaços escolares, público e privado, um campo bastante hostil ao elemento negro e ao seu patrimônio cultural.

A tarefa de dar visibilidade a esse imaginário real, mas camuflado por mecanismos de produção que negam a todo momento as diferenças e as racionalidades “outras”, potencializam as reflexões críticas presentes não só nas considerações acadêmicas de intelectuais latino-americanos, mas também de outros estudiosos em outras partes do mundo, todos comprometidos com a crítica à modernidade eurocêntrica, com isso, repaginando a experiência e os efeitos coloniais, compartilhando críticas sobre o espaço privilegiado da construção do conhecimento a partir do modelo europeu. Acredito que as realidades aqui expostas e presentes ao longo do trabalho, estabelecem o nexos vital sobre a importância do referencial teórico denominado Modernidade/Colonialidade e interculturalidade crítica que discuto com mais profundidade no capítulo seguinte.

Ao encontro dessa proposição, este trabalho é produzido a partir da compreensão da nossa diversidade étnico-racial, e reafirma o meu comprometimento de análise crítica dessa realidade. Nesse contexto, como profissional militante da educação, minha interpretação política incide pela construção de um diálogo epistemológico em consonância horizontal ao da matriz europeia. Esse posicionamento político denota a coragem em assumir os riscos de reconhecer que é possível construir novas configurações de saber, produzidas em coletivos a partir do que foi e continua sendo produzido ao Sul do planeta.

Sempre que possível, no corpo do trabalho e a partir daqui, optei por privilegiar o termo feminino (professoras) por razões bem distintas. Uma delas foi a constatação que, historicamente, o gênero feminino, majoritariamente, é maioria na maior parte nos Institutos de Formação, como também estão em enorme superioridade nos anos iniciais, havendo um certo equilíbrio de gênero, professoras e professores, a partir do segundo segmento (6º ao 9º ano) até o ensino médio, mas ainda com certa prevalência pelas primeiras.

1.1 Quem fala: a identidade transitória

Na construção desse trabalho e no desdobramento das pesquisas, não foram poucas as vezes em que me via projetado na face, nas falas, nas atitudes das/os discentes. A relação

entre educação e cultura ainda mostra o quanto é frágil essa conexão. Fragilidade reconhecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que advoga a histórica dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial e étnica no espaço escolar e toda violência que essa omissão acaba por acarretar. Assim, o pesquisador que analisava e os atores sociais que na sua heterogeneidade eram silenciados bem que poderiam confundir-se na pesquisa.

Esse processo, significou o reencontro com as variadas identidades que assumi na minha infância, adolescência e como adulto, mas como assevera Souza (1983), sempre com o elemento branco como modelo de identificação. Posso dizer, hoje, com orgulho, que foi uma árdua caminhada que acabou por desvelar para mim a importância do resgate da história e do pertencimento à cultura do povo negro. Nesse sentido, considero imprescindível a incomensurável construção que esse pertencimento proporcionou a minha tomada de consciência enquanto cidadão e professor, contribuindo na minha construção epistemológica crítica e na minha jornada para incorporar minha negritude.

Essa singular trajetória mostra que nasci negro de ventre, me tornei pardo de registro⁷, fui tornando-me cafezinho quando criança, moreno como adulto, outras vezes mulato, mas nunca negro. Filho de mulher negra, baiana, que não aceitava a sua cor e brigava constantemente com seu cabelo, motivo de grandes maldições quando precisava alisá-lo com o ferro quente⁸, ou como era conhecido pelo seu nome “chapinha”. Segundo Carone (2002, p. 20), minha mãe demonstrava explicitamente a ambiguidade na definição da sua identidade étnica e vergonha de sua aparência.

Da parte paterna, meu pai, um pernambucano manifestadamente mestiço claro, conforme lúcida definição da professora Ângela Figueiredo e Ramón Grosfoguel (2009) na complexa definição da nossa mestiçagem, deixava os cuidados domiciliar e a educação dos/as filhos/as para minha mãe, uma vez que, na sua concepção masculina, o provisionamento do lar assim como as despesas era obrigação e responsabilidade do chefe da casa. Aqui, nas entrelinhas, é importante refletir sobre essas memórias: as heranças e valores manifestos da nossa herança colonial aqui estão bem definidos. Ou seja, o padrão patriarcal, a falsa identificação com o padrão fenótipo racial positivo e o imaginário embutido na redenção da raça presente na união subliminar da minha mãe com o meu pai.

⁷ **Pardo** é um termo usado pelo [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística](#) (IBGE) para configurar um dos cinco grupos de "cor ou raça" que compõem a [população brasileira](#), junto com [brancos](#), [pretos](#), [amarelos](#) e [indígenas](#).
Fonte: Wikipédia; acesso 05/05/2015.

⁸ Um aparelho que era aquecido no fogão ou elétrico usado pelas mulheres negras para alisar o cabelo com uma pasta ou creme que recebia o nome de henê.

Essa representação ganha força, como já tinha destacado Carone (2002), quando busco nas lembranças do passado o considerável empenho da minha genitora em não deixar minhas irmãs, são cinco, esquecer a necessidade de casar com homens brancos para, segundo ela, os cabelos dos seus filhos ou filhas não passem pelo sacrifício do ferro quente. Munanga (2004, p. 133) descreve essa vivência como uma simbólica fuga do brasileiro em relação a sua realidade étnica, idealizando no padrão racial branco o modelo de espelho. De fato, mesmo sem uma formação intelectual sólida, distante de conceitos de identidade racial, a minha família adotou o “branqueamento” como solução para todos os problemas. Legado de um projeto ideológico de Estado que reforçou a ausência dos referenciais positivos do povo negro e a sua invisibilização no papel importante na construção da história brasileira, éramos mais uma, entre muitas famílias negras, a partilhar a crença incontestada, como denunciado por Munanga, na superioridade da brancura.

Assim, inconscientemente, seguíamos o *script* do padrão da beleza eurocêntrica e a ideia da compensação que essa aproximação proporcionaria. Os trabalhos desenvolvidos por Hasenbalg (2005), situados ainda hoje como referências no campo das relações étnico raciais, endossam por outro lado a ideia da mobilidade social que esses ajuntamentos proporcionavam no campo da hierarquização racial posta no país. Segundo o autor, esse processo se configurava em um artifício plasmado à ideia de que “dada a recompensa atribuída ao grau de brancura, o sistema induz os não-brancos a casar com pessoas mais claras, de modo a maximizar as chances de mobilidade ascendente da sua prole” (2005, p. 249).

Essas estruturas ideológicas, com seus embriões familiares, foram sendo reforçadas na minha época nos monumentos erigidos pelo colonialismo e nas opções sociais de convívio de toda família pobre: a igreja católica e a escola. Na primeira, devido ao bom timbre de voz interpretei quase todos os personagens bíblicos nas peças que a igreja católica do lugar promovia. Só não fui Jesus, pois esse personagem era dos meninos brancos, assim como Maria era das meninas brancas. Mas o meu imaginário infantil processava bem essa etiqueta, uma vez que as fotos, os padres e as imagens não me deixavam esquecer que os principais personagens católicos eram brancos.

Ainda sem problematizar as questões de identidades e dos processos de exclusão social, em que as questões de classe ainda eram algo inimaginável, naturalizava a estratificação e harmonizava sem qualquer estigmatização com a forma de preferência nomeadas na opção pelas crianças escolhidas para reproduzir nas peças encenadas na igreja o protagonista principal da religiosidade cristã, ou seja, eles ou elas serem oriundos das famílias brancas e proeminentes

do bairro⁹. No caso específico, a reflexão de Bento (2002, p. 30) nos ajuda a entender essa preferência. Para ela:

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na sua situação das desigualdades raciais no Brasil tem um forte componente narcísico de autopreservação, porque vêm acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo de referência humana. Quando precisam mostrar uma família, um jovem ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros *usam quase exclusivamente o modelo branco* (grifo meu)

Com efeito, as relações sociais calcadas no pensamento colonial, na diferenciação fenotípica, nas relações de hierarquias de classe, encontravam abrigo no meu olhar bem estreito, que aliada as minhas limitações intelectuais da época ajudavam a privar minha alma de pensar e de saber (MIGNOLO, 2008) legitimando a internalização inconsciente de “qual era o meu lugar” no teatro social da vida. Logo, a violência da representatividade histórica se coadunava com o *status* disfarçado da cordialidade subentendida e incrustada na matriz ideológica brasileira da democracia racial.

Em relação ao segundo espaço, tanto no plano geral como no interno, ou seja, a escola e a sala de aula, fundamentalmente, onde grande parte da minha vida/identidade foi construída, não faltaram experiências que enfatizavam os referenciais teóricos e pedagógicos que tinham no elemento branco o modelo cultural e civilizatório. Portanto, a concepção que a escola trazia como sujeito social privilegiado estava inscrito nos livros didáticos e nas narrativas simbólicas proferidas no interior das salas de aula. As ideias de pertencimento social, histórico e cultural que costuraram as identidades do povo brasileiro, partiam sempre da contribuição da cultura europeia, as “outras” culturas/histórias emergiam nos processos didáticos como aditivas e com atributos de inferioridade e exotismo se comparadas com o padrão europeu. Assim, ganhava consistência cada vez mais forte o meu sentimento de mestiço com sonhos europeus (MIGNOLO, 2008).

A percepção dessa realidade possibilita compreender e desvelar a face perversa da mentalidade da colonialidade do saber¹⁰, ao demonstrar como no espaço escolar, artefatos didáticos, instrumentos de trabalho e livros didáticos são utilizados como ferramentas de estratificação ideológica monocultural dos grupos discentes, ao procurar reforçar como feitos históricos e imprimir no inconsciente coletivo desses grupos a conquista, a subalternização e a hierarquização de um marco civilizatório sobre outro. Assim, frequentemente, se pereniza um

⁹ As justificativas para a exclusividade desse protagonismo era que o vestuário a ser usado nas peças de teatro era muito caro e somente “poucas famílias” podiam dispender dessa renda.

¹⁰ Para Quijano (apud OLIVEIRA 2010, p. 20) a colonialidade do saber significa a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”.

campo de valores teórico e epistemológico dificultando com isso o enfrentamento histórico/epistemológico sobre as representações que por muito tempo vêm depreciando povos e culturas não participantes da modernidade ocidental.

Em síntese, Quijano (2005) nos ajuda a compreender melhor esse conceito ao discorrer sobre a complexidade histórica erguida nesse processo ao afirmar que categorias como “novo mundo”, “índios”, “africanos/negros” foram configurações forjadas na conquista da América, enraizadas em forma de epistemes nos bancos escolares onde são justificadas e naturalizadas. Na verdade, a escola se constituiu para mim um território colonial, ou seja, ambiente onde se sustenta de forma evidente o padrão de dominação colonial, difundindo e reforçando a extensão da inferiorização dos povos não europeus, suas culturas e sua produção intelectual em relação ao conquistador ocidental. Logo, aos olhos de quem está aprendendo, dentro de um espaço onde a dinâmica docente se apoia no autoritarismo e não permite questionamentos, não existiam dúvidas de quem era “superior”, do modelo a ter como exemplo na configuração da identidade em formação.

Nesse contexto, mas agora com os olhos do presente, é possível inferir o meu reconhecimento em relação à importância dos grupos e indivíduos que nunca silenciaram contra as regras epistemológicas que marcaram corpos e marginalizaram conhecimentos desvinculados do pensamento hegemônico. Dentro de lógicas e contextos desiguais foram esses exemplos, que ao denunciar o nosso racismo e a produção das desigualdades, reafirmava a resistência pretérita dos primeiros negros que pisaram em solo brasileiro.

Em termos concretos, esses exemplos me permitiram assumir a construção dessa dissertação possibilitando-me rediscutir o meu passado. Entender que a escola ao mesmo tempo que funciona como apanágio de uma pretensa cidadania, inculca através de uma narrativa mestra os valores manifestos de uma literatura colonialista. Essa reprodução conta com partícipes ativos nessas escolas. São professoras/es usadas/os na articulação de serviços educacionais com propostas pedagógicas de formação dos sujeitos sociais dentro dos padrões hegemônicos europeizantes, embasados em uma ontologia colonial formatados pelos currículos pensados em uma matriz que não privilegia as mudanças da realidade social vivida por indivíduos negros e indígenas, que ao longo de séculos tiveram uma trajetória de invisibilidade histórica.

Nessa linha de raciocínio, emerge a idiosincrasia perpetrada pelo daltonismo cultural¹¹ presente e naturalizada na prática escolar, responsável, por muito tempo, por impedir que tensões e diferenças ganhassem visibilidade. Essa homogeneização foi responsável pela rigidez das identidades que, segundo Hall (1992), foram *suturadas* ao nosso senso comum, onde as desigualdades naturais são próprias das relações humanas como tudo que advém dessas relações. Nesse sentido, reafirmando esse tipo de preocupação, não deixa de ser interessante a dinâmica na interação que envolve o multiculturalismo crítico e o questionamento decolonial frente ao novo desenho geopolítico contemporâneo. Neste caso, percebe-se os possíveis diálogos em interpelar cada vez mais os valores estabelecidos como hegemônicos, acrescentando possibilidades de reconhecer as múltiplas diferenças do ser humano, tornando ambos os conceitos porta-vozes das identidades silenciadas no contexto da arquitetura do conhecimento que se processou na colonialidade da América. Ou seja, tendo em vista essas observações, concordamos com Hall (1992) ao afirmar que essas coisas estão mudando.

1.2 Delimitando a área de pesquisa dos Institutos e seus sujeitos em formação

Normalmente a educação em toda época se destacou como uma ferramenta poderosa, capaz de induzir alterações no plano político, social e cultural. Mas, aqui no Brasil, sub-repticiamente, manteve-se atrelada às mentalidades forjadas na “patente europeia da modernidade” (QUIJANO, 2005), que, vigorosamente, se impôs na colonização do país e permanece nas costuras da homogeneidade, patrimonialismo, espiritual e intelectual, dando continuidade em nossa sociedade a um paradigma em que só identifica as pedagogias gramaticais¹² e construções culturais de um grupo específico constituídos a partir desse modelo epistêmico.

Sendo assim, todos aqueles “outros”, por não fazer parte desse modelo, aliada as dimensões de negação vivida em realidades familiares, passam a viver em um limbo marginal de conformação social, responsável direto por prejudicar, por longo tempo, um olhar emancipatório de compreensão da trajetória de luta de um segmento específico do povo brasileiro, que em condições adversas construíram um histórico de ação, ainda que possamos identificar operações intelectuais e políticas procurando minorar esse construto de esforços.

¹¹ Para Cortesão e Stoer (2012) os daltônicos culturais são os professores que adotam como hipótese de partida para o desenvolvimento do seu trabalho, que o arco-íris de culturas presente na sala de aula é, para eles, uma massa homogênea de alunos, homogênea quanto a saberes, valores, problemas e interesses.

¹² Ênfase no texto como pedagogias gramaticais o vínculo oriundo da imposição cultural europeia como a origem educativa que institucionalizou a nossa matriz educadora.

No presente texto, entendo que para transformar uma sociedade ou o nosso pensamento secular sustentado na prefiguração de uma cultura e sujeitos racializados, é preciso começar ensinando nossas crianças nos anos iniciais a complexidade e riqueza da nossa pluralidade cultural. Mandela¹³ ao sair da prisão e instado por grupos que queriam saber a sua posição em relação aos brancos que o prenderam por mais de vinte sete anos disse que nenhuma criança nasce racista. Com esse entendimento, penso que o investimento de qualquer mudança estrutural também passa pela educação. Portanto, é nos anos iniciais onde se processa as primeiras letras e onde se encontra pequenos jovens em processo de cidadania que desvela a importância estratégica em promover uma educação que reconheça e valorize as identidades étnicas que são base da nossa população.

Em outras palavras, é fundamental que os Institutos de Educação verifiquem se a valorização e o desenvolvimento de várias perspectivas críticas, possam se constituir como referenciais nas suas atividades docentes e na elaboração de conteúdos que priorizem formar futuras/os profissionais com caráter plural. Que imprima na sua prática pedagógica a preocupação em desconstruir processos discriminatórios ao sinalizar caminhos onde as intervenções priorizem atitudes de respeito e equidade como medidas que ajudem a construir uma cidadania para todos.

Longe de encontrar a resposta definitiva, a ideia aqui manifesta é tão somente analisar as dificuldades ainda presente em relação ao racismo à brasileira, presente na escola e na prática docente. As descrições aqui enunciadas, têm como único propósito se inserir como mais um aporte teórico nesse campo conflituoso das relações étnico raciais.

Reconheço que outros estudos já foram construídos abordando a formação dos profissionais dos anos iniciais. O diferencial dessa pesquisa, penso eu, é tentar analisar as lacunas que acarretam as dificuldades que muitos professores (as) colegas de profissão revelaram em relação à aplicação do art. 26- A e das DCNERER e da Implantação Nacional Curricular das DCNs dos referenciais bibliográficos (BRAUM e MONTEIRO, 2013), (GOMES, 2001e 2011) , (OLIVEIRA, 2012), (APPLE e OLIVER,1995), (TORRES, 1995) além dos relatos da realidade das professoras que constantemente verbalizam a dificuldade em trabalhar com a diversidade tão presente no espaço escolar. Essa observação de professor e pesquisador negro em estabelecer uma ligação entre a literatura e as representações das práticas pedagógicas nas salas de aulas, enfatizaram o interesse em entender o processo sobre as

¹³ Nelson Mandela é um símbolo de liberdade e de coragem para o mundo. Ficou preso 27 anos pelo regime segregacionista do apartheid na África do Sul, mas era um dos símbolos da resistência. Ao reconquistar a liberdade em 1994, foi eleito o primeiro presidente negro de seu país.

implicações práticas da ausência de uma abordagem com aportes pedagógicos diferenciados nas propostas dos currículos dos Institutos de Formação, que torna possível considerar uma pedagogia decolonial as DCNERER e o art. 26.- A que alterou a LDBEN.

Pontuo com essa preocupação, que o Plano Nacional de Implementação Nacional das DCNs já obriga o estado a uma série de mudanças no currículo presentes na aplicação das disposições legais sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, restando concluir então se as análises sobre possível “despreocupação” dos Institutos de Formação são responsáveis pelas manifestações de dificuldades das colegas diante do racismo e das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira e nas escolas ou, na verdade, caracterizam a realidade da nossa cultura sobre as questões veladas sobre onde guardamos o nosso racismo.

Inferimos aqui, que apesar da intensa mobilidade educacional nas últimas décadas, parece-nos possível sugerir que possíveis omissões que partem desses Institutos, teimam em dificultar o reconhecimento legítimo de outras epistemologias, gerando, assim, campo de tensões e conflitos, tornando o ambiente do espaço escolar uma extensão hostil, conflituosa e de práticas de exclusão da sociedade em relação ao sujeito negro. Essas críticas reforçam nossas reflexões pela necessidade em discutir na formação das profissionais dos anos iniciais as perspectivas abordadas pelas mudanças que a Lei 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/04 e a Resolução 01/04 procuram orientar nos sistemas de ensino sobre a temática da diversidade étnico-racial no combate ao racismo e as desigualdades, garantindo a democratização desses novos aprendizados no ambiente escolar, valorizando as diferenças étnico-raciais, transformando a educação como um direito social e de valorização da nossa rica diversidade cultural.

Ao analisar esse silenciamento, ao final da pesquisa as respostas é compartilhar os esforços sobre se existe relação entre as visíveis tensões, o preconceito e o racismo que tem marcado o espaço escolar por parte das/os profissionais de educação dos anos iniciais, que se evidenciaram ainda mais com a sanção da lei 10.639/03, com a ausência nos Institutos de Educação de novas reflexões e concepções de perspectiva decolonial e intercultural crítico como alternativa a uma matriz pedagógica colonial ocidental. A partir dessas hipóteses em questão a ideia é provocar discussões que ajudem a buscar alternativas concretas que possam eliminar práticas docentes comprometedoras de novas leituras pedagógicas que acabam, também, por reforçar a reprodução do modelo da injustiça e da exclusão social, que penaliza, preferencialmente, o elemento mais pobre da população, ou seja, o negro, maioria na escola pública, com destaque para Baixada Fluminense. É importante abrir um parêntese para que,

fruto das lutas e reivindicações do movimento negro, se reconheça as conquistas deste em relação ao seu passado.

Com essa preocupação, para compreender como se processa a formação das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, elegeu-se dois Institutos de Educação na região de Duque de Caxias e Nova Iguaçu na região da Baixada Fluminense, pode-se dar um significado renovado em compreender porque **“a sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças”**. Nesse cenário, todo trabalho de pesquisa dispendido ao longo dessa dissertação, pretende entender e discutir a luz do conceito decolonial e intercultural crítico¹⁴ as relações e implicações cruciais dos Institutos de Educação na formação das futuras profissionais e sua leitura docente em uma região marcada pela forte presença negra, especificamente nas cidades assinaladas acima, frente as tensões, preconceitos, racismo, assim como a compreensão sobre a importância do Parecer 03/04 CNE/CP que aprovou e a Resolução 01/04 que homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Cabe destacar que essa preocupação se ancora em reconhecer a importância fundamental que essas instituições de ensino possuem para uma parcela considerável da sociedade. É significativo que literaturas aí produzidas sobre as relações étnico raciais podem aportar na formação da professora e do professor, seja na formação inicial, quanto na formação continuada, o pilar fundamental na promoção de uma reflexão cognitiva profunda sobre o nosso processo histórico. Fanon reforça essa verdade ao revelar a sua preocupação em relação ao processo da assimilação da linguagem, pois para ele “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura” (2008, p. 50).

Assim, ainda que a língua seja do colonizador, corroboro com o pensamento do autor martinicano, e penso que, na contemporaneidade, deva se fortalecer cada vez mais a persistência docente, priorizando uma transformação epistêmica nas Instituições de ensino onde se legitimam o conhecimento. Que possam questionar a verticalidade do conhecimento e do saber eurocêntrico, oportunizando na formação docente das/os futuras/os professoras/es dos anos iniciais, narrativas intelectuais como conhecimento histórico e científico, que desafiem modelos, contrapondo-se ao conhecimento universal eurocentrado produzido em contextos de desigualdades e adscritos sob a rubrica do colonizador/conquistador.

Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer que a escola como uma extensão dessa dimensão social, também recebe seus impactos. Nesse contexto, desvela-se como

¹⁴ Conceitos que serão melhores explicados no capítulo dois dessa dissertação.

fundamental as preocupações manifestadas por Müller (2009), ao caracterizar a existência no espaço escolar do que ela chama de “distância social”. Ou seja, parte significativa de docentes, por achar não fazer parte do segmento social negro, mantem, estrategicamente, uma separação, que acaba por reforçar omissões responsáveis por indeléveis cicatrizes invisíveis na autoestima dos sujeitos negros. Mas, como já estudado anteriormente com razão por Florestan Fernandes (2005)¹⁵, somos um povo que temos preconceito de ter preconceito, taticamente, hoje, essa situação é colocada como culpa da formação profissional ou de quem denuncia tais omissões.

As dificuldades apresentadas por Müller através do seu trabalho frente ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) da Universidade Federal do Mato Grosso constatou através dos dados, que são inúmeros os obstáculos na formação das/os professoras/es ao lidar com a temática racial, mas, segundo a professora, é importante discutir as manobras comportamentais subjetivas presentes no imaginário que a/o futura/o professora/o traz do seu meio social e, muitas das vezes, opta em continuar ignorando ou arbitrando o que vale ou não ser definido como inteligível. Logo, reconhecidamente

Sabemos que o desempenho do professor em sala de aula está em correlação direta com as questões que ele discutiu na sua formação profissional ou continuada. É preciso enfrentar, sem hipocrisia, a constatação de que a escola não é tão eficaz para os negros quanto é para os brancos. Não é tão eficaz porque os professores que nela atuam não foram preparados para entender e trabalhar a diversidade na sua prática educativa. Será? Será tão somente a formação deficiente que explicaria a omissão do professor ou sua cumplicidade no tratamento desigual aos alunos negros? (MÜLLER, 2009; p.34).

É nesse construto que se ergue o desafio e a necessidade imposta na compreensão do conjunto da legislação decorrente da Lei 10.639/03 dentro de um novo contexto epistemológico em discorrer sobre as forças que mantém as estruturas e narrativas em ambientes que deveriam atuar, por força da lei, na desconstrução de paradigmas intelectuais oriundas de uma sociedade racista. De fato, ao distender uma concepção crítica sobre o retrospecto de ações ditas rotineiras e aparentemente inofensivas com que as escolas lidam no seu cotidiano, é possível inferir as tramas encobertas por omissões ou formas sublimares e implícitas que fundamentaram o papel estratégico das práticas educacionais de docentes pautadas na ideia da democracia racial. Essas particularidades, na verdade, procuram justificar as resistências em pôr em pauta no currículo as alterações propostas nas DCNERER e a alteração na LDBEN com o art. 26- A alegando uma suposta igualdade de oportunidades e na meritocracia em relação as formas do conhecimento humano.

¹⁵ In “A questão racial brasileira vista por três professores”. Florestan Fernandes, João Batista Borges Pereira e Oracy Nogueira. Apresentação de Lília Moritz Schwarcz; revista da USP, São Paulo, nº 68, p. 168- 179, dezembro/fevereiro. Ano 2005-2006.

Essas questões, deveras provocativas, foram reforçando decisivamente as minhas escolhas sobre as bases conceituais que acabaram por embasar metodologicamente a elaboração da presente pesquisa, contribuindo para levantar novas hipóteses em relação a preocupação do local e dos valores implícito nas experiências que caracterizam a produção do conhecimento. Quem são os sujeitos que disseminam e são determinados pelo conhecimento? Dessa forma, entendo que em espaços diaspóricos como a Baixada Fluminense¹⁶ os valores enunciados, sejam eles culturais, sociais, epistêmicos, linguísticos, raciais, de gênero, se relacionam com as hierarquias de poder construídas na desigualdade, que por sua vez estão conectados na construção do sujeito dito ocidental.

1.3 Procedimentos metodológicos: organizando a caminhada e dialogando com os atores.

É nessa complexidade que enfatizo a interessante conexão entre a escola e seus atores sociais ao estabelecer seus ritos, seus códigos, os seus valores e as suas particularidades. É dessas relações que se constrói ou se construiu o desencanto da professora citada anteriormente em relacionar a sala de aula como último lugar de mudança. Chamo atenção para numa perspectiva das relações raciais, refletir a possibilidade que a instituição escolar no Brasil atual confere, superficialmente, ao “Outro”, que foi constituído culturalmente fora da égide da matriz fenotípica colonial, uma valoração identitária como ator social relevante, ao mesmo tempo que, sub-repticiamente, deslegitima sua importância histórica ao homogeneizar e priorizar nos currículos as narrativas e linguagens dos valores ocidentais, conferindo a estes o status de ciência universal.

É a partir desse tenso campo que começo a delinear o caminho a perseguir na construção do método de pesquisa. A apresentação do objetivo deixou bem claro as minhas indagações sobre a relevância dos Institutos de Educação na formação das docentes na atuação

¹⁶ Defino a região da Baixada Fluminense como um espaço diaspórico numa perspectiva fanoniana, devido a sua disposição geográfica e atmosfera, onde a ocupação da sua região, como vimos, se deu com a presença de negros africanos e seus descendentes e com o crescimento da região se tornou espaço de concentração da população mais vulnerável que foi sendo expulsa do centro do Rio e também grupos de outras regiões do país, notadamente Norte e Nordeste, atraídas pelas obras e crescimento industrial do Rio de Janeiro e da cidade de Duque de Caxias, crescimento que não beneficiou o conjunto dessa população. Ao contrário, manteve os benefícios do desenvolvimento nas mãos de poucos enquanto a espoliação, a discriminação e o racismo estavam fortemente conectadas com a submissão. Historicamente, essa região possui cidades dormitórios, possuindo uma população majoritária de famílias negras e uma rica diversidade cultural, essas identidades são constantemente (re) negociadas na clara intenção em ter suas diferenças reconhecidas. Espaço onde também predomina a exclusão social, caracterizada pelo coronelismo, desemprego, violência e pobreza extrema, sendo homens negros e mulheres negras as vítimas preferenciais desse processo, além de, dentro do espaço escolar, filhos e filhas dessas vítimas não se reconhecerem como indivíduos portadores de histórias e sujeitos de direitos. Podemos afirmar, segundo Fanon (2005), que a Baixada Fluminense é o “*mundo colonizado, é o mundo cortado em dois*” (p. 54).

dos anos iniciais no que diz respeito as relações étnico-raciais presentes com a LDBEN e o art. 26. A partir da sanção da Lei 10.639/03 e as DCNERER homologadas com a Resolução 01/04. Seguramente, demonstrar essa complexidade através das rotas metodológicas refletidas em forma de pesquisa, significou seguir as recomendações que ajudaram muito a encontrar os princípios na organização do trabalho.

Aprendemos com Gatti (2002) que a pesquisa é um cerco em torno de um problema. Dessa forma, para mim se revelou um grande desafio construir o campo metodológico da pesquisa educacional em afinidade com a complexidade questionadora em relação ao objeto de investigação. Como cercar um “problema” em sua realidade histórica, desvelando os processos subjetivos que geralmente se apresentam sob variadas aparências, que obriga a um incessante interrogar por parte do pesquisador em olhar a “dificuldade” dentro de um processo histórico de naturalização. E se além disso, o dito “fenômeno” não diz respeito a determinados grupos que optam em manter uma segura “distância social” (MÜLLER, 2009).

Novamente, busco suporte em Gatti, pois para ela:

Os métodos nascem do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes. [...] Ou seja, os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo”. (2002, p.54 e 55)

Essas dimensões conceituais demonstradas por Gatti foram determinantes em escolher para o objeto da pesquisa uma abordagem metodológica sócio fenomenológica, essa abordagem busca analisar a atuação dos Institutos de Educação a partir da subjetividade do real significado da nossa pluralidade em relação a nossa cultura e etnias para as futuras docentes que transitam no seu espaço e que trazem também do seu lugar e das suas relações exteriores outras reflexões, bem como, detectar se elas dialogam com as atitudes de racismo e discriminação, assim como os estereótipos e pertinências sobre a cultura não ocidental. Essa oportunidade metodológica, permite também a pesquisa articular esse campo com a reflexão e as iniciativas em identificar práticas pedagógicas dos Institutos de Formação em desconstruir na edificação da prática discente, modelos cauterizados nas assimetrias sócio raciais e na verticalidade e hierarquização do conhecimento.

Esse caminho metodológico permite pelo lado prático identificar a relevância da Instituição escolar, no caso o Instituto de Educação, sobre sua atuação em relação a formação docente e os significados e significantes das relações raciais brasileiras e o currículo com as alterações na LDBEN proporcionadas com a lei 10.639/03. Por outro lado, oportuniza vivenciar aproximações que costumam revelar, de forma mais próxima da verdade, as experiências

pessoais ou coletivas que muitas das vezes são ocultadas ou não traduzem a realidade para evitar acirrar situações de conflito as dimensões pessoais que realmente movem os indivíduos ao aproximar a sua particularidade subjetiva em relação ao campo étnico-racial.

Do ponto de vista objetivo, a metodologia adotou a linha explicativa na medida que buscou contribuir na construção do pensamento acadêmico a elaboração de premissas plausíveis que pudessem responder sobre as dificuldades que uma parcela de docentes aponta pelo desconhecimento da legislação antirracista e o desdobramento da Lei 10.639/03 nos Institutos de Educação na formação inicial recebida no curso Normal.

A metodologia é também investigativa, para tanto tratou-se de intensa pesquisa bibliográfica na medida em que foi organizada de materiais já publicados, compostos de vários livros, artigos e outros trabalhos de autores/as e toda legislação oriunda a partir da aprovação e sanção da Lei 10.639/03. Assim como os documentos produzidos para orientação da Educação de Relações Étnico-Raciais disponibilizadas na internet.

A nossa perspectiva busca assegurar uma postura criteriosa em relação as técnicas de investigação, portanto é tributária da aproximação da abordagem qualitativa e da perspectiva etnográfica e da pesquisa crítica. Nesse sentido, Macedo destaca que “a partir das orientações sócio fenomenológicas das pesquisas qualitativas, as ações e construções humanas deixam de ter um significado idealista estável; devem frequentemente, ser interpretados de forma situada” (2006, p.38).

Nessa perspectiva, a ideia presente na escolha da abordagem do método tem como principal fundamento investigar como se constitui a referência dos Institutos de Educação com os atores da pesquisa, nesse caso as futuras docentes dos anos iniciais, e suas percepções em relação a própria realidade e coerência sobre sua importância relativa ao seu papel social em lidar com a temática racial abordando as mudanças introduzidas no currículo como a alteração da LDBEN/96 com o artigo 26-A e DCNERER homologadas pela Resolução do CNE/CP 01 de 2004 nos chamados cursos de formação de professoras dos anos iniciais na modalidade nível médio. Em outras falas, o campo metodológico procurou observar particularidades que as partes envolvidas desvelavam nas suas interações e preocupações no repensar com a temática acima.

Destarte, o motivo desse protagonismo revelado pela metodologia se dá porque são essas futuras docentes as responsáveis em lidar, como observado anteriormente, com a educação e a cultura institucionalizada nos primeiros anos do ensino fundamental. Ou seja, terão como importância impar no decorrer da sua atuação profissional, desvelar os desafios patentes aflorados com a educação étnico-racial oportunizado pelas mudanças na LDBEN e o

panorama social que envolve desde o ato de formação das profissionais que irão atuar nos anos iniciais, e frente a inteligibilidade presente na educação interétnica, oportunizar a

compreensão da escola como ambiente público responsável pelas múltiplas intermediações dos microcosmos identitários que se entrecruzam nos seus espaços. Espaços estes que refletem tendências hierarquizadas no seu aspecto étnico-racial, mas, também, espaço de reflexão e lugar privilegiado de mitigação de conflitos e preconceitos arraigados” (SANTOS, 2015, p.169).

Nesse sentido, por vários momentos, como educador é preciso reconhecer que os Institutos de Educação lidam com jovens que precisam ser humanizados para desempenhar a importante tarefa de humanizar o outro. Assim, frente as exigências dos tensos questionamentos e da própria complexidade pedagógica do campo étnico-racial, não se deve ignorar a dimensão em relação à sensibilidade ou a insensibilidade que os profissionais dos estabelecimentos responsáveis por essa formação manifestam. Nesse sentido, se constitui reconhecer a importância dos/as vários/as profissionais que trabalham com a educação básica, pois entendemos como relevante e de grande valor as experiências e contribuições presentes na preocupação de cada um/a educador/a.

Toda essa preocupação reside em articular uma educação que rompa com ideia da domesticação, mas sim que seja como ato político frente a reprodução das desigualdades, ainda mais quando as discussões se dão no campo das desigualdades raciais. A pesquisa passou a ter como foco identificar a importância que o Governo Do Estado do Rio de Janeiro dispensa a formação das futuras profissionais do curso de formação e as pressões que se expressam em relação as do Terceiro Ano do Curso Normal, em particular estudantes nos Institutos de Educação previamente selecionadas, no sentido de avaliar e conferir se no decurso de três anos as futuras discentes puderam conhecer as ações estabelecidas pelos dispositivos legais que articulam as mudanças na LDBEN com o Art. 26-A e a Implementação do Plano Nacional de Implementação das DCNERER, fundamentando na formação mediações com a nossa diversidade étnica. É importante também distinguir se na formação profissional essas discussões pedagógicas foram contempladas oportunizando as ferramentas intelectuais necessárias para desconstruir a violência e os valores embutidos na colonialidade do poder¹⁷. (QUIJANO, 2005)

Em educação, pesquisas sobre suas práticas muitas das vezes sofrem ações que dificultam a sua observação. Na pesquisa em tela, as implicações raciais que essas mudanças

¹⁷ Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, colonialidade do poder seria a construção do conceito de raças a partir da conquista da América pelos europeus, associadas à natureza da divisão racial e sua locação na nova estrutura global de controle do trabalho.

no currículo proposta pela Lei 10.639/03 na LDBEN e o Parecer do CNE/CP 03/04 suscita no espaço escolar tem evidenciado não a autocrítica, mas sim certa apreensão por parte dos órgãos oficiais, leia-se Secretarias de Educação, responsáveis pela sua execução em assumir publicamente as suas responsabilidades em relação a real implementação nas escolas públicas, como veremos no decorrer no trabalho.

Logo, com efeito, esses sentimentos não passaram despercebidos pelos sujeitos responsáveis dos ditos órgãos oficiais quando solicitei a liberação para minha entrada nos prédios oficiais (Institutos de Educação) escolhidos para pesquisa. Me vi frente a uma quantidade enorme de exigências e obrigações burocráticas que somadas as minhas necessidades profissionais acabariam por colidir frontalmente com o tempo obrigatório da apresentação da dissertação.

Essas inquietações por parte dos órgãos responsáveis pela a implementação da Lei 10.639/03 toda vez que são levados a dar uma resposta plausível sobre as ainda brutais situações vividas nas escolas do estado e o campo de disputa que explicita mobilizações diversas contra o segmento cultural e epistemológico afro-brasileiro, evidenciam e acabam por reforçar a preocupação do questionamento proposto por Oliveira (2012, p. 80) em relação a possibilidade de “visibilizar outras lógicas históricas e locais diferentes da lógica eurocêntrica ao pôr em debate a colonização epistêmica e alterar conteúdos ou os termos da conversa epistemológica”, uma vez que o sentimento de estranheza em relação a cultura afro-brasileira persiste e, as vezes beira a repugnância.

Nesse cenário, favorecendo a revisão das questões que pautam a pesquisa busquei refúgio em André (2005). Para a estudiosa, um trabalho na perspectiva etnográfica permite ao espírito do pesquisador o sentimento em desenvolver com autoridade as respostas para responder ativamente de diferentes maneiras às circunstâncias que se apresentam. A autora orienta sobre as motivações da pesquisa com técnicas etnográficas e as possibilidades de mudanças nas técnicas de coleta se a necessidade se impor, localizando novos sujeitos, ou seja, há uma permanente flexibilização em toda metodologia durante todo o desenrolar do trabalho.

Com base nos argumentos da autora e diante dos obstáculos que são inerentes ao campo da pesquisa educacional a pesquisa ganhou um caráter de urgência obrigando a se diversificar. Nesse sentido, procurei trabalhar com um novo ator social ao campo da pesquisa: **As Egressas do Curso Normal dos Institutos de Educação descritos na pesquisa.** Essa possibilidade tornou-se viável como resposta às dificuldades surgidas na dinâmica da coleta dos dados. Por outro lado, ao incluir na pesquisa novas vozes e narrativas, suas práticas pedagógicas rotineiras de quem já está exercendo a função docente, é possível perceber suas

intencionalidades e particularidades em relação a temática aqui discutida e compará-la com a conformação que se manifesta na construção das novas mentalidades das discentes que se formam nos Institutos de Educação em relação ao Parecer 03 do CNE/CP/04 e a Resolução 01/04 sobre as DCNERER e a alteração na LDBEN com o art. 26.- A.

Os métodos permitem atuar como instrumentos adequados na avaliação da pesquisa, na medida em que se orienta em compreender pelas narrativas e ações pelos grupos específicos aqui definidos, possibilidades que deem outro significado e possibilitem dar um novo sentido ao desalento da professora em crer **que a sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças.**

Considerando as estratégias metodológicas adotadas na pesquisa, enfatizo que as dificuldades impostas pelo poder público refletiram na coleta de dados e acabaram criando sérios obstáculos no momento das entrevistas. Nesse sentido, reforço que as informações pretendidas levavam em conta que a perspectiva desse momento da pesquisa era que o modelo metodológico não se processasse como forma de simples registro documental. Ou seja, a expectativa que busquei nesse tipo de entrevista de observação ou imprevisibilidade,¹⁸ revelou-se bem mais complexa, pois os sentidos e as contradições que se apresentaram e se reproduziram no campo do simbólico reafirmaram algumas dicotomias das pretensas legitimidades ideológicas presentes no campo educacional em relação a questão racial.

A partir dessa estratégia metodológica, na formação dos/as professores/as é importante discutir os conflitos presentes nessas questões que mostram estar além do campo das aparências e do imediatismo. É preciso compreender a realidade complexa e tensas que abrangem as determinações entre o trabalho do Instituto de Educação e os conflitos que legitimam os discursos e as formas concretas nas reflexões conservadoras da produção da linguagem e o entendimento da apreensão da realidade da obrigatoriedade da inclusão curricular da história e cultura afro-brasileira na ementa dos conhecimentos e da constituição subjetiva dos seus significados.

Ao encontro dessa estratégia metodológica, é deveras importante reconhecer também o uso de questionários semiestruturados em conjunto com as análises da revisão bibliográfica referentes a formação inicial, com ênfase na modalidade Normal. Esses subsídios serviram como fontes importantes de pesquisas ao delimitar a área de pesquisa e seus sujeitos com as quais estabelecemos o “princípio de interação constante entre o pesquisador e o objeto

¹⁸ Segundo Macedo, a entrevista na etnopesquisa, ultrapassa a simples função de coleta instrumental de dados no sentido positivista do termo. A entrevista pode começar numa situação de total imprevisibilidade em meio a uma observação ou em contatos fortuitos com os participantes.

pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta de dados”. (ANDRÉ, 2005, p.28)

Em qualquer hipótese, é fundamental estabelecer que a metodologia primou em organizar às análises no sentido de assegurar um trabalho compreensível. Ao mesmo tempo, refletem à atenção dispensada as discussões que envolvem o meu trajeto de professor-pesquisador em relação a produção educativa/reflexiva dos Institutos de Educação na formação de professores/as e a efetivação das discussões da inclusão da legislação antirracista com a aprovação da Lei 10.639/03 e a alteração na LDBEN/96 no curso de formação. Ao reconhecer sua importância na educação, busco discutir suas implicações na formação da cidadania e na desconstrução da quase perenização da desigualdade racial e educacional. Sendo assim, nessa estrutura, investigamos as camuflagens presentes na universalidade imposta no conhecimento, na manutenção da invisibilidade de outras epistemes, bem como a burocracia e aos sistemas burocráticos do estado da qual os Institutos estão subordinados, dificultando, possivelmente, o desempenho das docentes e discentes na construção da nossa história, que sabidamente foi escrita por várias mãos, ela não é única.

CAPÍTULO 2

MODERNIDADE/COLONIALIDADE: REFERENCIAIS TEÓRICOS FRENTE AO PENSAMENTO E AO DISCURSO DOMINANTE

2.1 Entendendo a conceituação: uma perspectiva do pensamento crítico.

Caso a) *“A mãe de Moisés, criança negra, de oito anos de idade, matriculada em uma escola da rede pública na Baixada Fluminense no 3º ano de escolaridade, é chamada pela professora do aluno para uma conversa em conjunto com a Orientadora Pedagógica, ambas brancas e pertencentes a um extrato social totalmente diferenciado da realidade do aluno e da sua genitora, sobre o comportamento “agitado” do discente, na classificação da profissional. Após ser orientada em relação aos prejuízos que o comportamento disciplinar poderia acarretar na vida acadêmica de Moisés a responsável foi ritualmente dispensada. Ato contínuo, dentro da sala onde se reúnem as/os professoras/es, uma vez que a referida unidade escolar atende do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, a Orientadora Pedagógica se voltou para o grupo e disse a frase lapidar: ‘TAMBÉM, COLOCAR UM NOME BÍBLICO EM UMA CRIANÇA DESSA’. A recepção da frase se deu com gargalhadas e tácita aprovação da maioria dos presentes”.*

Caso b) *“A professora X da creche municipal da rede municipal, também na Baixada Fluminense, conta com orgulho que aproveita os momentos de contação de histórias para as pequenas crianças que fazem parte da sua turma regular, para esclarecer a importância do respeito entre eles, já que, segundo a docente, a África onde viviam os negros e a América local onde habitavam os índios, todos eles andavam nus, eram selvagens e tinham pouco conhecimento. Mas com a chegada dos conquistadores brancos portugueses, estes ensinaram a esses povos como se vestir, trouxeram outros conhecimentos e, o mais importante, a palavra de DEUS. Por esse motivo, na avaliação da profissional, ‘HOJE SOMOS TODOS IGUAIS’ e papai do céu não gosta quando as crianças não se respeitam”.*

Ao ilustrar esse diálogo, reitero e sublinho a lembrança em relação ao reconhecimento sobre as importantes obras que foram e estão sendo produzidas na área da formação profissional de professoras/es no âmbito das relações étnico-raciais. Entretanto, é preciso reforçar que o diferencial teórico que ancora essa dissertação, reafirma o diálogo com pensamento crítico representado pela pedagogia decolonial presente nos estudos sobre Modernidade/Colonialidade. Esse reconhecimento teórico que utilizo para dialogar com minha

pesquisa é derivado das novas reflexões críticas sobre o passado e a história em comum entre a dominação europeia sobre África e América e os padrões estabelecidos a partir da herança colonial que deixaram marcas ainda indelévelis em todos os aspectos da vida e significados em ambos os lados dos continentes. Esse referencial é fundamental para compreender as relações de dominação e exploração que, contemporaneamente, tem se projetado no campo das discussões sobre as relações étnico-raciais em consonância com as representações e as experiências de práticas docentes que ratificam visões pré-concebidas e posturas de exclusão.

Esta perspectiva teórica encontra aproximações no próprio texto dos Parâmetros Curriculares Nacional, que confronta diretamente os exemplos das duas experiências aqui relatadas. Nesse sentido, ao justificar a discussão no espaço escolar da temática étnico-racial há o evidente reconhecimento que a ausência desse debate implica em prejuízos psicossociais e contribui para a baixa autoestima dos discentes negros.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se vêem expostas. PLURALIDADE CULTURAL (PCN, p.122.)

Concretamente, essa postura epistemológica crítica reconhecida como Modernidade/Colonialidade é reivindicada por um grupo de acadêmicos da América Latina, e também fora dela, e são atualmente conhecidos como o “programa de investigação da modernidade/colonialidade latinoamericano” (ESCOBAR, 2003). A principal demanda a que se propõe esse conjunto de intelectuais, mesmo na sua heterogeneidade, é sustentar o debate sobre a subalternidade epistêmica do Sul geográfico e político em relação ao conhecimento europeu. Esses intelectuais através de questionamentos políticos estão comprometidos em rediscutir o modelo civilizatório, o discurso hegemônico, a modernidade e as construções discursivas e ideológicas que sustentam ser um exclusivo europeu os indicadores que justificam a indiscutível superioridade da sua importância como centro cultural da humanidade.

No campo dessa discussão epistemológica, sobressaem as figuras de intelectuais como o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o também sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o semiólogo argentino-norte-americano Walter Dignolo, o filósofo argentino Enrique Dussel e a norte-americana radicada no Equador, professora da Universidade Andina Simon Bolivar de Quito, Catherine Walsh, entre outros, que se posicionam criticamente em relação a suposta Modernidade europeia e sua atuação ao reducionismo epistemológico que caracteriza a forma de como os europeus

impuseram a sua centralidade e a padronização de sua racionalidade, caracterizando os legados das desigualdades, sejam eles no social, no econômico e epistemológico, configurando identidades assentadas em plataformas raciais desumanizantes.

Nesse sentido, as ideias formuladas por estes intelectuais assumem uma originalidade epistêmica frente a imposição da matriz pedagógica eurocentrada, permitindo a transposição da linha divisória, ou fronteiras epistemológicas, ao romper o véu da ignorância, identificando as estratégias presentes na universalização do conhecimento eurocêntrico e da qual não podemos permitir se tornar permanente. Em outros termos, é denunciar o mito universal que invisibiliza a localização dos sujeitos de enunciação, suas relações intrínsecas com a filosofia eurocêntrica e as relações de poder, responsáveis diretos pela produção do conhecimento e por hierarquias epistemológicas que conferem, estrategicamente, aos sujeitos europeus e sua produção mental o status de superior, enquanto outras são fixadas como saberes subalternos, complementares, exóticos, logo, sempre inferiores.

Neste contexto, as reflexões realizadas pelas leituras em relação ao conceito Modernidade/Colonialidade permite inferir a “periferização” das culturas e a edificação do mito construído a partir de 1492 com o advento da conquista ibérica e domínio colonial sobre à América Latina e as vantagens incomensuráveis que o *ego conquiro* (eu conquisto), na avaliação de Dussel (2005), proporcionou aos europeus na consolidação do capitalismo. O autor ressalta a importância das riquezas que a Europa passou a desfrutar das pilhagens promovidas em terras americana e as vantagens desse acúmulo de riquezas em relação aos seus rivais asiáticos e africanos localizados do outro lado do Mediterrâneo.

São essas dimensões que permitiram as teorias e as estratégias para a universalização do eurocentrismo, situando a Europa como modelo contemplativo e firmando a construção do triunfalismo do imaginário Moderno. Esta Modernidade que se constitui com a colonialidade, somente foi possível devido as experiências de dominação, exploração e encobrimento subjacente a colonização que se estendeu sobre a população original do continente Americano (DUSSEL, 1995).

Retomando as preocupações dos PCN, ao inferir sobre a nossa pluralidade, a dimensão da “*violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se vêem expostas*”, focaliza a violência e a exploração histórica do Ser colonial subsumido pelo olhar europeu na negação de sua ontologia e do seu lugar. Ou seja, à adição da qualidade de não-ser, explicitamente, está o seu ocultamento e a subalternidade das suas

práticas de conhecimento, reduzindo o sujeito colonizado a um condenado na sua própria terra, ou no caso da educação, ao “diferente”, o “problemático” os “disfuncionais”.

Ainda em Dussel (1995) é possível compreender de forma bem elucidativa a construção e as justificativas ideológicas que secundaram o mito em relação a Modernidade europeia na tentativa, como vimos, de encobrir a outra face dessa relação, o Ser colonial. Os sujeitos colonizados, vítimas dessa construção histórica, passaram a operar na marginalidade e em circunstancia que evidenciavam a real dualidade dessa expansão colonial europeia, ou seja, apropriação e violência. Assim, para o autor:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista).
4. Como bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma culpa (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa culpa de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera. (1995, p.29)

Nesse sentido, os efeitos apresentados por essa condição de dominação/exploração, oportunizam construir uma abordagem que situam os impactos históricos no interior do colonialismo, que permite a Quijano (2010) identificar como responsável direto pela hierarquização dos grupos humanos no encontro que seu deu entre os europeus e a população ameríndia em 1492 e na posterior exteriorização dessa classificação racial/étnica, que terminou por subordinar a população mundial na medida que o capitalismo se estendeu em escala global. Nesse sentido o sociólogo peruano sustenta que

“as relações intersubjetivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será denominado como modernidade”. (p. 85)

É nesse panorama conceitual que, acredito, estão situadas as duas experiências das profissionais que são apresentadas ao iniciar esse capítulo. A violência do mito da modernidade denunciada por Dussel e a dominação epistemológica eurocentrada preconizada por Quijano, demonstram nas práticas pedagógicas das docentes a presença do conceito da colonialidade, ou seja, a hierarquização de sujeitos e epistemes sob plataformas raciais e subalternização identitárias. Essas ações surgem como fato significativo da reprodução da violência colonial e das intenções, mesmo que inconsciente, da associação conivente e responsável ao padrão de poder responsável por reproduzir as experiências que perduram da nossa herança colonial.

Essa percepção, por outro lado, permite inferir a importância de refletir sobre as mudanças que o art.26- A na LDBEN e as DCNERER oportunizam discutir sobre a responsabilidade dos Institutos de Educação em relação a outras possibilidades críticas na formação de professores/as dos anos iniciais, com destaque em locais como a Baixada Fluminense. Essa possibilidade, permite raciocinar criticamente sobre a possibilidade de interrogar a prática pedagógica que sustenta a colonialidade, reconhecendo que apesar das diferenças entre colonialidade e colonialismo, o primeiro só subsiste pela imagem e signos constituído pelo segundo.

As referências negativas em relação a imagem, identidade, conhecimento, História a que as docentes do texto apontam nos sujeitos subalternizados, descrevem e reforçam a predominância dos efeitos da inferiorização, aqui denunciada por Dussel, que ainda persistem das relações assimétricas erguidas pelo mito civilizatório e as injustiças epistemológicas erguidas com a Modernidade. Desse modo, horizontalizando as discussões em relação ao campo dessas injustiças, busco em Nelson Maldonado Torres a sustentação teórica sobre a complexidade da apropriação e ao domínio de um saber insurgente, na tentativa de irromper com essa verticalidade imposta ao conhecimento, uma vez que:

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

2.2 A colonialidade do poder e os eixos centrais do padrão de dominação.

Ao encontro dessa realidade que movimentam ações e suas inferências no meio social, se acentuam as demandas que reproduziram uma suposta naturalização dos sujeitos sociais em relação a seu lugar na estrutura do poder. Considerando essa proposição, insisto com

Quijano (2005) que ao expressar essa configuração propõe através de uma extraordinária ferramenta teórica o conceito da colonialidade do poder.

O autor constrói esse conceito com Immanuel Wallerstein¹⁹, ao analisar a conquista e formação histórica da América a partir do século XVI que, segundo os autores, configura um novo circuito comercial atlântico, com a predominância total europeia. Nessa esteira, forma-se o que Quijano e Wallerstein (1992) passam a teorizar como sistema-mundo, conceito que o sociólogo define como controle das relações sociais e a imposição do padrão de poder mundial, onde as empresas capitalistas, articuladas com as famílias burguesas e atuação do Estado-nação, em sintonia com esses interesses capitalistas, buscaram atuar de forma interdependentes com vistas a assegurar um sistema que garantisse um poder que, no decorrer dos séculos, se tornou homogêneo ao cobrir uma parcela considerável da população do planeta.

Detendo-se um pouco mais sobre o conceito da colonialidade, Quijano defende que:

“Com a constituição da América (latina), no mesmo momento e no mesmo movimento históricos, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje”. (2010, p. 85)

Nesse sentido, como é possível observar, a dominação europeia se consoma com o controle das relações sociais a partir do que aqui foi identificado como eixos constitutivos. Ou seja, com a apropriação e controle proveniente do trabalho daqueles que foram submetidos ao modelo do capital, ao domínio e exploração da natureza, do sexo e da reprodução da espécie, fundamental na produção do ser colonial, especialmente subjugado pela autoridade estatal metropolitana em relação as subjetividades produzidas nessa integração da dominação colonial e as necessidades do capital.

Outro aspecto que chama atenção nas análises do intelectual peruano, se concentra na correspondência ao modelo de exploração após a conquista da América pelos europeus. Na sua análise, observa-se a relação intrínseca entre a articulação das formas de trabalho com a ideia construída e indexada à codificação da diferença biológica que passou a diferenciar o colonizador do colonizado. Essa heterogeneidade histórica com narrativas específicas,

¹⁹ **Immanuel Maurice Wallerstein**, segundo Maldonado-Torres (2010), junto com o sociólogo peruano Anibal Quijano, atribuem à americanidade um papel central na explicação que oferecem da modernidade e a experiência colonial na América Latina.

amparam a introdução do conceito racial, dando origem a taxionomias humanas como brancos, negros, amarelos, índios e, conseqüentemente, a classificação e a hierarquização da população do continente americano. Nesse sentido, “raça/trabalho articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido” (QUIJANO, 2005; p. 109)

Desse ponto de vista, infere-se possível conexão entre a existência das relações entre a dominação das identidades, as hierarquias raciais construídas sob moldes fenotípicos e a conseqüente classificação social na relação mercantil. Esta conceituação, como produto da expansão europeia e formação do mundo colonial e constituição do sistema- mundo está coligada também a consolidação das estruturas mentais e o modo de produzir conhecimento, amplificando a importância de um saber supostamente superior em detrimento de perspectiva de conhecimento colocadas na subalternidade e inferiorizadas em relação a epistemologia produzidas na Europa Ocidental.

Isso significa que essas dimensões cognitivas só foram possíveis cimentarem-se em razão dos dispositivos coloniais operar eficazmente sua dominação e exploração ao reprimir no continente americano qualquer outra forma de produzir outras racionalidades, transformando a perspectiva do saber europeu como padrão hegemônico sem procrastinar a operação que buscava a naturalização da sua dominação.

Esse olhar é reforçado pelo padrão de dominação que submetia o imaginário do colonizado a um processo epistêmico ideológico, que, conseqüentemente, outorgava um novo protagonismo ao continente europeu na medida que ia cimentando legitimidade às relações de dominação, estimuladas pela ideia entre superiores, os europeus, e inferiores, nesse caso, todos aqueles não portadores da racionalidade e do fenotípico europeu.

Assim, as identidades não europeias e suas formas de pensamento construídas nesse conceito, são confinadas a um entre lugar, que foram sendo articuladas com as imagens produzidas em relação a ideia de raça e serviram de pilar mestre na configuração de uma nova relação, conjugando nesse paradigma a integração social do controle de trabalho na estrutura do poder.

Por outro lado, essas considerações permitem vislumbrar o estabelecimento, em certo grau de uma cooptação dos colonizados em virtude da obrigação destes passarem a ser submetidos a aprender “parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica como da subjetiva, especialmente a religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã”. (QUIJANO, 2005, p.110)

Nessa perspectiva, é fundamental recuperar as reflexões sobre a narrativa da profissional apresentada no caso b, ao legitimar as relações de dominação e subalternidades para seus pequenos discentes, reforçando as implicações maniqueístas da colonialidade do poder ao correlacionar regiões, religião, culturas e povos em situações deterministas de dominação social e política.

Com efeito, ao reconhecer que *“a África onde viviam os negros e a América local onde habitavam os índios, todos eles andavam nus, eram selvagens e tinham pouco conhecimento. Mas com a chegada dos conquistadores brancos portugueses, estes ensinaram a esses povos como se vestir, trouxeram outros conhecimentos e, o mais importante, a palavra de DEUS.* A profissional denota a subjetividade intrínseca na reprodução e manifestação do pensamento colonial em espaços públicos de educação. Reside aí a estratégia da disseminação da reprodução da dominação, que conjugada com a crença indubitável na superioridade europeia reforçam os vínculos epistemológicos com a ideia sobreposta do eurocentrismo, fundamentais para a perenização e disseminação da colonialidade.

Podemos verificar, seguindo a linha de raciocínio do sociólogo peruano, o êxito dessa estratégia colonial só foi possível graças ao que ele conceitua como Colonialidade do Saber. Assim, como visto, foi por meio de uma habilidosa representação que articulou o sistema capitalista com formas de controle de trabalho, de acordos com critérios raciais, tornou possível ao colonizador europeu a imposição da perspectiva hegemônica de uma ciência dita superior, a sua. Respectivamente, de forma engenhosa, ia represando, marginalizando e negando ao “OUTRO” cultural o status de conhecimento racional as suas formas de conceber e produzir conhecimento.

Em outras falas, na medida em que a perspectiva da Modernidade se consolidava com o colonialismo, valorizando e fundamentando a abordagem eurocêntrica do conhecimento, sustentada pela colonialidade do saber, essa configuração foi deslegitimando e negando ou tornando invisível, muitas das vezes com apoio imprescindível da religião, o legado epistemológico das populações autóctones da América e dos negros africanos, caracterizando com isso a subalternização e o seu obscurantismo cultural.

Refletir sobre isso é reconhecer a dificuldade que a educação assim como a sociedade brasileira tem em estabelecer uma verdadeira isonomia. Ou seja, a horizontalidade aos grupos étnicos que formaram esse país. Com base nessa afirmação, vale ressaltar que essa racionalidade eurocêntrica expressa pelas narrativas e representações da docente em questão, simboliza o processo da desumanização do colonialismo e sua perpetuação pela colonialidade,

uma vez que na sua concepção histórica os europeus são os portadores exclusivos do progresso, da modernidade e os seus legítimos protagonistas. (QUIJANO, 2005)

Com base nos referenciais teóricos, é possível afirmar que em consonância ao conceito da colonialidade do poder e do saber, as práticas manifestas pelas docentes tipificam não só um ordenamento hegemônico científico de matriz europeia, mas desvela a adesão inconsciente destas professoras a uma das formas sublimares do nosso racismo. Ou seja, o racismo epistêmico. Fatos assim, denotam a importância de compreender originalmente as ideias que permeiam a nossa sociedade hierarquizada e submetida a coexistência de uma falsa “democracia racial”. Essa pauta, se ajusta e se impõe perfeitamente aos exemplos aqui discutidos.

Nesse sentido, é preciso advogar que a complexidade brasileira no campo étnico-racial requer muita atenção quando ela dialoga sobre nossas diferenças sociais e diversidade cultural, uma vez que:

Tal como acontece com todas as formas de racismo, o epistêmico está relacionado com a política e a socialidade. O racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos. (MALDONADO-TORRES, 2010; p. 405)

Dessa forma, essa reflexão implica trabalhar com a análise e as formas de interpretação das narrativas, mas também em caracterizar o ambiente político e suas filiações como forma de perceber onde são produzidos essas representações e as realidades que sustentam a filosofia e o conhecimento ocidental, que os sujeitos epistêmicos privilegiados pela colonialidade reforçam como saber universal. Esse conceito, para Grosfoguel (2010) é fundamental para definir o “lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia”. (p.459)

Para melhor definição:

Eis que se torna importante distinguir “lugar epistêmico” e “lugar social”. O facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno. Justamente o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial pensar epistemicamente como aquele que se encontram em posições dominantes. (GROSFOGUEL, 2010, p.459.)

Essas dimensões práticas, analisadas a luz da teoria da Modernidade/Colonialidade, como lembra muito bem Porto-Gonçalves (2005), nos ajudam a entender as considerações sobre o legado das desigualdades e injustiças sociais que foram se solidificando com o colonialismo perpetrado pela matriz europeia. A ideia da subalternidade incorporada com a colonialidade,

intrínseca no pensamento científico, foi responsável direta pela importância adquirida pelo eurocentrismo. Essa racionalidade, como vimos, sustenta a base epistemológica transmitida em nossas escolas.

Entretanto, recorrer a essa afirmação é expor os sujeitos críticos a uma densa reflexão sobre a importância em construir novos diálogos que oportunize a visualização da nossa pluralidade cultural e, assim, impulsionando-os a desconstruir o pensamento hegemônico erguido em nossa colonização, oportunizando assim uma simultaneidade de protagonismo, ou seja, que África, América e Ásia e outras epistemes geográficas sejam elevadas a um patamar de igualdade ao modelo eurocêntrico.

Na mesma direção, diante do contexto cultural e das reflexões epistemológicas decoloniais, se destaca a postura da defesa de Mignolo (2005) em relação a introdução do conceito da diferença colonial e a construção de um mundo pensado a partir das margens criadas pela colonialidade do poder. Nesse sentido, reconheço como de extrema pertinência as análises de Oliveira (2012) ao argumentar sobre a relevância da articulação dos múltiplos modos de produção de ciência que transitam fora do circuito imposto pelo modelo ocidental. Para o autor:

A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas. Supõe o interesse por outras produções do conhecimento distintas da modernidade ocidental. Diferentemente da pós-modernidade, que segue pensando a partir do ocidente moderno, a construção de um pensamento crítico outro, parte das experiências e Histórias marcadas pela colonialidade. O eixo que se busca é a conexão de formas críticas de pensamento na América Latina assim como de outros lugares subalternizados do mundo, enfim, a decolonialidade da existência do conhecimento do poder”. (p. 62)

2.3 O “posicionamento crítico de fronteira” e os territórios colonizados pelo senso comum

Dentro desse contexto, são valiosas as contribuições da intelectual norte-americana Catherine Walsh quando situadas com as experiências de subordinação das realidades culturais e as necessidades de manter a hegemonia do pensamento dominante, que na lógica brasileira capturou o conceito de miscigenação positiva em relação as nossas diferenças culturais, reordenando e acomodando na falácia da democracia racial os sujeitos sociais dessa relação desigual, tendo sempre como parâmetro de poder a matriz hegemônica europeia na concepção de Estado e conhecimento. Para a intelectual em questão:

As diferenças étnico-culturais não são naturais nem parte da etnicidade em si, são fenômenos construídos e reproduzidos como parte de uma subjetividade e *locus* de enunciação definidos pela experiência da colonização e subalternização social, política e cultural, tanto do passado como do presente. (WALSH, 2012; p.4)

Interpretar essas análises é perceber a importância do referencial teórico na compreensão das relações cotidianas forjadas em contextos de dominação e subalternização, e na investigação em compreender as construções ideológicas do grupo social dominante na manutenção e o controle do conhecimento. Essas implicações teóricas ajudam a identificar os responsáveis em mascarar as questões subjetivas presentes na formação e prática docente. Assim como as suas implicações na questão étnico-racial. A partir desse entendimento, torna-se imprescindível questionar o modelo hegemônico no intuito de tornar possível o reconhecimento das epistemologias ou saberes reconstruídos pela resiliência dos povos que foram invisibilizadas pelo processo de dominação e submetidos a violência da colonização.

Dentro do debate da colonialidade, Walsh (2005) chama de “posicionamento crítico de fronteira” as novas interpretações que se fazem necessária para rebater as formas conceituais que estruturaram o pensamento dominante eurocêntrico responsável pelas políticas de poder e também identitárias que marcaram à América e outras partes do mundo. Nesse sentido, se posicionar criticamente na fronteira é efetivar ações que permitam novas narrativas que desmascarem as relações de poder assimétricas assumidas com o colonialismo e perpetuadas na colonialidade, como parte de um processo em construção significativo ao empoderar os movimentos sociais e seus atores com suas histórias, reforçando a isonomia de pensamentos em relação ao poder hegemônico dominante.

Por outro lado, a autora introduz o conceito da interculturalidade crítica na discussão sobre a decolonialidade. A proposta concreta apresentada com a interculturalidade crítica é pontuada por injunções que buscam desvelar as formas de poder social que esteve e estão presentes na organização da sociedade latino-americana. Denuncia também as formas do paradigma estatal em cooptar reflexões na tentativa de excluir críticas as questões ligadas ao pensamento hegemônico dominante, utilizando, para tanto, políticas de acomodações e inclusões pontuais, revelando o desejo de resguardar as suas conquistas na esfera do poder. Assim, a interculturalidade crítica pensada pela autora, propõe o debate sobre formas possíveis em de construir projetos que tornem eficazes a desconstrução do padrão de poder atual. Seu pensamento revela que

“{...} o enfoque e a prática que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional ao modelo social vigente, mas questionador sério dele. Enquanto que a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, escorando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e o Estado nacional (uninacional por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – as que mantém a desigualdade – a interculturalidade crítica parte do problema de poder, seu padrão de racialização e a diferença que tem sido construída em função dele. A primeira responde a, em parte, aos interesses e necessidades das instituições sociais dominantes; a interculturalidade crítica, é troca, é uma construção de pessoas que sofreram uma

apresentação histórica de subalternização, mas que pode ser assumido – como processo e projeto – por todos” (WALSH, 2012; p. 171)

Essa dimensão teórica pensada a partir da interculturalidade crítica, permite desdobrar o alcance que as formas de conhecimento represadas pelo poder dominante adquirem com esse conceito crítico. Ao encontro desta teoria, estão nítidas as implicações críticas sobre os responsáveis pelo padrão que fixaram o ser, o poder e o saber na esfera do poder e as relações de conflito advindas desse modelo. Assim, a interculturalidade crítica destaca os sujeitos sociais, submetidos ao controle científico da jurisdição dominante, como protagonistas das suas histórias e em correspondência com outros grupos sociais com singulares dinâmicas culturais na construção de um projeto social, político e econômico que inclua a todos. Assumir a interculturalidade crítica, segundo Walsh (2012) é “ressaltar seu sentido contra hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial capitalista, e sua ação de transformação e criação”. (p. 172)

Os desafios propostos até aqui através dos referenciais teóricos, é dinamizar e identificar no papel da escola e no ambiente educacional as correspondências históricas bem atuais sobre as fortes marcas das relações assimétricas do nosso passado colonial, que, por sua vez, teimam em se fazer presente ao reproduzir e reforçar percepções negativas construídas em relação aos sujeitos marcados com a patente da herança africana ou autóctone, ou seja, da escravidão, da selvageria e ambas iguais na sua primitividade em relação a centralidade do conhecimento legítimo e dominante outorgado pela herança europeia.

Os grupos sociais erguidos sob essa ótica, com efeito, toleram que a invisibilidade, o racismo, o silêncio se transmute em brincadeiras, senso comum e práticas dissimulatórias, particularmente devido ao acionamento dos mecanismos ideológicos de poder, camuflados em um sofisma inteligente, ou seja, entra em cena a nossa falsa democracia racial.

Nesse sentido, à luz dos referenciais teóricos, retorno aos dois casos apresentados demonstrando a importância do papel ideológico de certas ideias hegemônicas na manutenção das estruturas mentais que permeiam o ambiente escolar, assim como as implicações na formação das profissionais que vão atuar nas escolas nos anos iniciais. Esses questionamentos permitem refletir sobre as interpretações e as condições que podemos eleger nas considerações abaixo ao classifica-las no senso comum ou na ausência de uma formação profissional qualificada. Nesse caso específico, a ausência ou a falta de preocupação com a implementação da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais, acabam denotando que as atitudes dessas docentes, sob este paradigma, refugiam-se no simplismo observado da colonialidade ao pontuar que:

- a) o caso de as duas profissionais serem de pele clara e não fazer parte do universo social não denota desconhecimento da condição que o discente e sua mãe vivem, uma vez que são professoras da Rede Pública da Baixada Fluminense;
- b) a fala da Orientadora Pedagógica não passou de mera brincadeira ou uma forma de descontração com o grupo de colegas que se encontrava na sala;
- c) a classificação de “agitado” conferido ao aluno Moisés, na verdade demonstra a preocupação da professora em orientar a mãe na melhor forma de discipliná-lo e, com isso, ajuda-lo na vida escolar;
- d) a professora do caso b, pelo pouco conhecimento que detém, tenta transmitir da sua maneira valores positivos, e é isso que tem que ser valorizado, não havendo maldade nas suas narrativas;
- e) o mais importante, na narrativa da profissional, é dizer às crianças que não existem diferenças entre elas, pois somos todos iguais.

Ao inferirmos sobre essas configurações implícitas na colonialidade ou no senso comum, reforça de forma significativa a convicção pela opção de conduzir a pesquisa pela discussão promovida por aqueles que estruturam seus discursos na visão crítica impulsionada pelo conceito teórico denominado Colonialidade/Modernidade. Essa proposta, nos obriga a compreender o processo complexo que modelou a nossa colonização ao mesmo tempo que se tornou peça fundante na negação das epistemes e subalternização de imensos grupos sociais. Ou seja, a subalternização epistêmica e ontológica ao padrão de poder eurocêntrico. Esse padrão foi responsável pela racialização e diferenças étnico-raciais, que o senso comum, atualmente, busca minorar os seus efeitos, através de adições culturais a cultura hegemônica, tentando dificultar as lutas contra a matriz do poder originada no colonialismo e sustentada pela colonialidade.

Podemos, também, situar essa discussão no campo tenso das relações raciais e no exame sem máscaras da perversidade erigida através do constrangimento social, prática associada a um dos signos de violência denunciada por Fanon (2005). Prática esta que se iniciou com a nossa colonização e na atualidade, vêm articulando projetos de educação e ações políticos pedagógicos que reforçam imaginários que tentam naturalizar e consolidar a perspectiva hegemônica do conhecimento, prejudicando ações que valorizem a isonomia entre as práticas e os pensamentos culturais entre os grupos étnico-raciais provenientes dessa relação.

Dessa forma, reforço as denúncias contra as ideias hegemônicas presente no ambiente escolar e busco novamente em Walsh (2012) a necessidade de compreender a importância de ressignificar e confrontar nesses espaços os saberes presentes com a colonialidade. Chamo atenção sobre relacionar os métodos educativos para além da simples

transmissão de saber. Ou seja, buscar incluir nesses aprendizados ou teorias as contribuições dos movimentos sociais, relacionando-os a uma pedagogia decolonial que tenha como objetivo a “incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas disciplinares e de pensamento) existentes (p. 174) em oposição a programas que em nome de acomodações sociais defendem uma educação “normal” e “universal”, mas que segue “perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes” (p.174).

Essa perspectiva conceitual, proporcionada pela interculturalidade crítica, serve de farol para indicar aos indivíduos também críticos a necessidade de ampliar e construir outras epistemes que interpelem o senso comum, questionando este modelo ideológico tão necessário na manutenção do suposto conhecimento “universal”. Assim, é através de uma perspectiva epistemológica decolonial, que preocupada em refutar um tipo único de conhecimento, segundo Boaventura (1996) e pensada quase como um axioma, penso tornar possível também questionar o que anteriormente foi denunciado como “distância social” dos/as profissionais da educação em relação as DCNERER e a alteração na LDBEN com a inclusão do art.26- A, tornando fatível assumir essa crítica ao compreender que:

Ao longo da nossa formação histórica, marcada pela colonização, pela escravidão e pelo autoritarismo, o imaginário social construído sobre os negros não foi o mais positivo. Esse imaginário possibilitou a incorporação de teorias raciais repletas de um suposto cientificismo que por muito tempo atestaram a inferioridade das pessoas negras, a degenerescência do mestiço, o ideal do branqueamento, a primitividade da cultura negra e a democracia racial. (GOMES, 2001, p.88)

Ao encontro das análises feitas acima pela professora Gomes, acredito ser possível complementá-las com as reflexões defendidas por Candau (2008) ao apresentar a inevitável frequência das tensões nas relações entre as identidades culturais e a pertinência presente na dinâmica que envolve os diferentes grupos sociais. Para ela:

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos”. (2008, p.23)

É nesse sentido que entendo a contribuição dos conceitos pensados pela professora Catherine Walsh na construção da pesquisa em relação a atuação dos Institutos de Educação na formação de profissionais dos anos iniciais a partir da perspectiva do que ela denomina como posicionamento crítico de fronteira. Esta ancoragem teórica em comunhão com os outros referenciais, possibilita abalar se o chamado curso NORMAL nos Institutos de Educação dialoga com a Lei 11.645/08 e outras possibilidades epistêmicas em relação a formação de sujeitos críticos habilitados no enfrentamento ao racismo e a subalternização das culturas em

relação a epistemologia eurocêntrica. Ou como defende a autora, estabelecer diálogos com “um pensamento crítico que tenha seu fundamento e razão de ser um projeto de transformação social, política, epistemológica e humana, em um imaginário ou visão de um mundo de outro modo” (WALSH, 2005; p.31)

Nesse cenário, a escolha do referencial teórico se inseriu precisamente em demandar e compreender o papel estratégico dos Institutos de Educação como “projeto de transformação” sobre outras possibilidades críticas e seu envolvimento em discutir novas histórias em relação ao pensamento hegemônico. Esta definição da formação inicial docente pensada a partir desses referenciais aqui propostos, evidencia também a importância atribuída ao constante diálogo com outros pressupostos teóricos que lutam por novas perspectivas cognitivas descentralizadas do saber padronizado europeu.

Essas questões são responsáveis por novas interpretações aos vários modos de pensar e por novas identidades, que nascidas inicialmente sob uma ancoragem de viés biológico e social, hoje estão em constante deslocamento, ou transitoriedade. No caso específico da pesquisa, essas reflexões teóricas pretendem acionar possíveis discussões críticas sobre a formação e a prática docente em ambientes marcados pelo enraizamento colonial da civilização europeia e o ainda tenso processo de fazer visível nos conteúdos de ensino a imagem da cultura e dos valores afro-brasileiros e indígenas.

Desconstruir este processo deletério da “história oficial” no interior da educação, ainda tem sido o grande desafio de intelectuais militantes envolvidos com uma educação que discuta a nossa rica diversidade no campo étnico racial. Os trabalhos construídos a partir desse campo, possibilitam novos olhares e novas posturas docentes, ao mesmo tempo, reafirmam os esforços em denunciar as dificuldades erguidas por uma sociedade que se diz não racista, mas desvela contextos que suprimem e não reconhecem a construção participativa dos sujeitos sociais, que mesmo em situação de vulnerabilidade social e política totalmente desfavorável, contribuíram para o rico patrimônio histórico cultural do país.

Nesse sentido, a ambiguidade que a sociedade brasileira parece cultivar em relação à questão étnico-racial, implica entender a extensão dos esforços depreendidos acima em contextos que reforçam a violência produzida pelos rearranjos dos grupos que se consolidaram no poder. No caso da Baixada Fluminense essa violência se acentua ainda mais.

Portanto, uma das preocupações que envolveram a construção desse trabalho, foi unir método e teoria na compreensão sobre a importância estratégica dos Institutos de Educação na formação docente na realização da implementação da legislação antirracista em localidades

marcadas por condições diaspóricas, como nos alerta Fanon, um “mundo cortado em dois” (2005, p. 54).

Por fim, denota também compreender as condições de violência que de certa maneira vai naturalizando as relações de quem domina e de quem é dominado. Por outro lado, subsidia a percepção em reconhecer a contradição existente na educação, uma vez que é, reconhecidamente, uma ferramenta poderosa que pode libertar as mentes domesticadas, criando “homens novos” (FANON, p.53), mas não recebe de sua parte a legitimidade necessária.

CAPÍTULO 3

O ESPAÇO COLONIZADO: A FORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO DO SUJEITO HUMANO EM LUGAR ESTIGMATIZADO

3.1 De Iguassu a Caxias espaços colonizados, saberes marginalizados.

Falar de escola, educação e seus correlatos como alfabetização e cidadania na Baixada Fluminense hoje, ainda é forte na memória, ainda que reconhecendo a fragilidade da falta de dados a referência explícita abaixo, há muito no que avançar. Não se pode negar, no entanto, as implicações presentes, a mais ou menos cinquenta anos atrás, a grande ênfase na conquista de uma vaga escolar para mães negras ou quase todas negras²⁰, que passavam dias e noites nas filas intermináveis para garantir uma matrícula nas pouquíssimas escolas públicas que tinham na região, para assim, diziam elas, inclusive a minha, “*garantir um futuro melhor para seus filhos*”, ainda que seus filhos aprendessem a ser negros greco-latinos²¹.

Assim, ao enfrentar os dias e as noites nas filas das poucas escolas públicas da região, para garantir uma vaga e “*um futuro melhor para seus filhos*”, essas mulheres na verdade, ainda que os modelos de educação na época trouxessem embutido um misto de assimilação, mantinham acesas as características importantes dos atos da resistência contra o modelo que estratificava seus filhos à pobreza e miséria. Com esse movimento indócil, esses esforços permitiram, na medida que íamos nos apropriando das ferramentas epistêmicas negadas por tanto tempo, tornar compreensível a originalidade do contexto colonial e a importância de confrontá-lo, tornando possível o sonho de muitas mães, do ponto de vista da pesquisa, na região da Baixada Fluminense.

O reconhecimento que nossas mães davam para educação, era o vívido desejo da insurgência contra a mentalidade colonial que marcou a posse do território e a estigmatização da população negra na Baixada Fluminense. Defendo, que essa insistência, para muitas dessas mães, desvelava seu sacrifício em querer que seus filhos rompessem com o ciclo natural da ignorância. Logo, diante das múltiplas dificuldades interpostas em uma região marcada pela falta de quase tudo à população preta e pobre, era essa conjugação de luta e obstinação que buscavam transformar o desejo em realidade. Este era o dínamo potente capaz de fazer com o

²⁰ Essa expressão “quase negra” era largamente utilizada pela minha mãe como uma das formas de fugir da sua negritude e motivo de acalorada discussão em casa sobre identidade negra. Hoje, reconheço, essa lembrança é uma forma de homenageá-la e, mal disfarçando, manter viva a sua lembrança e minha promessa de presenteá-la nesse trabalho, pois sua contradição reforçou o que sou e refez o reencontro da mulher negra consigo próprio.

²¹ Expressão utilizada por J.P. Sartre no prefácio à edição de 1961 do livro *Os Condenados da terra* de Frantz Fanon.

que o sonho de buscar “*um futuro melhor para seus filhos*”, em muitos casos, concretiza-se. Hoje, tenho absoluta certeza, que essa dissertação é fruto dessas dimensões que se afirmaram nas lutas e das muitas insistências dessas mulheres negras ou quase negras.

Sem a pretensão de um aprofundamento histórico sobre as múltiplas intercessões e memórias que compõem esses olhares, escrever sobre esse passado contribui sobre a reflexão em relação ao medo e desprezo que Gomes (2001) chama atenção em relação a nossa identidade e construção histórica. Nesse contexto, especificamente, fazemos coro a enorme dificuldade que uma parcela do povo brasileiro tem em reconhecer a amálgama de culturas que potencializaram a nossa identidade. Uma vez feita a crítica, por outro lado, precisamos reconhecer que isto não impede que a História da Baixada Fluminense se insira como um espaço dicotômico, onde estão presentes as contradições de silenciamento e resistência, da invisibilidade e o reconhecimento, da omissão as lutas, da negação a insistência.

Tais constatações são pertinentes para compreender a diversidade que constituiu a formação étnica da Baixada Fluminense, com recorte geográfico nas cidades de Nova Iguaçu e Duque de Caxias. Essa (in)formação torna-se fundamental para não só compreender o processo de ocupação desses espaços geográficos, mas também a divisão da estrutura do poder na região.

Nesse sentido, essas configurações permitem algumas projeções mentais que traduzem a materialização em relação a opressão que vai se estabelecer sobre a presença massiva da população negra na região, em substituição a população original da região descrita acima. Doravante essa população, instrumento de produção e identificada com o mal, segundo o conquistador\colonizador devido as suas manifestações “exóticas”, são confinadas para além da pobreza em meio às tensões políticas entre os vários grupos de poder.

Sendo assim, o medo e o desprezo que discutimos acima, na verdade, revelam de forma lúcida tudo aquilo que desconhecemos ou que adquirimos por imagens distorcidas que são construídas para reforçar modelos estigmatizados com o propósito de não mudar o *status quo* de privilégios de um grupo em relação a outros. O medo construído nessa relação, como podemos perceber se dá em via dupla, mas é o branco que controla o poder e impõem um projeto de colonização, utilizando para seu sucesso não só as artimanhas da evangelização como também da violência. O uso dessa força também foi responsável em desprezar todo conhecimento que esses grupos humanos construíram secularmente em suas trajetórias diversas e culturais. Nesse sentido, cristianizar e reforçar os valores eurocêntricos também faziam parte, como já vimos, da versão colonial.

Nesse contexto, é possível então identificar na constituição da região da Baixada Fluminense, e mais especificamente em Nova Iguaçu e Duque de Caxias, o modelo de

exploração definido pelo sociólogo peruano Quijano (2005). Ou seja, uma área de integração a dominação colonial subjugada aos interesses do capital, responsável pela subordinação do ser e da sua produção de conhecimento, além da sua codificação biológica em conjunto com a articulação com as formas de trabalho. São essas lógicas argumentativas que constroem os medos e desprezos em relação não só a história e a cultura do negro, mas também a uma melhor isonomia social ao seu grupo étnico.

Essa preocupação está em sintonia com o desafio que os PCNs (1997) vislumbram para as escolas quando reconhecem como inseparável a importância da diversidade com a formação da identidade nacional e as trajetórias dos grupos que compõem a sociedade. Falando de Baixada Fluminense, indígenas, negros e, em menor número, brancos.

Reafirmo que nessa dissertação não há uma preocupação de adensar uma análise mais detalhada sobre esses questionamentos, mas sim entender a região da Baixada Fluminense como espaço colonizado e responsável por, historicamente, produzir retratos de exclusão social, onde o sujeito negro continua sendo vítima preferencial desse modelo, sofrendo com níveis da qualidade de vida que se diferenciam da população branca na região, inclusive no sistema educacional. Não podemos esquecer a condenação formal que uma criança negra recebeu de uma educadora em uma escola pública em razão do nome bíblico que a identificava.

Historicamente, esses argumentos até aqui apresentados não fazem parte dos livros didáticos. Estes começam mostrando franceses e portugueses disputando a posse do Rio de Janeiro, não identificam os primeiros habitantes dessas terras, assim como ignoram essas populações que, segundo a historiadora Marluccia Santos de Souza (2014), eram povos indígenas, onde um desses grupos fez contato com os franceses. Era conhecido como Tupinambás ou Jacutingas que viviam as margens dos rios Iguaçu e Meriti, chamada por eles como Trairaponga.²² Já nesta época no século XVI, a historiadora Marlúcia relata nas suas pesquisas que nas cartas do padre José de Anchieta de 1584 constava a presença de “oito beneditinos franceses, que vestiam os meninos gentios com seus hábitos brancos realizando um trabalho de catequização e de plantio nas margens do rio Iguaçu” (2014, p.37).

Ao encontro dessa mentalidade, podemos resgatar o olhar registrado na contação de história feita pela professora na creche às crianças sob seu cuidado sobre o seu conceito de igualdade no Capítulo II, e como ela foi construída e confrontar com o contínuo extermínio da população original e da sua cultura. Como exemplificar à profissional que mesmo quase que

²²Souza, Marluccia Santos de. Conferir em “Escavando o passado da cidade; história política da Cidade de Duque de Caxias/ Duque de Caxias, RJ: APPH-CLIO”, 2014.

exterminados pelos portugueses, quando estes retomaram o controle das mãos dos franceses sobre a região “no fundo do Rio” (SOUZA, 2014, p.37) os povos originais não tiveram reconhecidos seus direitos a sua humanidade, ao contrário, para fugir da escravidão ou morte os povos indígenas, foram obrigados, segundo a pesquisadora Souza, a se embrenhar no interior das matas, como a Serra dos Órgãos, Serra do Tinguá e a Serra da Taquara.

Enquanto um povo se tornava condenado em sua própria terra (FANON, 2005), outro prosseguia na ocupação da região, estabelecendo-se como donos e senhores absolutos, assumindo o protagonismo histórico legado a todo conquistador\colonizador. Dessa forma, a composição fundiária da região da Baixada Fluminense foi acontecendo de acordo com os interesses da Coroa Portuguesa. São esses descompassos traduzidos em formas não tão inocentes de docência que legitimaram e ainda continuam legitimando a benignidade da ocupação violenta internalizada na lógica colonial, por outro lado, reforça estigmas em grupos humanos que sofreram com processos violentos da escravidão e da subalternização como sujeitos históricos.

Para quem, como eu, nasceu ou aqueles que conhecem a mais tempo a Baixada Fluminense, entendem quando lamentamos profundamente as condições dos rios da região, uma vez que esses eram límpidos e por muito tempo foi local de lazer, mas com a ocupação desordenada da região, a especulação e a grilagem da região viu agravar os problemas de toda ordem, desde o econômico a questão básica do saneamento, refletindo diretamente na poluição, assoreamento e morte desses rios. Por sua vez, retomando a história da região, foram nas terras, cortadas por vários desses rios que foram sendo construídos vários engenhos, marcando desde essa época, a característica do local como uma região agroexportadora.

É relevante também compreender que a topografia, os cursos dos rios e as construções de cada vez mais engenhos, tornaram-se responsáveis pela chegada na região da mão-de obra do sujeito africano em substituição a do indígena. Assim, a partir do século XVIII esta mão-de-obra africana e de seus descendentes já era largamente utilizada nos engenhos e nas embarcações que transportavam os produtos da Baixada Fluminense para a capitania do Rio de Janeiro, mas ainda era possível constar em menor número o registro da presença indígena na região.

Os interesses na localidade, como dito, estavam costurados aos negócios da metrópole. Dessa forma, os rios da região tornam-se importantes aliados dos fazendeiros. Souza destaca que:

Os principais portos localizavam-se nas margens dos rios Iguazu, Pilar. Meriti, Estrela e Sarapuí. O primeiro foi o principal escoadouro colonial da Baixada Fluminense

durante o século XVI. Por ele, chegava-se às águas da Baía da Guanabara em direção do Rio de Janeiro, para embarcar a produção agroexportadora com destino à Europa ou para a comercialização interna. (2014, p. 45)

Na medida em que esses latifúndios iam ganhando cada mais importância para a capital do Rio de Janeiro devido a produção complementar, crescia também em relevância a necessidade de garantir mais terras e, conseqüentemente, adquirir mais mão-de-obra para o plantio garantindo o escoamento da produção entre outras obrigações que a empreitada colonial exigia. Assim, aumentar o número do sujeito negro era fundamental para garantir o sucesso dos lucros dos fazendeiros da região, pois:

As condições ambientais e o modelo implantado exigiam o uso permanente da mão-de-obra do escravo africano para desobstruir os rios, construir canais, diques e pontes; abrir estradas, assegurar a produção de tijolos e aguardente; lidar com a manufatura do açúcar, o cultivo de alimentos para subsistência da fazenda e para a comercialização com o próprio porto carioca; levantar prédios da casa grande, das capelas e das olarias; criar gado; transportar as mercadorias e concluir as embarcações (SOUZA, 2014; p. 44).

Esses contextos estão articulados com a questão da fé e a força do Cristianismo, especificado por um bom tempo pela Igreja Católica. Dessa forma, o incômodo que permeiam os discursos das profissionais que atuam na educação e estão, de certa forma, identificados nos diálogos que abriram o capítulo II, harmonizam-se com os desejos dos primeiros missionários jesuítas, que nas palavras de Manuel da Nóbrega assevera em relação ao Brasil que “esta terra é o nosso empreendimento. Trabalhamos para lançar as fundações de casas que durarão tanto quanto o mundo”. (BOXER, 1967, p.122).

Essas palavras orientavam os mandamentos em relação ao controle e a integração dos povos indígenas, a posse das terras e, mais tarde, a disposição sobre o uso da força da mão-de obra escrava. Ou seja, ao mesmo tempo assenhorava-se de uma parcela do terreno, articulada com as demandas econômicas da região, mas sem esquecer da outorga em administrar o ofício da fé.

Todavia, o discurso presente nas escolas não traz essa realidade, mas sim a cristandade histórica e o argumento da humanização, o que inviabiliza um discurso conflitivo e dificulta a compreensão da importância da diversidade étnico-cultural. Mesmo não presente nos livros didáticos, o desejo patente do jesuíta Manuel da Nóbrega no século XVI “que queria ver o gentio sujeito e metido no jugo da obediência dos cristãos, para se neles poder imprimir tudo quanto quiséssemos, porque é ele de qualidade que domado se escreverá em seus entendimentos e vontade muito bem a fé de Cristo, como se fez no Peru e Antilhas” (MONTEIRO, 2005, p. 41), é bem atual quando relacionado às reflexões mencionadas acima.

De fato, foi pelos braços da igreja que a evangelização foi levada a termo nas terras brasileiras. Os filhos dos gentios²³ foram os instrumentos para os propósitos religiosos dos jesuítas. Com a entrada dos sujeitos negros, esses também foram incorporados à essa dinâmica da salvação, mas, como pude descobrir mais tarde, era vedado aos não brancos incorporar nas peças de teatro, recurso muito usado pelos religiosos em todo tempo devido a sua função pedagógica, a figura de Jesus e sua mãe Maria. Os argumentos estavam localizados na própria construção da ética religiosa e nos detalhes revelador das expectativas que não só os religiosos tinham sobre os grupos humanos que não compartilhavam da sua brancura. Ou seja, para os religiosos, assim como para os colonos, apesar de algumas divergências, índios e negros não contribuíam com nada mais do que a mão-de-obra escrava em um circuito de produção comercial capitalista, mas enquanto seus corpos eram brutalizados pelo modelo econômico escravocrata, em nome do cristianismo, a Igreja garantia a salvação das suas almas.

Podemos verificar então, que as dificuldades em lidar com as manifestações do preconceito, da discriminação étnico-racial como incluídas nos PCNs no interior do espaço escolar, se configuram cada vez mais com as heranças recebidas, onde o maniqueísmo das nossas relações étnico-raciais, muitas das vezes são reforçados, e as críticas ou a simples menção desses fenômenos são colocadas em segundo plano, postas no silenciamento ou consideradas como algo não brasileiro.

3.1.2 A cultura de dominação, a cultura acomodada.

As intensas transições que a região vai sofrer no seu aspecto econômico vão refletir as contradições das formas de ocupação em relação a importância dos seus barões donos das terras, que mais tarde vão perpetuar nomes de famílias influentes nas cidades. Um dos exemplos que perpetuam esse modelo é nome da família Teles que hoje empresta seu nome ao centro administrativo de São João de Meriti, Vilar dos Teles ou do grande latifundiário conde Duque de Caxias, que substituiu o antigo nome Meriti passando a designar a cidade com seu nome, segundo as lideranças da época, uma homenagem ao ilustre morador.

Um outro aspecto que deve ser levado em consideração é a crise escravista, que conjugada com a resistência negra através dos quilombos na região, dificultavam a circulação das mercadorias e era responsável pela relação de medo e violência nas freguesias. Na mesma direção, as doenças na região de Iguazu e o café na região do Vale do Paraíba operaram vários deslocamentos, tanto dos proprietários donos das terras como da mão-de-obra. Mais tarde, essas

²³ 1 Assim chamados todos os que não eram batizados; o pagão. 2 quem não é civilizado, selvagem. Fonte: minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Instituto Antônio Houaiss, 2004.

terras vão ganhar outra importância, seja como área de fruticultura de laranjas ou seu retalhamento para venda de lotes para uma população pobre que se deslocava do Norte e Nordeste em busca de emprego na capital do país.

Nesse contexto vamos ter no período republicano a Reforma de Pereira Passos no centro do Rio de Janeiro no início do século XX e uma forte especulação imobiliária e do custo de vida, responsáveis em ir empurrando cada vez mais trabalhadores pobres, negros na sua grande maioria, para áreas cada vez mais distantes do centro, tornando os limites da região que pertenciam ao município de Iguazu e onde a linha férrea tomou o lugar dos rios em espaços de ocupação.

A esse respeito Souza afirma que:

Não foi levada em consideração a inclusão dos trabalhadores na nova Paris projetada, ou seja, não foi incluída na pauta do poder público uma reurbanização que levasse em conta a construção de habitações populares em substituições às anteriores (cortiços e barracos). O crescimento da cidade do Rio de Janeiro e a especulação imobiliária em suas imediações transformaram a periferia em alternativa possível para os trabalhadores que chegavam diariamente à capital da República. A partir da segunda década do século XX, o território caxiense sofrerá um processo de urbanização, transformando-se em periferia da periferia da capital do país” (2014; p. 84).

É no contexto desse projeto colonial que as relações de poder e colonialidade foram sendo construídas e foram afetando, de forma bem singular, múltiplas gerações nesse mundo partido.

Nesse sentido, busco amparo novamente em Dussel (1995) para refletir sobre os danos presentes nas relações assimétricas erguidas pelo mito civilizatório em sociedades multiétnicas e pluricultural, quando desconhecemos os caminhos de uma quase marginalidade histórica, e as injustiças moldadas em relações de dominação e exploração que acabam por identificar um só tipo de racionalidade e um modelo único de humanidade.

A importância que as cidades de Nova Iguaçu e Duque de Caxias, antiga Meriti, assumem na região da Baixada Fluminense, se dá dentro desse contexto histórico e com a preocupação acima. O modelo agrário foi comum à ambas, assim como a forma de produção e o uso da mão-de obra. Desta maneira, os valores dos extratos sociais foram sendo demarcados pela posse da terra e pelas relações políticas que alçavam famílias a posições chaves na região. Com o declínio agrícola a partir do final do século XIX e início do XX e a chegada de migrantes de outras partes do Brasil e imigrantes europeus no mesmo período, as elites auto definidas nesse modelo passam a cobrar do Governo Federal maiores investimentos na região na área de saneamento.

Essas reivindicações tinham sentido, na medida que as doenças sempre deixaram fortes marcas na evolução das cidades, e, como sabemos, tradicionalmente a porta aberta para o clientelismo. Certamente, em uma região acostumada com a precariedade dos recursos, a troca de favores entre a população carente e as elites locais, donas das terras e das atividades comerciais serviam para minorar o sofrimento da população, por outro lado garantia os votos e o controle político em torno dos nomes de famílias tradicionais da região e o assento garantido dessas no parlamento municipal.

Podemos verificar, que esse controle e essa ideologia de dominação está diretamente conectada a um modelo histórico localizado na conquista e colonização do país. Ou seja, com as formas de expropriação da terra, da subjugação da mão-de obra e o modelo de produção que também foi adotado para a região. Esse empreendimento, como vimos, só foi vitorioso através da materialização possível da violência, que possibilitou apenas um grupo social se apropriar do trabalho que era gerado na região. Essa violência que vitimou e marcou com cicatrizes os corpos indígenas e dos sujeitos negros, também foi responsável direta pelo epistemicídio na medida que ia inculcando o “complexo de inferioridade” nas categorias reduzidas à escravidão.

Nessa perspectiva, é possível reconhecer na construção histórica da região da Baixada Fluminense o que afirmei na construção do meu referencial teórico, ou seja, o que o sociólogo peruano Quijano (1999) denomina como colonialidade do poder. Essa relação torna-se possível ao perceber as identidades negativas que o sociólogo denuncia, como negros, mestiços, índios e brancos em relações de hierarquias raciais e sociais, além da impossibilidade dos grupos sociais em situação de subordinação em intervir na produção do conhecimento e ao mesmo tempo ter sua memória e sabedoria desprezada ou invisibilizada.

Considerando que essas representações não são neutras, é possível verificar também a construção da colonialidade do saber na medida que estabelece uma relação de aproximação com os que vão definir os interesses hegemônicos entre os grupos sociais ao evidenciar o pensamento e as demandas em relação a cultura e as políticas de educação. Em outras palavras, são os sujeitos em posição de domínio que vão influenciar e direcionar o que é válido enquanto conhecimento, descartando os tensionamentos sobre as questões sociais, políticas, epistêmicas, raciais e as lógicas que perpetuam as injustiças sociais, reproduzindo o que chamo aqui de cultura natural, um saber estático e harmonioso com os valores universais.

Podemos verificar que na transição do modelo agrário para o industrial das cidades de Nova Iguaçu e Meriti, que adquire sua emancipação política da primeira em 1943 e adota o nome de Duque de Caxias, reforçando assim a colonização do poder, as condições de negação,

as desigualdades sociais, a racialização, a democracia racial e a inferiorização do ser estão presentes, caracterizando não só nessas cidades, mas na própria região da Baixada Fluminense, forte assimetria social e a invisibilidade de todo um legado histórico cultural do conhecimento indígena e afro-brasileiro presentes nesses municípios.

É nesse cenário impregnado de colonialidade que em 12 de junho de 1962 surge em Duque de Caxias o Instituto de Educação criado pelo Decreto nº 8.272 assinado pelo Governador do Estado do Rio de Janeiro Celso Peçanha, em 9 de outubro de 1963 o atual governador Badger Silveira²⁴, através do Decreto nº 5.233 sanciona o decreto da Assembleia Legislativa, conforme anexo II no final da dissertação, alterando em definitivo o nome para Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, mas somente passando a funcionar no seu endereço definitivo em 1964. A principal razão da existência do Instituto era a responsabilidade de formar professoras para lecionar nas escolas da região e substituir as professoras leigas²⁵ que eram maioria nas escolas públicas mais afastadas do município. Era também uma forma de acompanhar o crescimento da cidade, pois o município de Duque de Caxias abrigava em seu território o polo petroquímico Refinaria de Duque de Caxias (REDUC), que acelerou o crescimento da cidade, a F.N.M. (Fábrica Nacional de Motores) em Xerém, além de ser atravessada pela rodovia Washington Luiz, que aumentou o fluxo de migrantes para a cidade. Entretanto, o Instituto de Educação não foi o pioneiro, segundo o memorialista Stélio Lacerda (2001), o primeiro Curso Normal foi aberto em 1956 pelo Colégio Santo Antônio, mantido pela congregação das Irmãs Franciscanas. Ainda segundo Lacerda, as normalistas do colégio Santo Antônio eram predominantemente da classe média e, em menor número, das classes mais privilegiadas. Com o Instituto de Educação de Educação, abria-se a oportunidade para que as meninas que não pertenciam a esses grupos sociais disputarem as vagas que eram oferecidas pelo critério do mérito, ou seja, o acesso se dava pelo exame seletivo. O que, em meu entendimento, era um elemento que sugere as dificuldades presentes na dinâmica histórica daquelas filhas que carregavam a marca histórica da exclusão racial e social na pele.

Na mesma direção se deu a construção e o funcionamento do Instituto de Educação Rangel Pestana. Paiva (2014) em seu artigo “Instituto de Educação Rangel Pestana: lugar de memória e tradição na formação docente em Nova Iguaçu” (2014), esclarece que:

²⁴ Badger Silveira era irmão do Governador Roberto da Silveira que governou o Estado do Rio de Janeiro no período de 1959 a 1961 ano da sua morte vítima dos ferimentos que sofreu da queda do helicóptero quando visitava áreas inundadas em Petrópolis.

²⁵ Termo que se refere aos professores sem qualificação pedagógica. Muito comum nas áreas rurais e também em zonas com alto nível de pobreza.

A história do IERP se inicia com a criação do Grupo Escolar Rangel Pestana, na década de 1930. Foi criado através do parecer nº230, do Conselho Estadual de Educação, em 22 de janeiro de 1930 e recebeu a denominação através do decreto nº 2676, conforme Diário Oficial de 17 de novembro de 1931, em homenagem a Francisco Rangel Pestana em um período de grande desenvolvimento do município de Nova Iguaçu. A criação do grupo se dá durante o primeiro governo de Vargas (1930\1945), que inclusive esteve presente na cidade de Nova Iguaçu meses antes da criação do Grupo Escolar para a solenidade de lançamento da pedra fundamental do Hospital de Iguaçu (junho de 1931) (p.164)

O próprio nome do Instituto denota explicitamente a colonialidade, uma vez que a retórica da hierarquia racial e da produção do conhecimento faz conexão entre o espaço de educação e o homenageado, nesse caso, não só um dos nomes ilustres da cidade, mas portador da identidade da intelectualidade e participante da reduzida elite branca da cidade.

Em qualquer das hipóteses, é possível inferir que os dois Institutos de Educação surgiram para atender uma demanda específica a industrialização do país, que afetou positivamente o desenvolvimento das cidades da Baixada Fluminense, que por sua vez gerou uma expansão das escolas e fez surgir a necessidade de recrutar as futuras docentes nas famílias da classe média.

Significativamente, em relação ao atual Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, o recém designado diretor do Instituto de Educação professor Álvaro Lopes, organizou uma secretaria e efetuou provisoriamente no Grupo Escolar Duque de Caxias, situado no bairro Parque Lafaiete, com a concordância da diretora do Grupo Escolar, professora Minervina Barbosa de Castro, 490 inscrições para o “exame admissional” ao curso ginásial do Instituto, em fevereiro de 1963, no qual foram aprovados 128 candidatos.

A impossibilidade de instalar o Instituto de Educação no Grupo Escolar demandou novas medidas de urgência por parte do seu diretor, que através de articulações com o grupo político da cidade buscou o apoio para solucionar o problema em questão. Assim, um dos dirigentes do PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) da cidade na época, o Dr. Moacir do Carmo, conseguiu com o jornalista e presidente Sr. Ademar Duarte Constant da Associação Espírita Cairbar Schutel, que o Instituto de Educação fosse abrigado provisoriamente na escola Abraham Lincoln mantida pelo grupo religioso, como consta nos anexos I e II.

Dessa forma, o Instituto de Educação ficou na escola Abraham Lincoln de abril de 1963 a junho de 1964 enquanto seu prédio definitivo era construído na Rua General Mitre, no bairro 25 de Agosto. Segundo o memorialista Stélio Lacerda na sua obra “uma passagem pela

Caxias dos anos 60” (2001) nessa ocasião, o Instituto de Educação atendeu um “contingente de aproximadamente 250 alunos do curso ginásial”. (p.212)

A morosidade na construção do prédio do Instituto levou a vários parlamentares da região com assentos no parlamento estadual reivindicar uma maior alocação de recursos, o que veio realmente acontecer, tornando possível a aceleração da obra e a inauguração do prédio no ano de 1964. Em 1965 foi implantado o curso Normal pelo agora Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, com a primeira turma de professoras recebendo o nome de Monteiro Lobato e formada em 1967, identificada no anexo IV. O surgimento do Instituto de Educação no cenário caxiense contribuiu para exaltar a qualidade da educação que ali era incumbida. Esse fato reforçou ainda mais o clientelismo na obtenção das suas vagas e da direção do estabelecimento. Novamente, é Stélio Lacerda que melhor revela esse período ao informar que:

Desde aqueles tempos, uma prioridade das famílias caxienses era e ainda é matricular no Instituto seus filhos (especialmente as meninas), assegurando-lhes a escolaridade até o Curso Normal. Recorria-se à influência de amigos e de políticos para conseguir uma vaga no jardim da infância – que adotava o sorteio como critério de matrícula -, no primário ou no ginásio – exceto o 1º ginásial, cujo acesso dependia de “exame de admissão”. O cargo de diretor do Instituto de Educação – que até 1983 não era eleito pela comunidade escolar, mas nomeado pelo governo do estado – convertia-se, com efeito, em alvo de disputas acirradas entre as lideranças políticas”. (2001, p.217)

Em relação ao quadro docente, a direção da instituição procurou contratar inicialmente pedagogos e professores nos estabelecimentos educacionais da capital e também profissionais que residiam na região de Duque de Caxias para trabalhar com o ensino médio (antigo científico, clássico e normal) já que não era exigido concurso público. O clientelismo fazia parte da indicação e contratação desses profissionais, bastando somente que os diretores das escolas estaduais da cidade, que eram sustentados pelas lideranças políticas da região, recomendassem o docente ao cargo. Em relação às professoras do antigo primário, a ocupação para exercer a função se dava mediante concurso público. (LACERDA, 2001)

A escolarização no Brasil foi durante séculos apanágio das elites, em que pese a existência de propostas educacionais em documentos e estudos, em debates entre teóricos, filósofos, políticos e religiosos, e em algumas poucas escolas, porém sem um correspondente em política inclusiva da população como um todo na escola. Até esse período, era muito pequena a oferta de escolas públicas diante do crescimento populacional brasileiro. Tanto que a grande discussão dos educadores críticos dos anos 1960 e 1970 foi a questão da enorme massa populacional analfabeta ou semianalfabeta no Brasil, com poucas condições de efetiva participação na vida cidadã e no mundo do trabalho que se sofisticava. Estudantes de ensino

médio e superior representavam uma quantidade mínima na população brasileira. (GATTI e BARRETO, p. 11; 2009).

Nesse cenário, as dificuldades apresentadas pelos Institutos de Educação e pelos órgãos públicos do Estado impossibilitaram o acesso aos documentos internos dos estabelecimentos de ensino. Dessa forma, os documentos poderiam revelar sobre uma possível tendência histórica da subalternidade construída em um discurso monocultural, denotando omissões deliberadas sobre o reconhecimento em relação a visibilidade das diferenças das desigualdades sociais produzidas pelos grupos dominantes e dos seus interesses.

Dessa forma, esses contextos reforçam a continuidade de uma educação onde se configura os equívocos sobre nossas raízes culturais em relação as diferenças e desigualdades no campo das relações étnico-raciais. Os problemas que marcaram a pesquisa nos ajudaram a entender e discutir sobre o espaço colonizado e a inferência da dimensão da educação decolonial na formação do sujeito em lugares estigmatizados na medida que em uma visão mais ampla produzem um conhecimento que questionam culturas de dominação.

Por fim, as limitações impostas a pesquisa se constituem em reconhecer questões simbólicas do poder hegemônico em relação as nossas assimetrias sócio racial. Ainda sugere um comportamento conectado aos interesses do Estado, ou seja, fazer com que a história do colonizado não se torne um impedimento a uma lógica de acomodação cultural. Esse projeto está expresso na proposta pedagógica pensada para os Institutos de Educação, ou seja, me valendo da reflexão de Hooks: “Está claro que uma das principais razões por que não sofremos uma revolução de valores é que a cultura de dominação necessariamente promove os vícios da mentira e da negação” (2013, p. 44).

Portanto, para que hoje o subalterno pudesse falar por si e denunciar a estigmatização que foi sujeito, além de poder examinar as injustiças que essas mentiras foram responsáveis, é preciso reconhecer o sacrifício de muitas mulheres negras ou quase negras, que ao insistir no sonho de “um futuro melhor para seus filhos”, evidenciou um cenário de dificuldades no acesso as poucas instituições públicas de educação, mas apesar das diferenças e das dificuldades, permitiu aos filhos dos grupos subordinados a possibilidade epistêmica de participar desse embate histórico, além do protagonismo para a construção da nossa história e com ela o reconhecimento da nossa identidade.

CAPÍTULO 4

OS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO E UMA EDUCAÇÃO OUTRA: ENTRE A REALIDADE E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

4.1 Dos argumentos teóricos às reflexões sobre a formação inicial nos Institutos de Formação.

A constituição brasileira, fruto da luta de vários movimentos sociais e de indivíduos que doaram a vida para que pudéssemos construir uma sociedade livre do autoritarismo da ditadura militar, traz em seu preâmbulo valores como a igualdade e justiça, destacando entre outros méritos da cidadania, um forte apelo a uma sociedade sem preconceitos, pluralista e fundada na harmonia social.

Ainda que esses valores estejam expressos na carta magna, as experiências da população não-branca confirmam que esses pressupostos nunca se tornaram uma realidade. Na verdade, a crítica possível é que igualdade, justiça e valorização da pluralidade étnico-racial, historicamente, nunca estiveram nos planos da nossa elite. Em outras falas, o significado da interpretação do preâmbulo da nossa constituição representa um sofisma do passado, e permanece no presente, afligindo a população não-branca, resumindo os interesses de um grupo com forte influência em não questionar as estruturas de poder e os padrões hegemônicos eurocentrados identificados com o ideal do mito da democracia racial.

Essas considerações em conjunto com os argumentos teóricos, balizam a realidade sócio educacional e as construções políticas adjacentes, responsáveis pela precarização da educação pública. Nesse sentido, tornam-se relevantes como um quadro de análise a compreensão da educação como instrumento político e as construções políticas próximas ao enfocarmos a questão étnica do país, que sustentam a realidade sócio educacional e sobre qual nos ajudam aprofundar a questão das identidades presentes em uma sociedade plural como a nossa. Assim, algumas linhas conceituais presentes na obra de Bernard Charlot e nas leituras de Kabengele Munanga auxiliam muito nessa reflexão.

Nesse contexto, desvelar os discursos e os contextos que naturalizam as ações cotidianas dos Institutos de Educação em relação as alterações na LDBEN/96 com o art. 26-A e 79-B e o Parecer do CNE/CP 03 e a Resolução CNE/C 01 de 2004 que instituiu as DCNERER denunciaram a ambiguidade do poder público e dos seus agentes sobre a negligência em relação a implementação desses dispositivos legais na formação inicial do Curso Normal em Nível Médio.

A realidade e as dificuldades que se apresentaram ao longo da pesquisa, como já denunciado e das quais pretendo detalhar mais a frente, sustentaram um quadro em que politicamente as questões étnico-raciais continuam ainda atravessada por complexas subjetividades de valorização dos sujeitos envolvidos sobre o conceito da nossa história afro-brasileira. Foi possível observar que investigar sobre a atuação dos Institutos de Educação no campo das relações étnico-raciais, produzem ruídos e constrangimentos em pessoas que dominam instâncias de poder, mas na verdade, também servem como cortina de fumaça para esconder a não implementação das mudanças da LDBEN e das DCNERER na formação das discentes dos Institutos de Educação. Essa configuração acabou por trazer tensões e questionamentos com os responsáveis pela secretaria do Estado em ser possível transitar dentro do espaço de análise e ao mesmo tempo manter distância dos sujeitos nos estabelecimentos de formação²⁶. Tal resultado afetou seriamente a pesquisa, porém ajudou a revelar os elementos e as estratégias políticas sobre a ambiguidade no trato das questões étnico-raciais na formação do Curso Normal em Nível Médio.

Para Charlot (2013, p. 53) “A educação é política”. Essa afirmação do catedrático professor francês expõe a importância que a política tem no fazer humano. De certa forma, olhando para o passado, não foram poucas as consequências negativas que as lacunas nas políticas de educação produziram ao longo da história do país e impactaram metodicamente a escolarização dos negros no Brasil. Nesse sentido, Charlot ainda nos lembra que “dizer que a educação ou a escola, ou os programas, ou o controle pedagógico etc. são políticos, ainda não é dizer grande coisa. Tudo é política, porque a política constitui certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas em uma sociedade determinada” (p.55, 2013).

Nesse contexto, ainda que não surja consenso, podemos inferir que no passado a política do Estado brasileiro para a educação refletiu ações de um determinado grupo social que tinha interesses e concepções políticas de vida diferentes da maioria da população brasileira. Assim a educação pela sua importância e significados políticos não expressou as demandas dos atores sociais que viviam em contextos sócio-políticos de exclusão, onde a intervenção das escolas e de seus profissionais nunca tiveram a preocupação em materializar um novo conhecimento que possibilitasse dar visibilidade a novas interpretações sobre a inclusão da

²⁶ Me refiro a situação de poder entrar nas dependências do I.E.G.R.S, para poder fazer a pesquisa no Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação de Duque de Caxias (CEPEMHED) que é de âmbito municipal, mas têm uma sala no seu interior. Esse Centro funciona com professores/as da rede municipal e têm como uma das suas preocupações se tornar referência na produção, divulgação e preservação do patrimônio documental da cidade de Duque de Caxias. Se por um lado eu tinha livre acesso aos documentos do Centro de Pesquisa, por outro, no mesmo prédio, estava terminantemente proibido de manter qualquer contato com os/as docentes e as discentes e os/as funcionários/as do Instituto de Educação.

população negra. As ausências desses conhecimentos na prática escolar foram responsáveis pelos reflexos simbólicos e efetivos de práticas políticas e discriminatórias que produziram consequências na sociabilidade da sua memória coletiva, que por si só já compromete o que entendemos por cultura democrática.²⁷

Entretanto, esses contextos dimensionam a importância do reconhecimento político das transformações demandadas pelas ações dos Movimentos Negros e de outros sujeitos sociais que se insurgiram contra o *status quo* instituído pelos grupos hegemônicos. Sublinhou também a necessidade de transgredir o lugar-comum, além de reivindicar o reconhecimento pelo caminho educacional da nossa herança cultural afro-brasileira. É preciso considerar que a construção política feita por esses movimentos transformou essa demanda na Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, ou seja, a estratégia política foi pensada como proposta de mudança da realidade social, por assim dizer originária dos vários contextos, das experiências e dos significados da luta de mulheres e homens negros que ficaram à margem na construção da sociedade brasileira, mas ao mesmo tempo, eram pelas suas mãos e pelo seu suor que a nação brasileira ia sendo construída.

Para a militância negra e os sujeitos sociais comprometidos com um Estado mais justo, a aprovação da Lei 10.639/03 pelo Congresso Nacional e a sua sanção pelo presidente Lula, representou apenas uma etapa na tardia construção da efetiva cidadania da população negra, pois representou uma vitória política dos movimentos negros e dos sujeitos sociais militantes, na medida que obrigou o Estado brasileiro a reconhecer a importância, a igualdade e a valorização das nossas raízes africanas em relação aos outros grupos étnicos que aqui vivem, alterando para isso a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) com os artigos 26 A e 79 B, garantindo que o estudo da História da África e da luta dos negros no Brasil seja incluída nos componentes curriculares dos estabelecimentos públicos e privados como forma de desconstruir a imagem distorcida que tanto tem afetado a identidade do indivíduo negro e dificultado sua consciência em buscar uma construção mais efetiva da sua cidadania.

Nessa perspectiva, a questão da identidade se constitui em outro fator fundamental para entender as questões étnico-raciais e da justiça social pleiteada pela população negra no Brasil. Munanga (2004) esclarece que a identidade nunca é construída no vazio, é preciso elementos que identifiquem os membros dos grupos. O professor enumera a língua, a história,

²⁷ Defino cultura democrática a partir da interpretação de Bell Hooks (2013), ao afirmar a solidariedade num espírito de abertura intelectual, onde a diversidade possa ser celebrada, e as divergências saboreadas com o compromisso coletivo pela verdade.

o território, a cultura, a religião e a situação social como elementos constitutivos na formação identitárias de um grupo social.

As elites dominantes que se estabeleceram no país com a constituição do Estado-nação substituindo a dominação portuguesa, herdaram o medo em relação ao sujeito negro trazido contra a sua vontade para o Brasil. De estrangeiros tornaram-se eternos suspeitos, mais adiante no processo de modernização do Brasil, após o treze de maio de 1888 viraram um “problema”, onde a melhor solução, entre as mais descabidas que surgiram, foi a imigração europeia para que pudessem embranquecer o país enquanto “o problema negro”, ou seja, para nossa elite que se julgava herdeira de civilização branca europeia, os descendentes da raça negra, desprestigiados de inteligência e de caráter, como todos os filhos da Etiópia deixariam de existir por sua própria degeneração e das oportunidades a eles/as negadas.

Nesse contexto, a elite branca e dona do poder já tinham delineado como estilo de vida o modelo eurocêntrico. Dessa forma, optaram em manter nas franjas da sociedade os outros grupos étnicos, reforçando o rótulo da inferioridade e do primitivo, considerando-os como estranhos, diferentes, feios, estrangeiros e incapazes de exercer funções importantes no novo Estado. Explicitavam em bases ideológicas sócio/raciais a manutenção, sob seu controle, do aparelho estatal e das benesses do poder.

Podemos verificar que a subordinação e as justificativas dessas heranças estão localizadas em nosso modelo de colonização, uma vez que a subalternidade dos grupos não-brancos implicava também em ideal do branqueamento, traduzidas na construção da expressão democracia racial, que além da imposição da língua colonial, da invisibilidade do seu patrimônio histórico cultural, da manutenção e apropriação do seu trabalho sem ter que assalariá-los, eclipsando as desvantagens em que os negros estão submetidos, o que representou um gigantesco acúmulo de riquezas dos grupos dominantes, roubando dos negros, segundo o professor Munanga (2004), a capacidade de união. Essa configuração dividiu os negros e mestiços e “alienou o processo de identidade de ambos” (MUNANGA, 2004; p.15) subordinando estes a uma suposta construção de uma identidade nacional patrocinada por aqueles.

Portanto, a importância dessas reflexões revela à complexa e hercúlea luta dos movimentos negros na aprovação que a Lei 10.639/03 enfrentou, no cenário nacional, e sua provocação em relação a dinâmica da vida pública após a sua sanção presidencial. As questões em como abordar as reivindicações propostas pelos movimentos negros e o oceano de conteúdos de forma crítica, permite desvelar a falsa democracia e a sub cidadania que sujeitos

negros eram e são obrigados a se conformar, assim como a invisibilidade e o silêncio sobre a história e a cultura dos afro-brasileiros e africanos no ambiente escolar.

Ao demarcar o espaço escolar nessa reflexão, notadamente inferimos que esta carga em sua formação uma homogeneização que insiste no viés puramente meritocrático e cognitivo, sem olhar o/a discente nas suas particularidades sócio culturais, desclassificando como conhecimento positivo o que se encontra fora das bases do conhecimento epistemológico eurocêntrico. Ou seja, a cultura dominante ao tornar estrangeira as culturas negras e indígenas na própria terra, acaba produzindo e reforçando práticas que privilegiam um modelo étnico, enquanto explicitam silenciosamente para a população herdeiras dessas culturas as dificuldades em assumir valores e significados ligados à sua herança cultural, impossibilitando compartilhar trocas entre estes grupos uma vez que entendemos a importância da educação em transmitir essa herança. Logo,

“como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento? Como formar uma identidade em torno de uma cultura até certo ponto expropriada e nem sempre assumida com orgulho pela maioria de negros e mestiços? (MUNANGA, 2014, p.138, 139).

Portanto, compreender essas inferências na elaboração de políticas públicas e sociais está entre os vários desafios vividos pelos sujeitos negros no Brasil, e simboliza o tamanho da vontade em compreender os caminhos para uma verdadeira democracia que, no caso brasileiro, comprometeram o exercício da cidadania e a construção de uma identidade positiva a qual pertence esse grupo étnico-racial.

Nesse cenário, ao dialogar com a afirmação de Charlot (2013) que a educação é política, e articulando esse convencimento com a construção social, histórica e política que sustenta a identidade negra em conjunto com as propostas da educação étnico-racial, deparamos com as constantes interrogações, seja no plano individual ou no coletivo organizado, sobre as práticas docentes e pedagógicas, ou a possível falta delas, nas instituições de ensino público e privado em relação a Lei 10.639/03 e as suas diretrizes curriculares.

No caso específico, sustentamos que o pensamento objetivo que construiu tanto a reflexão política como a visão de sujeito social da maioria das nossas educadoras se deu em um ambiente racista e eurocêntrico, assim as alterações que a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) recebeu com a inclusão dos artigos 26 A e 79 B a partir da aprovação e sanção da Lei 10.639/03, constitui atenuantes políticos em reparar os danos do passado e reconhecer as lutas dos movimentos negros.

Nesse sentido, é importante lembrar que cientes da complexidade em discutir as representações construídas sobre o negro em nossa sociedade, o governo brasileiro da época, elaborou uma série de medidas que visavam orientar os sistemas de ensino e as instituições educacionais, entendendo como urgente a necessidade de aprofundar e garantir a implementação da lei através da formação em todos os níveis das/os professoras/es para uma educação para a diversidade étnico-racial. Da mesma forma, a lei também incentivou ainda mais o debate e publicações que já vinham se processando na sociedade pelos movimentos negros, docentes engajados e outros grupos sociais presentes a favor da luta antirracista na sociedade brasileira.

O presente texto me trouxe a lembrança que na banca da minha qualificação a professora Rosana Monteiro me fez refletir sobre uma possível culpabilização presente na dissertação em relação as professoras dos anos iniciais, e fez várias reflexões importantes como contribuição para pesquisa. Ainda que não tenha sido minha intenção, esse cuidado me lembra uma passagem interessante vivida por mim no mestrado que talvez reflita muito das minhas inquietações e posicionamento enquanto profissional da educação, essa intensidade pode acabar projetando expectativas em relação ao fazer do outro. Me recordo quando na disciplina Paradigmas em Educação ministrada pelo professor José Henrique, todos/as os/as alunos/as precisavam apresentar em grupos e por linha de pesquisa um seminário sobre a importância de seus referenciais teóricos no desenvolvimento da sua pesquisa. Ao final da explanação desses grupos o professor Henrique comentava as apresentações, já que esta era uma das propostas da avaliação, discutindo particularidades do grupo e individuais da exposição como acréscimo aos nossos projetos. Ao discorrer sobre minha explanação o professor fixou a sua reflexão na minha postura ativista, reconheceu que eu tinha muita paixão no meu discurso, que isso era próprio dos militantes. Sorri...

Com base nessas observações, aproveito para situar o leitor que as abordagens que faço sobre o meu objeto de análise estão longe de se colocar como o de um simples observador distante, ao contrário, as minhas análises não guardam por nenhum momento a neutralidade. Procuro embasar essa afirmação na reflexão que o professor d'Adesky nos convida a compreender na sua obra "Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismo e Anti-Racismo no Brasil". Com o mesmo sentido, a pesquisa parte de uma consciência subjetiva antirracista preocupada em lutar por espaços democráticos na educação brasileira. Dessa forma, ela está sujeita as bem-vindas críticas.

Nesse cenário, tenho a consciência que as contribuições feitas pelos eminentes docentes nessa caminhada se ajustam naturalmente com o que a educadora afro-americana Bell

Hooks chama de “fé na educação libertadora” (2013, p. 31). Nesse sentido, é interessante salientar que as identificações e representações fruto das observações e das experiências da pesquisa expressam as necessidades de ajustes da pesquisa aos processos de exclusão que afetam grupos específicos com determinadas precariedades. No entanto, o sentido prático diante de tudo isso, foi o aprendizado que identifica que é impossível dissociar a carência da educação com a fé na utopia, que é possível transgredir essas leituras de deficiência e oportunizar uma educação outra. Essa minha passionalidade acadêmica não só reconhece como acredita. Logo:

Por isso, temos consciência das fraquezas que possam resultar de tal enfoque analítico. Mas a epistemologia nos lembra a inexistência de ciências neutras. Queira-se ou não, a vivência, a emoção o meio social, bem como a dimensão ideológica, interferem no pensamento. (d’ADESKY, 2005, p. 37)

4.2 Breve histórico sobre as dificuldades presentes na formação docente para a educação das relações étnico-raciais.

A pesquisa sobre os Institutos de Educação, como abordado antes, surgiu da necessidade de ao longo de mais vinte anos de trabalho militante na educação, em compreender melhor, e mais academicamente, as dificuldades vividas em relação aos preconceitos e as discriminações de cunho racial que surgiam nas salas de aula dos anos iniciais e as formas variadas das colegas desse segmento em lidar com a questão presente do racismo. Nesse sentido, ao longo da pesquisa foi fundamental compreender que as resistências às discussões sobre educação em relações étnico-raciais têm um componente histórico revelador, que muito explica as concepções ideológicas que ainda estão presentes nas Instituições de Ensino e também nos centros de formação inicial, ou seja, no curso Normal de Nível Médio no interior dos Institutos de Educação.

Não tenho a pretensão de fazer uma revisão histórica sobre as relações raciais na educação, mas para entender a pesquisa torna-se vital um breve olhar sobre os vínculos históricos da influência do ideal de branquidade e o pensamento racial que patrocinaram as políticas públicas na expansão da educação brasileira e nas práticas educacionais do Brasil do final do século XIX e todo século XX.

Nessa perspectiva é fundamental ter em mente que a questão da raça sempre agitou o imaginário das elites brasileiras pós abolição. O sujeito negro sempre teve um papel importantíssimo nesse contexto, pois com a Lei Áurea passou a ser considerado o responsável

pelo atraso econômico e tecnológico do país frente as nações ocidentais. As elites não questionavam os séculos de escravatura e nem a expropriação do trabalho que as enriqueceram, e mesmo aqueles que lutaram contra o fim da escravidão não tinham um programa amplo que pudesse unificar a população negra à sociedade brasileira tornando-a digna de ser cidadã.

As teorias racistas produzidas no mundo ocidental como forma de legitimar o domínio cristão-cêntrico, epistemológico e econômico do poder imperial europeu ao redor do mundo. Cristalizado por Quijano (2005) como Colonialidade do Poder e do Ser, tornaram o Brasil um grande laboratório para confirmar as experiências que ratificavam o perigo da mistura das raças. Não só o conde de Gobineau em sua tumultuada estadia no país condenava essa mistura, mas o casal de naturalista suíço-americano Agassiz afirmava que o país comportava um povo abastardo e repulsivo comparado a cães vira latas, ou seja, sem uma raça definida. Por fim, ao final das suas experiências na viagem em terras brasileiras, deixava um convite para aqueles que duvidavam das suas impressões, que visitassem o país e constassem as mazelas, segundo o casal, que a mistura de raças poderia provocar. (AGASSIZ e ELIZABETH. Viagem ao Brasil (1865- 1866).

Tornar o Brasil branco e livrá-lo do “problema negro” passou a ser a obsessão das elites nacionais. Os discursos das figuras proeminentes da sociedade dão o tom exato do pensamento social e racial da época.

- Miguel Pereira afirmava que o Brasil era um “vasto hospital”, devido as misturas das raças e culturas, pela pobreza e costumes primitivos;
- Nina Rodrigues, médico e antropólogo baiano, afirmava que os brasileiros não-brancos constituíam um grupo tão inferior que não deviam nem sequer ser submetidos aos mesmos padrões legais nos processos criminais;
- Monteiro Lobato, em um ensaio de 1914, introduziu o personagem Jeca Tatu que encarnava tudo que havia de errado com as subclasses racialmente mistas no Brasil.

Restava a intelectualidade brasileira como solução para crise que vivia, mudar a cor da população e rejeitar a presença negra, mas por conta de cultura escravista não conseguiam abrir mão da dependência da mão de obra negra para os trabalhos que envolviam esforços físicos. A pesquisadora Lilian Moritz Schwarcz nos apresenta na sua obra *O espetáculo das raças* (1993), as dificuldades que os cientistas sociais tinham em explicar a história de um país majoritariamente negro e, concomitantemente, manter-se próximo aos moldes europeus de civilização, uma vez que as elites brancas consideravam negros e mestiços não civilizáveis. Dessa forma, Schwarcz ressalta que o país era descrito como um país de raças miscigenadas, porém em transição, onde essas raças por um processo acelerado de cruzamento seriam

depuradas mediante uma seleção natural, supondo assim no futuro um Brasil branco. Ou seja, os negros seriam assimilados pelos brancos.

Podemos verificar que essas reflexões se harmonizavam com os esforços, ou o “jeitinho brasileiro”, que beirava a subserviência colonial, que as elites nacionais encontraram para dizer ao Ocidente o caminho para sua “europeidade”. Dessa forma, o Congresso Universal das Raças em Londres no ano de 1911, reuniu antropólogos, sociólogos, ativistas da América Latina, América do Norte, África e Europa. O Brasil se fez representar pelo trabalho do Dr. João Batista de Lacerda, diretor do Museu Nacional. Lacerda chamou atenção para o fato de que, tanto do ponto de vista social quanto antropológico, a questão dos mestiços teria “uma importância excepcional no Brasil”²⁸. Lacerda defendia que a miscigenação no Brasil entre brancos e negros era livremente aceita no país. O propósito que Lacerda tinha a apresentar como base principal da sua tese, consistia em afirmar que o cruzamento racial tenderia a fazer com que negros e mestiços desaparecessem do Brasil em menos de um século, ou seja, antes mesmo do final século XX.

Resolvido o aparente problema de “aperfeiçoar a raça” no país com a tese do branqueamento com o investimento por parte das nossas elites na imigração europeia, caminho adotado pois acreditava-se na pretensão da superioridade branca, as elites que comandavam a estrutura de poder da nação e partidárias do pensamento eugênico da época, começaram a pensar em oportunizar uma educação para os filhos dos não brancos, que de escravos passaram a ser degenerados, mas nunca cidadãos. Dentro dessa perspectiva, a educação surgia no bojo de uma política de redenção e higienista, pois mitigaria os males provocados pela mistura de raça, permitindo através dela a superação do primitivismo natural do negro e mestiço, cultivando através dos moldes de uma cultura europeia o espírito nacionalista.

Nesse contexto, a educação pensada por uma elite branca para a população mais pobre e em especial negra, vista como desprestigiada de inteligência e de qualidades morais, foi pensada a partir de um racismo não só epistêmico, mas também da negação da própria identidade negra. Podemos verificar o conceito da Colonialidade que Dussel (1995) denunciava como uma das justificativas da Modernidade europeia em relação ao Ser colonial por trás das ações do Estado Brasileiro, quando este adota como política de Estado através de um corpo médico e de setores da nossa intelectualidade científica e social, todos brancos, o propósito eugênico como compromisso de erradicar pela educação e a adoção de medidas de saúde corretas os males que a degenerescência da “população de cor” acarretava ao país. Segundo

²⁸ Ver Skidmore, Thomas E. p. 81, Preto no Branco: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro, Paz e Terra; 1976.

Dussel (1995) “a superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral”. Essa mentalidade colonial em consonância com a nova realidade nacional ajudou a transformar a educação e as escolas públicas em clínicas de saúde.

De forma irônica, levantamos a hipótese que enquanto Napoleão Bonaparte que na sua campanha pela África saqueou os tesouros das pirâmides do Egito que hoje estão expostos no museu do Louvre em Paris é retratado em nossos livros didáticos como herói, como exemplo de liderança, João Cândido tenha sido considerado um degenerado pelo oficialato da Marinha ao se insurgir contra as barbáries cometidas por estes oficiais todos brancos ao punir os marinheiros quase todos negros. Dandara e Luíza Mahin também podem ser consideradas outras degeneradas por lutarem contra o modelo escravista que transformava seres humanos em bestas de cargas, assim como Manuel Congo e, talvez, encontremos aí na concepção ideológica da branquidão, a resistência ao feriado de 20 de novembro, pois este comemora, quem sabe, o maior dos degenerados negros que a elite brasileira teve que lidar. Segundo essa hipótese, a História da África e dos africanos estava, literalmente, vetada pelo Estado Brasileiro no projeto de educação pensado para um novo povo e uma nação a construir, por atentar contra o caráter “Civilizatório” da “Modernidade” brasileira estabelecido pelas elites nacionais que mantinham o domínio dessa estrutura de poder.

Nesse cenário de negação foram sendo estruturados as suposições sobre raças na construção do pensamento da política educacional brasileira, reforçando epistemologias eurocêntricas e etnocêntrica, na medida que pelo sofisma educacional elaboravam limitações à capacidade de acesso do povo negro a sua história de resistência e nossa pluralidade cultural. Por outro lado, na medida que o projeto de branqueamento da população se consolidava com a entrada massiva de imigrantes europeus, os negros eram cada vez mais substituídos pela nova mão de obra. O racismo ganhava contornos de classe ao mesmo tempo que se tornava cada vez mais invisível, pois a educação, a que poucos tinham acesso, lidava com demandas que não colocavam em risco as estruturas de poder, pois reforçava padrões coloniais eurocêntricos, onde a exclusão dos referenciais de resistência africana e afro-brasileira sabotava qualquer iniciativa mais coletiva dos grupos negros em formar coletivos de pressão contra as condições de miséria em que a maioria da população negra se encontrava.

Essa conformação, favoreceu o surgimento de sentimentos no interior da população negra, promovendo interpretações que as condições de preconceito e discriminação e de inferioridade justificavam a opressão que estavam submetidos. Mas para essa parcela da população, as desigualdades eram explicadas agora não mais como resultado da ação do escravismo patrocinado pelas elites brancas, mas sim resultado da sua natural inferioridade

intelectual em relação ao sujeito branco. Baseio essas reflexões nos questionamentos que o professor Jerry D’avila faz sobre as políticas educacionais pensadas pelas elites nacionais no início do século XX ao advogar que:

“Como essas políticas estavam imbuídas de lógica médicas científico-social, elas não pareciam, superficialmente, prejudicar nenhum indivíduo ou grupo. Em consequência, essas políticas não só colocavam novos obstáculos no caminho da integração social e racial no Brasil como deixavam apenas pálidos sinais de seus efeitos, limitando a capacidade dos afro-brasileiros de desafiarem sua injustiça inerente” (2006, p. 22).

Podemos verificar que essas injustiças, por sua vez, não impediram que muitos negros ou mestiços assumissem uma consciência de resistência sobre seu papel, mesmo que marginal, de sujeitos sociais e de reconhecimento da sua cultura afro-brasileira, mesmo desafiando um modelo patriarcal, racista e eurocêntrico. Assim foram no seu tempo, André Rebouças, Chiquinha Gonzaga, Mestre Pastinha. Mãe Menininha de Gantois, Cruz e Souza, Luiz Gama, Francisco José do Nascimento o Dragão do Mar no Ceará e Carolina Maria de Jesus. Os centros de resistência da cultura africana e afro-brasileira se dava nos terreiros, na capoeira, nos morros que eram pequenos quilombos e também no samba em suas mais variadas vertentes.

Nesse cenário, a partir de uma reflexão crítica, os objetivos e as relações dos grupos ficaram bem delineadas, mas são os lugares que esses grupos ocuparam na estrutura do poder que determinaram as decisões tomadas. Dessa forma, o sucesso e as motivações que influenciaram os intelectuais da educação e da modernidade vinculados à branquidade e a utopia do Brasil civilizado, não existiam espaços para dúvidas sobre a supremacia branca europeia impregnada pela colonialidade nas mentes das nossas elites. A situação desigual e o silêncio em torno da história e do patrimônio cultural africano e afro-brasileiro faziam parte de um empreendimento maior, o desafio era edificar um Brasil negro e mestiço, mas com aparência caucasiana. Nessa perspectiva, as crianças negras oriundas dos grupos subalternizados e submetidos ao modelo eugênico da modernidade, não se sentiam representadas no interior dessas escolas pensadas por brancos, com saberes e heróis brancos.

As mudanças introduzidas no sistema escolar do Rio de Janeiro promovidas por Anísio Teixeira que inovavam em utilizar novas estratégias que seguiam modelos de gerenciamento científico importado por ele dos Estados Unidos, com a reforma das escolas existentes, mas priorizando a construção de mais escolas nos bairros mais afastados do centro do Rio e com maior frequência de afro-brasileiros que foram deslocados com as mudanças ocorridas de embelezamento da capital. As mudanças em relação aos enfoques curriculares não abordavam as desigualdades raciais e sociais. Segundo Éneas Silva, arquiteto das obras desses

prédios, o projeto consistia prioritariamente em garantir à população negra e pobre “saúde, higiene, economia” (D’ÁVILA, 2006, p.216) pois Teixeira classificava essas medidas como apropriadas, acreditando que pelo exemplo das crianças poderia mudar os maus modos dos pais. Ou seja, a Escola Nova se ocupou em remover tudo que podia prejudicar “o aperfeiçoamento da raça”, reforçando a teoria eugênica da época e a visão homogênea da classe média, desconsiderando a história violenta a que foram submetidos os povos originais, os africanos e os seus descendentes afro-brasileiros.

Com efeito, não só a reforma de Anísio Teixeira, mas as que a sucederam com a implantação do Estado Novo, período autoritário instituído pelo golpe de Getúlio Vargas que teve início em 10 de novembro em 1937 e durou até 1945 com o apoio de uma parcela do Exército chefiado pelo General Góes Monteiro em defesa do continuísmo do governo Vargas, oferece o aspecto curioso de que a educação brasileira serviu a vários propósitos: da filosofia compartilhada por médicos e educadores em higienizar o país, aos interesses da igreja católica em defender o retorno do ensino religioso na educação pública como salvação moral e às práticas paternalistas de favores e populismo, uma das marcas do getulismo, como vimos no capítulo anterior, disseminadas também pelas áreas mais afastadas do Estado do Rio de Janeiro, como à Baixada Fluminense.

Por outro lado, a Frente Negra Brasileira (FNB) e o jornal *O Clarin d’Alvorada*, envolviam-se na tentativa de agregar e mobilizar a população negra. Em relação a Frente Negra Brasileira, grande expoente dessa participação expressiva, o pesquisador Hofbauer (apud, DOMINGUES, 205, p.227) nos apresenta, por exemplo, que “A FNB seria uma das primeiras entidades a conseguir, de forma sistemática, denunciar “o preconceito de cor” e foi o primeiro grupo a usar o termo “movimento negro” (2006, p.349), além do Teatro Experimental do Negro (TEN), que também defendia a educação como um caminho contra as condições precárias da população negra, denunciando pela arte e outras atividades as dificuldades dos negros que conviviam nos espaços urbanos com a discriminação e o preconceito racial, destacando a recusa em servir de objetos de estudo.

Esses registros expressam bem a intransigência e o racismo que movia os grupos de poder no país. Não havia por parte da grande maioria dos nossos intelectuais, ou não despertava o menor interesse pelas classes dominantes, e nem a atenção dos formuladores das propostas de ensino do país, qualquer acréscimo que esses grupos poderiam dar nos documentos pedagógicos ou na legislação que se produzia no momento.

Como já foi dito, o sonho de mulheres negras ou quase negras em transformar as vidas de seus filhos pela educação já tinha precedentes, mesmo que essas histórias nunca

tenham sido contadas. De uma outra forma, o Estado e as escolas não contemplavam a ideia de implementar uma educação como prática de liberdade ou “um compromisso político para educar corretamente as crianças negras” (HOOKS, 2013, p. 12).

É nesse sentido, que de qualquer maneira, ao adotar uma postura ativista ou militante, de alguma forma me amparo e reconheço na educação a possibilidade de encorajar essas mesmas posturas que Hooks (2013) defende acima. Abrigando também que outros contemplem exemplos como os movimentos da Frente Negra Brasileira (FNB) ou do Teatro Experimental do Negro (TEN), que a sua maneira e na sua época, mais comedidos ou mais intensos, se insubordinaram contra o modelo de exclusão racial da sua época. Na verdade, cada um desses também era passional na sua militância.

4.2.1 Gênero e raça na formação docente: nova visão para um novo professor.

Ao longo da pesquisa as tentativas de negociar com a direção a minha presença nesses prédios públicos de ensino para pesquisar os documentos e entrevistar as/as docentes da Instituição e suas discentes, foi impossível não notar a predominância feminina nos Institutos de Educação. Por outro lado, esses empecilhos reforçavam meus questionamentos com algumas posturas docentes já aqui descritas sobre a suposta responsabilidade desses Institutos em tornar salas de aulas em espaços aliados da discriminação e do preconceito ao impregnar as mentes das crianças com a noção tribal do negro e indígenas vivendo no limite do barbarismo, necessitando da presença do homem branco civilizador na sua redenção e outros momentos tensos que estão presentes no fazer docentes no contexto da educação brasileira, mas quando são expostos ou veem à tona, criam problemas justamente porque deveriam permanecer no silêncio – deveriam ficar ausentes (COELHO, 2012, p. 35).

Em razão desses percalços, responder os desafios da realidade, como já denunciados pelo sociólogo Guerreiro Ramos (1995) é reconhecer que essas dificuldades institucionais em relação às questões raciais não se dão por acaso, não são neutras, ao contrário, são uma clara manifestação da omissão das responsabilidades do Estado e de seus agentes, que mesmo falando de lugares sociais bem diversos, estão de encontro a proposta em construir uma formação que atenda o disposto na LDBEN alterado pela lei 10.639/03 e pela edição da Lei 11.645/08 que reflete “a necessidade de ampliação do diálogo para implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Assim, diante do exposto, me aproximo das reflexões de Coelho ao afirmar que:

Assumimos, portanto, neste capítulo, que a questão “racial” e os seus desdobramentos não são vistos como um problema em si – recusamos o trabalho da questão

como um problema do preconceito e, portanto, como um problema somente moral. O aporte teórico que adotamos e a pesquisa empírica que realizamos nos levaram à consideração da questão “racial” como uma questão da formação de professores. (2012, p.53) grifos da autora

Essa visão reflete as provocações de construir pesquisa em terrenos que supostamente deveriam ser acessíveis por ser reconhecidamente públicos. Mas, por outro lado, reproduz a subordinação do pensamento colonial da acomodação hegemônica sobre as relações étnico-raciais no Brasil onde o estado está a serviço de interesses de grupos que não querem mudar o modelo estabelecido, interferindo na compreensão de entender como os Institutos de Educação do Estado do Rio de Janeiro por conta dessa política reproduzem essa lógica de exclusão.

Diante das dificuldades que a pesquisa encontrou proporcionado pelo órgão do Estado, a coleta de dados sofreu um revés significativo, pois com a proibição de trabalhar com os dados dos Institutos me vi obrigado a estabelecer novas estratégias. Entretanto esse desafio reforçou a hipótese que André (2005) levantou sobre o espírito do pesquisador ao desenvolver com autoridade respostas diferentes as circunstâncias que se apresentam. Nesse caso, me faltaram a observação documental que me possibilitasse uma análise dos processos educativos na formação das professoras, mas em relação as entrevistas das discentes, mesmo com muitas dificuldades em relação ao meu trabalho, e me valendo das amizades pessoais com colegas da profissão, fiz contato com algumas alunas fora dos Institutos que se prontificaram em dar as entrevistas.

Nessa construção, é possível acrescentar a importância entre essas discentes dos Institutos de Educação e as docentes que já atuam nos anos iniciais, mas que têm como elo de aproximação serem também formadas pelos mesmos Institutos. Assim, segundo o perfil em relação as professoras atuantes, todas são funcionárias públicas da rede municipal de Caxias, com formação superior, a maioria em pedagogia, algumas com uma segunda matrícula na rede pública estadual ou em outro município, mas todas têm mais de dez anos lecionando nos anos iniciais. Para melhor identificação, classifico estas profissionais como pertencentes do bloco 1 e identificadas por um nome fictício, enquanto as discentes como pertencentes ao bloco 2 e reconhecidas também pelo mesmo dispositivo acima. A ideia é garantir o anonimato tanto das docentes quanto das alunas normalistas que se dispuseram a conceder às entrevistas, interpretando suas demandas e os diversos olhares presentes ao abordar a problemática das diferenças culturais.

Em relação as discentes do bloco 2, as que se dispuseram conceder a entrevista, um grupo marcou em uma escola municipal da rede municipal em Caxias onde faziam estágio e

outras, individualmente. O objetivo era destacar nas entrevistas as contribuições significativas do pensamento e experiências sobre o reconhecimento das nossas diferenças e as dimensões dos diálogos entre o trabalho que desenvolvo. As entrevistas se deram na forma de questionários semiestruturados, onde foram comparados com uma intensa revisão bibliográfica da legislação que abaliza a temática étnico-racial e também nos estudos da leitura qualificada de Coelho (2012), Duarte e Monteiro (2013), Gomes (2003), Hooks (2013), Monteiro (2010) e Ramos (1995).

A pesquisa trouxe um fato interessante em relação tanto as docentes do bloco 1 como as discentes do bloco 2 em relação a pergunta sobre o que tinha levado a escolha da profissão, pois somente uma profissional do bloco 1 revelou na entrevista que tinha como seu sonho profissional exercer a profissão de professora. Para as demais profissionais desse bloco, a resposta assim como o sentimento demonstrado foi que era quase natural na década de oitenta as meninas da época fazer o curso Normal, mesmo que não houvesse a identificação. No entanto, a naturalidade não significava rejeição, o que ficou evidente nas entrevistas dadas pelas discentes do bloco 2, onde a ojeriza pela docência é a marca, e quando questionadas porquê então cursavam o Normal a grande maioria foi taxativa ao dizer que era uma imposição da mãe, somente uma assumiu que a ideia é passar em um concurso público para garantir estabilidade, seguindo os passos da mãe que também é professora, mas surgindo *“coisa melhor, sai fora”*.

Da naturalização à rejeição fica evidente a desvalorização da profissão para as novas docentes e essa perspectiva, de certa forma, refletem da nossa parte a indignação ao examinarmos a flexibilização do Estado com as condições de trabalho que o profissional da educação hoje recebe do poder público. Ainda que haja o reconhecimento do seu papel estratégico, o que têm prevalecido são as políticas de reforma que hoje cada vez mais orientam os investimentos do governo, redundando na desqualificação docente em troca de um maior controle administrativo.

Esses cotidianos e ainda a provocação da professora Rosana sobre a culpabilização das professoras dos anos iniciais me levaram a buscar alguns contextos que explicassem melhor a majoritária presença feminina na docência dos anos iniciais e, conseqüentemente, a prevalência desse gênero nos Institutos de Educação. Por sua vez, a pesquisa revelou que coerente com as propostas eugênicas e de brancura que mobilizavam as políticas sociais, urbanísticas e educacionais do século XX, a formação da identidade profissional na formação docente para os anos iniciais também fazia parte do projeto da modernidade brasileira e do paradigma branco. Os métodos era implementar políticas de seleção que barrassem através das várias exigências a figura de discentes afrodescendentes para exercer o cargo de professoras.

É importante frisar, que não tenho aqui a pretensão de aprofundar a discussão sobre obstáculos quase intransponíveis que os reformadores do ensino do Rio de Janeiro passaram a exigir para que as futuras professoras a partir da primeira metade do século XX se tonassem quase todas brancas. Quero deixar bem claro, que também não é minha pretensão criar espaços para discussão no intuito em desmerecer essa ou outra abordagem acadêmica sobre o mesmo tema. As considerações que pretendo apresentar nessa seção procura de forma sintética abordar para compreender a origem de como gênero e raça estavam articulados com a mobilização demagógica de preparar quadros profissionais para a educação das massas, focalizando como essas manobras reforçaram visões equivocadas de preconceitos e transformaram diferenças em desigualdades. Nesse sentido, o recurso metodológico foi adotar como fonte de pesquisa, mas não única, as impressões do pesquisador Jerry D’avila em seu trabalho bibliográfico e documental sobre as intervenções do Estado na sociedade e as aplicações das hierarquias de raça nas políticas de expansão e reforma educacional, onde a partir das fotografias de arquivo de Augusto Malta no Rio, aborda a mudança que se opera tanto na questão do gênero como na cor da pele do professorado do início do século XX, chegando aos anos 40 com uma categoria majoritariamente feminina e branca.

Entendendo essas estratégias nas palavras do próprio pesquisador:

No caso da profissionalização do ensino, a política envolvia valores combinados de raça, classe e gênero. O quadro imaginado de professores – com efeito, **o moderno quadro de professores** que os reformadores educacionais criaram, - **era branco, feminino e de classe média.** {...} Suas **políticas** virtualmente **impediram que homens** recebessem treinamento para **se tornarem professores e criaram normas que tornaram cada vez mais difícil para os candidatos pobres ou afrodescendentes** iniciarem esse preparo. (D’AVILA, 2006, p.148) grifos meu.

Foi nessa demanda que o prédio do Instituto Normal foi concebido pelo então secretário de educação Fernando de Azevedo e pelos intelectuais Lourenço Filho e o mais famoso deles Anísio Teixeira. Na época era prefeito da cidade do Rio de Janeiro o senhor Prado Junior, que adquiriu em 1927 um extenso terreno na Rua Mariz de Barros na Praça da Bandeira, para em meados de 1930 substituir com um imponente prédio de três andares um entreposto de carroças que servia para distribuição de carnes aos açougues,²⁹ dando endereço definitivo ao Instituto que desde a sua inauguração em 5 de abril de 1880 vagou pelos mais diversos lugares do centro do Rio de Janeiro.

Em 1932 já com a cidade sob intervenção após o golpe de Getúlio Vargas em 1930 que derrubou a República Oligárquica, o professor Anísio Teixeira que foi indicado ao cargo

²⁹ Fonte: Iserj/Faetec. www.iserj.edu.br acessado em 29/12/2015.

de Secretário de Educação do Distrito Federal por Monteiro Lobato, consegue do interventor Pedro Ernesto a aprovação do decreto 3.810 em março de 1932. Pelo decreto, a antiga Escola Normal passava a ser Instituto de Educação e seu primeiro diretor foi o professor Manoel Begtrom Lourenço Filho.

Esses fatos e a compreensão sobre a “distância social” (MÜLLER, 2009), percebida até aqui em relação aos grupos sociais que faziam parte da sociedade brasileira, nos permite observar a criação de um certo paradoxo com a preocupação manifestada pelo decreto 3.810 de março de 1932 em atender a uma educação, segundo o decreto, “popular e universal” (decreto 3.810/32). Por outro lado, como bem observa D’avila, tornar a “educação popular e universal” estava em consonância com a necessidade de reorganização do sistema educacional na visão de Anísio Teixeira para modernizar o Brasil. Assim, para esse intento, nascia a urgência em produzir um “moderno quadro de professores” que atendessem essa evolução modernizante.

Na sua exposição de motivos que acompanha o decreto nº 3.810 de 1932, propondo a mudança do nome da antiga Escola Normal para Instituto de Educação do Rio de Janeiro, encontramos as pistas desse planejamento, da organização e o detalhamento em buscar uma nova sociedade, além da questão ética que orientava o seu ânimo. Anísio Teixeira expressa no decreto em tela que “Nenhuma reforma, como nenhum melhoramento de ordem essencial se pôde fazer em educação, que não dependa, substancialmente, do mestre a quem vamos confiar a escola”. Aqui não só residia a preocupação sobre a relevância do papel da educação como dínamo da transformação, mas a confiança nas pessoas apropriadas como garantia desse esforço.

Nessa perspectiva, o decreto 3.810/32 assegurava que “importa a qualidade do mestre, o seu preparo cultural e técnico, as suas condições de remuneração e de trabalho e os seus atributos de formação moral e social. Em uma verdadeira democracia o valor da educação só é igualado pelo da saúde física”. Depreende-se da leitura do decreto, que as estratégias e as possibilidades traçadas pelos reformadores da educação, estavam em sintonia com a crença depositada que a obrigação dos hábitos de saúde em conjunto com a educação seriam os instrumentos de regeneração da população, ou dos brasileiros degenerados. Logo, o sucesso do projeto estava na capacidade de formação de professores que atendessem a esses padrões eugênicos meticulosamente planejados.

Pesquisando a revista e a biblioteca de pesquisa do Instituto de Educação, D’avila identificou o que seria para ele

quatro níveis em que os professores de cor aspirantes poderiam ser marginalizados. Primeiro, os três anos adicionais de estudo colocavam a carreira fora do

alcance dos aspirantes mais pobres. Segundo, uma bateria de exames de admissão baseados em rígidos critérios acadêmicos, físicos estéticos e psicológicos estabelecia padrões hostis para a admissão. Terceiro, os alunos do Instituto eram rotineiramente avaliados por seus colegas de classe, o que colocava os membros de uma minoria não-branca sob o olhar regulador de seus colegas brancos. (2006, p. 175)

As observações que D’avila (2006) faz se coaduna com os princípios que orientaram a reorganização do ensino normal, presentes no decreto 3.810/32, que objetivamente não trazia de forma explícita a exclusão de homens e mulheres negras na admissão para formação de professores, mas a política e as estratégias pensadas tornavam essa exclusão como quase natural. Assim, julgamos que as análises do autor estão historicamente situadas com as exposições de motivos do professor Anísio Teixeira no aludido decreto quando menciona que:

Semelhante tarefa, sem dúvida a maior em uma organização democrática, **não pôde ser confiada a quaisquer pessoas**. Muito menos a um **corpo de homens e mulheres insuficientemente preparados, sem visão intelectual e sem visão social** e que mais não podem fazer do que **abastardar a função educativa** até o nível desolador de **ineficiência técnica e indigência espiritual**, em que se encontra em muitos casos. A pessoa a quem vamos confiar as nossas crianças por várias horas durante o dia e a quem vamos pedir, não que as guarde somente, mas que as eduque, acompanhando e animando o seu desenvolvimento intelectual e moral, a par e passo do seu desenvolvimento físico, deve possuir um coração e uma inteligência superiormente formados, o conhecimento aperfeiçoado do seu mister e uma visão social larga e harmoniosa. (BRASIL, 1932)

A elaboração desses princípios sobre a discussão das práticas aqui debatidas, possibilita retomar o conceito da colonialidade abordado no capítulo II, ou seja, as heranças da mentalidade do colonialismo aqui estão presentes e fundamentadas nos signos, ou seja na imagem, identidade e nas diferenças que hierarquizaram sujeitos pelos seus fenótipos (*a educação como parte da democracia não pode ser confiada a qualquer pessoa*), no racismo epistêmico (*insuficientemente preparados, sem visão intelectual e sem visão social*) e na subalternização cultural (*indigência espiritual*). Esses enfoques que orientaram os grupos dominantes do escolanovismo, ainda que vivamos em outro século, constituem de certa forma a construção da cultura dominante.

O objetivo de preparar uma elite técnica para educar as massas fez da formação docente uma profissão altamente atraente. Nesse sentido, o estudo dos critérios de admissão, como já vimos, implicavam em regras elaboradas deliberadamente para ignorar e excluir a participação de jovens das classes populares do certame, na sua maioria negras, e nesse projeto, também a figura masculina. Nesse sentido:

“Embora o ensino já houvesse se tornado em grande escala uma profissão feminina, o Instituto reforçou a disciplina de gênero admitindo no início não mais do que

10% de homens em uma classe, e logo em seguida admitindo apenas mulheres”. (D’AVILA, 2006; p. 177)

Com efeito, uma das fontes do pesquisador D’avila (p. 177) que viveu esse período, esclarece que as condições da época favoreceram e permitiram a predominância da mulher na carreira docente dos anos iniciais. Todo esse conjunto de fatores ajudaram a plasmar à profissão uma identidade que se confunde com o gênero feminino, mesmo que, intencionalmente, para isso promovessem táticas que iam da dúvida sobre a masculinidade de homens que fossem admitidos na seleção a situações de extremas dificuldades que levavam muitos a desistirem da carreira de professor.

Nessa mesma perspectiva, Gatti e Barreto (2009) apresentam a confirmação dessa impressão nos dias atuais ao revelar que a profissão docente:

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental {...} (p. 24)

Nesse contexto, os intelectuais citados no texto de notório saber e de reconhecida relevância no cenário da educação brasileira, também não escaparam de sérios equívocos, pois foram sedimentando com palavras reformistas os ambientes na escola, implicando em novas formas epistêmicas que reforçaram o racismo, a exclusão das classes populares, nesse caso o de jovens negros e negras do espaço intelectual. Reafirmaram nesses ambientes a suposta superioridade racial, que estabelecia privilégios acadêmicos, desfigurava o patrimônio cultural e histórico dos não brancos, negando a população negra condições de ser representada na elaboração das políticas de educação com alternativas que, acreditamos, poderiam mitigar predisposições dessas hierarquias e questões raciais.

Para o corpo docente pensado e formado sob esses critérios e enviados para as escolas que o governo inaugurava nos bairros onde a maioria da população era negra, nunca a “distância social” como preconizada pela professora Müller (2009) se tornou tão real. As professoras brancas, que já traziam na sua bagagem familiar de sociedade de classe média da qual eram oriundas, impressões impregnadas do racismo e agora reforçadas pelo conhecimento científico, de certa maneira, sugere que essas impressões implicaram radicais limitações à essas profissionais, tais como superar barreiras sociais e eliminar determinadas distâncias sociais, com certeza os desafios presentes foram muitos. Nesse sentido, historicamente passado e presente, denunciam que o levantamento dessas questões comprove que independente de gênero que passaram a desempenhar o ofício na educação, as crianças negras não percebiam o

espaço escolar e a educação recebida como prática de liberdade, ao contrário, viam nela instrumentos que ratificavam a dominação, a estratificação dos papéis sociais e a desconstrução de uma dimensão simbólica cultural que motivavam suas existências diante da precariedade social em que eram obrigados a conviver devido à ausência estatal.

Portanto, é possível inferir que a hegemonia de gênero presente no espaço do Instituto, e mais tarde nos Institutos de Educação que foram sendo autorizados a funcionar em outras localidades do Estado, não ajudou transformar a ordem social, ao contrário, revela-se ainda presente e com bastante energia, enraizada no pensamento que sustenta o imaginário religioso cristão-cêntrico, nas dimensões simbólicas e ideológicas que celebram a estética e o fenótipo branco em oposição a contínua negação e aos elementos históricos da emancipação negra, resistindo e insistindo nas rígidas e hostis delimitações em relação aos obstáculos que o movimento negro vem removendo contra as estruturas dominantes.

Retomando o capítulo III, o memorialista Stélio Lacerda nos lembra que mesmo em uma cidade periférica como Duque de Caxias, antes da inauguração do Instituto de Educação o Curso Normal era “predominantemente, de famílias de classe média, e, menor número, de famílias abastadas” (2001, p. 218), já com o Instituto as vagas se davam com o apadrinhamento político devido a qualidade do ensino, o que excluía a maioria das meninas negras do curso de normalista.

Na atualidade, no acesso ao I.E.G.R.S a qualidade do ensino ainda é motivo de disputa das adolescentes na hora de visualizar uma melhor formação acadêmica, mesmo que a profissão, segundo seus depoimentos, não desperte a importância profissional de antigamente. Assim. Para a discente entrevistadas do bloco 2:

-Sou de família muito pobre. Eu não tinha outra opção que não fosse sair com um curso técnico. Mas o normal não era minha opção não. A minha mãe influenciou na escolha. Como disse, pobre não pode escolher muito, tem que ter uma profissão e se isso implica entrar em uma sala de aula, que assim seja. A escolha do Instituto, igual a das minhas colegas, se deu pelo nome. A gente ouve que o Instituto Roberto Silveira é o melhor de Caxias, então foi para cá que fiz a minha opção. (SUELY aluna do 3º ano)

A fama da qualidade do ensino do Instituto também foi determinante para atrair a discente, mas ainda que reconheça beleza na profissão não pretende exercê-la.

-A minha mãe queria muito que eu fosse professora, mas não era minha vontade. A escolha pelo Instituto Roberto Silveira se deu porque ele é considerado o melhor de Duque de Caxias. Acho linda a profissão, mas não gostaria de exercer a profissão não. Monique aluna do 3º ano

Para a discente do I.E.R.P. a diferença está na formação familiar. Mas a desvalorização da profissão docente na atualidade reflete bem o seu discurso:

A minha família toda é de professoras. Eu não queria muito não, mas chega uma hora que você tem que fazer uma opção. Então meio que escolhi essa profissão mais como influência da família e também a chance de fazer concurso público para ter estabilidade. Mas se surgir outras oportunidades melhores nem fico na profissão. (SÔNIA, aluna do 3º ano)

É com o trabalho do pesquisador Jerry D’avila (2006) que procuro encerrar esse parágrafo, procurando por um lado compreender através do seu testemunho a extensão dos elementos sobre as transformações nas novas mentalidades sobre as relações e valorização do trabalho contidas nas reflexões acima. Do outro lado, subsidiar essas configurações é ensejar explicar as perenes resistências preconceituosas de determinadas intelectuais normalistas sobre modelos e ideias pré-concebidas sobre o sujeito negro em suas demandas por expor suas lutas de libertação contra visões equivocadas. Dessa forma, é possível inferir a necessidade dessas reflexões na tentativa desses sujeitos em superar essas desconfianças, reconhecendo sua função social e a importância dos espaços políticos e de luta para superar esses conflitos.

“Durante um dia de pesquisa na biblioteca do Instituto, conversei com **uma professora branca**, ao lado de uma máquina fotocopadora perto do pátio da escola. Ela **apontou para um grupo de meninas de cor** que brincava no pátio e **disse: Esta Instituição realmente decaiu. Não era assim antes. Agora há muitas pessoas que não deviam estar aqui**” para essa professora, cuja identidade estava fortemente enraizada no Instituto de Educação – ela lecionava lá, havia estudado lá e sua mãe havia estudado lá antes dela – culpar os afrodescendentes das classes mais baixas pelo declínio do Instituto ilustra a extensão em que as crenças dela sobre raça e classe conflitavam com sua fé no mérito e no progresso.

Para a mulher de cor que operava a fotocopadora, a história era diferente: ela reconhecia que **o Instituto era uma porta de entrada para o mundo profissional** e via **as dificuldades que aqueles alunos de cor tinham de superar a fim de conquistar aquela oportunidade.** A operadora da fotocopia manteve um silêncio deferente, mas, **quando a professora saiu, não deixou de dizer: A professora não sabe do que está falando. Essas meninas lutaram muito para chegar aqui. Todos esses alunos se esforçaram muito para terem o que têm.** Pelo menos durante essa conversa, os valores de mérito e objetividade científica permaneceram em conflito com a questão de integração racial no Brasil”. (D’AVILA, 2006, p. 197) grifos meu.

4.3 Os Institutos de Educação e uma outra educação possível.

“Todas as vezes que se inicia qualquer reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil, o ponto de partida é o irremediável lugar-comum da denúncia. Em outros termos, o presente, com todas as suas injustiças e mazelas, se afigura como única dimensão histórica do problema. O passado, quando aparece, serve apenas para confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente”

Conseguir enxergar o cotidiano desses estabelecimentos revelou que mesmo com a democratização do espaço intelectual dos Institutos de Educação, a visão pitoresca ou folclórica do negro assim permanece. A inculcação dogmática, religiosa, estética e de costumes que Guerreiros Ramos (1995) já há muito denunciava em relação ao negro, como única forma das elites brancas manter o pilar da dominação da estrutura de poder, reforça na pesquisa a obrigação de cobrar como dever do Estado o que está disposto na Constituição Federal no art. 205, e presente nas exposições de motivos do relatório expedido pelo Conselho Nacional de Educação³⁰ sobre a aprovação das DCNERER para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana, sua obrigação em garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão e profissional. De toda forma, entendo que a igualdade assinalada no preâmbulo da Carta Magna assim como o caput do art. 5º da constituição, desde sua promulgação em 1988, apesar de grandes transformações no âmbito da educação, ainda não construiu uma sociedade nova, ou pelo menos mais justa para a população negra e o seu rico patrimônio histórico-cultural.

Nesse sentido, ao propor pesquisar os Institutos de Educação, buscava identificar ações possíveis de superação em relação a uma possível formação hegemônica, eurocêntrica e racista, onde pudesse distinguir movimentos na tentativa em superar todas formas de desigualdades e de discriminação através da implementação das DCNERER no curso de formação inicial do ensino médio na modalidade normal. Nesse sentido, as interpretações obtidas através da pesquisa, conferiu fundamental compromisso sobre as configurações entre os componentes e disposições que pairam nos eventos importante ligados as resistências à discussão sobre as relações étnico-raciais por parte dos docentes e discentes desses Institutos sobre o assunto, possibilitando confirmar o descaso do Estado do Rio de Janeiro e da sua Secretaria de Educação/SEEDUC-RJ de fazer cumprir o Art. 26- A que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, o que para nós compromete seriamente a habilitação inicial das futuras docentes ao lidar nos seus espaços de trabalho com a temática da diferença racial e a história afro-brasileira.

São inegáveis os impactos negativos com relação aos interesses pedagógicos no campo das diferenças, ainda mais considerando que os Institutos de Educação são responsáveis pela formação e respondem pelas suas futuras práticas docentes. Esse aspecto sobre o papel estratégico da educação nas mudanças que penalizam crianças, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso, dificultando o acesso desse grupo aos níveis mais elevados

³⁰ CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/03/2004. Processo 23001000/2002-96.

da educação, a pesquisa apontou que essa omissão do Estado e de seus órgãos opera atendendo a um diagnóstico de valores, que perpassam pela distância social, questões econômicas, o racismo velado e também a ideia estabelecida do mito da meritocracia e da igualdade.

Em qualquer da hipótese, os problemas detectados pelo trabalho apontam que há tentativas em manter a escola imune as discussões da nossa diversidade étnico-racial e às alterações na LDBEN, indo de encontro ao Parecer 3/2004 do Conselho Nacional de Educação, tornando assim destoante às mudanças referenciadas pelas DCNERER, e das propostas presentes nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio para o Curso Normal, prejudicando os Projetos Políticos Pedagógicos – os PPPs - das instituições ao não oferecer um diálogo positivo que contemple o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena às futuras protagonistas que irão lidar com cenas explícitas de casos de preconceito e racismo no ambiente escolar.

Essa necessidade democrática de oportunizar uma visão equânime das relações históricas dos povos africanos e dos afro-brasileiros nos ambientes de educação permitem uma nova leitura, livre do ranço racista e do preconceito que hierarquizou culturas e subjugou um povo para ser explorado pelo outro. Desconstruir esse modelo só se faz possível com profissionais críticos, que reconheçam o conhecimento e novas propostas pedagógicas como únicas armas poderosas capazes de atuar no desmantelamento dessas imagens.

Nesse sentido, as orientações e ações para a Educação das Relações Étnico Raciais elaboradas pela Secadi identificam que:

“Atentando-se para os conceitos principais na Lei nº 10.639/2003, de história e cultura, faz-se necessário vê-los como princípios, como elementos fundantes de uma proposta pedagógica em que, ambos, injetam a dinamicidade necessária para que a tarefa de ensinar possa se atrelar à complexidade da realidade em que os educandos (as) estão inseridos (as)”. (Brasil, 2006, p. 154)

Essas condições nos levam ao questionamento formulado no início do trabalho: a escola forma verdadeiramente cidadãos críticos, reflexivos e autônomos? E como fica essas indagações em relação as docentes formadas no curso Normal onde a função dessas profissionais será lidar com o entendimento das inúmeras identidades, o pertencimento étnico-racial e visões equivocadas que garantiram a isenção do branco frente a séculos de apropriação do trabalho negro? De quem é a culpa afinal? Existem culpados?

Ao proporcionar os resultados do meu trabalho, de modo geral, busco não só acentuar a sua complexidade, mas o desempenho e os aspectos da sua relevância em construir respostas sobre seus atores e o papel que desempenhamos nos espaços sociais em relação ao nosso pertencimento étnico. Essas representações serviram para identificar os processos tensos

que localizam na figura do Estado a problematização para a construção dos questionamentos que moveram a pesquisa. Acredito, que a melhor definição dos resultados do trabalho se sustenta na medida proposta por Guerreiro Ramos (1995, p. 105) onde afirma que “A melhor maneira de fazer Ciência é a partir da vida ou ainda, a partir da necessidade de responder aos desafios da realidade”.

Essa possibilidade combinou construir na pesquisa um tom de superação as constantes dificuldades em relação às manifestações contidas de incômodo em relação a discussão e aos relatos manifestadamente racistas. Essas condições estão presentes em toda parte, a resposta, obviamente, nessa confrontação é enfrentar significativamente os narcísicos privilégios usufruídos, em geral, pelo conjunto fenotípico que detém o poder no país, resultante da complexidade presentes na construção da nossa democracia. Assim, nesse contexto, é importante distender a compreensão sobre o desafio de conseguir ultrapassar as barreiras que o poder público através dos seus agentes interpuseram para que a realidade do lugar construído das injustiças no campo das relações étnico-raciais nos Institutos de Educação fosse pesquisado, reafirmando a tendência observada que o Estado não se comprometeu ativamente com os documentos legais que buscam combater racismo e as injustiças no campo das desigualdades raciais, sendo sistematicamente negligenciadas prejudicando com isso a implementação do art.26-A presente na LDBEN/96 e as DCNERER da Resolução 01/04 do CNE/CP.

Assim, essa indignação parte sim de uma identificação com as lutas de muitos que me precederam, me constituindo como professor militante, podendo dizer que faz parte da minha vida. Da mesma forma, deu subsídios para compreender e responder academicamente este desafio dentro de um contexto da cultura da negação da nossa realidade, que mantém perene o nosso racismo velado, ou não tão velado assim, e as desigualdades entre brancos e negros em nosso país.

4.3.1 O Estado e sua responsabilidade legal para educação das relações étnico-raciais.

Para não parecer contraditório, julgo fundamental definir primeiro o sujeito que trago para análise e mostrar ao meu leitor porquê não responsabilizar o Estado, mas não sem isentá-lo das suas responsabilidades, diretamente pela negligencia na implementação das DCNERER e as outras demandas legais nos Institutos de Educação. Compreender essa dimensão foi crucial para definir a caminhada e a metodologia que empregaria na pesquisa, além de mudar igualmente minha compreensão subjetiva da responsabilidade pública.

É na esfera do direito, mais precisamente na Teoria Geral do Estado e no Direito Administrativo, que vamos encontrar o sentido amplo da figura do Estado. Como não existe a

pretensão de empreender um debate aprofundado sobre quem o melhor conceitua, mas sim uma resposta rápida sobre sua definição para compreender a minha motivação em não direcionar objetivamente ao Estado o relaxamento em não cumprir com a implementação do artigo 26- A da LDBEN 9.394/96 e suas responsabilidades em relação a implementação das DCNERER aprovadas pelo parecer CNE/CP nº 3 de 2004 e da resolução CNE/CP nº 01/04 nos Institutos de Educação, acredito que o professor Carvalho Filho e também Procurador de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, atende bem o desejado.

Para o professor Carvalho Filho, o Estado de direito como resultado da evolução das instituições está ancorado na regra em que “ao mesmo tempo em que o Estado cria o direito deve sujeitar-se a ele”. (FILHO, 2004, p.2). Segundo o mesmo professor, cabe ao Estado a função administrativa, ou seja, o Estado à exerce através de seus delegados, por baixo à ordem constitucional e legal, através do regime de direito público, buscando alcançar as finalidades desejada pela ordem jurídica.

Conforme essa teoria expressa do direito, cabe aos delegados investidos pelo Estado aplicar a ordem constitucional e dar a aplicabilidade as leis que lhes cabem. Logo, para o leitor, ainda que seja cansativo, é importante dizer que foi nesse momento que as dificuldades da pesquisa começaram a conduzir as minhas interrogações sobre o real papel do Estado em fazer valer na formação inicial das professoras a educação de Relações Étnico-Raciais. Neste momento, passei a indagar quem eram os “delegados investido pelo Estado e onde estavam localizados”? Filho conceitua o “*órgão público* como o compartimento na estrutura estatal a que são cometidas funções determinadas, sendo *integrado por agentes* que, quando as executam, manifestam a própria vontade do Estado”. (2004, p.10) grifos meu

Dessa forma, são nos órgãos públicos que estão lotados os agentes com funções definidas para realizar as atividades administrativas do Estado. Para melhor definição, segundo essa construção:

Os agentes são o elemento físico da Administração Pública. Na verdade, não se poderia conceber a Administração sem a sua presença. Como visto {...} não se pode abstrair dos agentes para a projeção do Estado. {...} Agentes públicos são todos aqueles que, a qualquer título, executam uma função pública como preposto do Estado. São integrantes dos órgãos públicos, cuja vontade é imputada à pessoa jurídica. Compõem-se, portanto, a trilogia fundamental que dá o perfil da Administração: órgãos, agentes e funções. {...} Como se sabe, **o Estado só se faz presente através das pessoas físicas que em seu nome manifestam determinada vontade**, e é por isso que **essa manifestação volitiva acaba por ser imputada ao próprio Estado**. São todas essas pessoas físicas que constituem os agentes públicos. (FILHO, 2004, p.13 e 483) grifos meu

O pretexto real dessa exposição de motivos se dá justamente para situar o leitor das dificuldades que o Estado personalizado nas pessoas físicas pode manifestar quando

pretendemos pesquisar o cumprimento das ações expressas nos documentos legais após a sanção da lei 10.639/03 e as alterações na LDBEN de 1996 que com as diretrizes regulamentaram os artigos 26- A e 79- B. Nesse sentido, a minha expectativa era que não haveria problema algum por parte do órgão público – SEEDUC-RJ- em franquear minha entrada nos Institutos de Educação - objetos da pesquisa - e diga-se de passagem, espaços públicos, ainda mais, pensei eu, sendo “colega”, ou seja, servidor público. Nunca é demais esclarecer, que as Diretrizes apontam como um dos princípios nas Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações que “{...} sejam incentivadas atividades em que pessoas, estudantes, professores, servidores, integrantes de comunidades externas aos estabelecimentos de ensino - de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínio e pensamento de cada um”. (BRASIL, 2005, p.21)

As minhas esperanças de adentrar no espaço público, quero sempre reforçar isto, dos Institutos de Educação no sentido de enxergar através da pesquisa as implicações das orientações das diretrizes e a aplicação dos artigos em tela, começaram se desvanecer quando me encaminhei no início de março de 2015 com minha proposta de pesquisa à Metropolitana V para solicitar a liberação da minha entrada no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. Nesse instante, depois de várias conversas entre as funcionárias em suas mesas, salve a nossa “burocracia”, e de um bom par de tempo esperando, pude ter contato ainda sem perceber objetivamente, das mostras das manifestações e das dificuldades construídas pelos agentes do Estado. Fui solenemente informado por uma agente pública que somente a Secretaria de Educação poderia liberar a minha entrada no referido Instituto para desenvolver a pesquisa. Confesso que não me surpreendi, uma vez que os semblantes por si só se tornavam reveladores na medida que as funcionárias em questão iam tomando ciência da proposta do trabalho.

A confirmação que o “problema” não era meu objeto de pesquisa e sim os objetivos das análises da pesquisa e os sujeitos da pesquisa envolvidos se concretizaram quando entra em cena o órgão indicado, a SEEDUC-RJ – onde revelei que gostaria de “pesquisar como se dava a formação das discentes nos Institutos de Educação de Caxias e Nova Iguaçu”, omitindo propositalmente o objetivo principal da pesquisa. Prontamente fui atendido e a servidora, indicada por uma amiga em comum da própria rede estadual, se dirigiu para buscar à assinatura do seu chefe superior, como manda a boa burocracia brasileira, não sem antes de observar que a própria Metro V poderia conceder essa autorização. Acontece que, eticamente, quando a funcionária pública voltou com um papel que parecia ser à autorização solicitada, comentei sobre o real propósito da pesquisa.

A partir daí tudo mudou. O sorriso desapareceu e a suposta autorização que já estava se dirigindo para minhas mãos foi represada. Logo à agente pública me apresentou uma desculpa sobre “*ter que voltar a falar com seu chefe sobre esses detalhes da pesquisa*”, o que para mim soou como, nada mais seria como antes. Tudo isso representou uma espera de mais de meia hora. Confesso, que nesse momento dúvidas me assaltaram à consciência, se as vezes as dissimulações ou omissões não sejam um instrumento necessário em situações de manifestadas provocações ao bom senso. O retorno da servidora só confirmou o previsível. Não fui proibido de entrar, mas foi pedido uma lista de exigências que, segundo a funcionária pública, deveriam ser atendidas para depois ir para uma avaliação em setor específico da SEEDUC-RJ para ser validada ou não a minha entrada nos Institutos de Educação. Para substituir uma palavra de baixo calão, resolvi apelar de forma civilizada, mas diante dos meus rogos que se fossem atendidas todas as exigências junto a Universidade, os prazos praticamente inviabilizariam totalmente a coleta de dados e comprometeriam a pesquisa veio um “*Infelizmente não posso fazer nada*”. Essa foi a resposta que recebi da funcionária pública, que antes da minha revelação sobre a real intenção da pesquisa não tinha feito nenhuma dessas exigências.

Essa dimensão política me levou para fora do senso comum dos discursos recorrentes que identificam exclusivamente na figura do Estado as questões que dificultam as possibilidades de implementar uma educação que esteja voltada para Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse sentido, como de tudo se aprende um pouco, compreender os aspectos raciais que constituíram a nossa sociedade, é considerar que são as “pessoas físicas” que exercem as funções administrativas nos órgãos públicos do Estado, pessoas que também foram impregnadas de visões equivocadas aprendidas e apreendidas nas suas trajetórias de vida e que passaram a compor seus padrões de valores.

Esse revés significou mudar toda estratégia da metodologia pensada para o trabalho. Como pesquisar as alterações da LDBEN de 1996 com a inclusão dos art. 26- A proporcionadas pela sanção da Lei 10.639/03 e as implementações propostas pelas DCNERER nos cursos de formação inicial no interior dos Institutos de Educação além das suas próprias ações se o Estado, responsabilizado pelos dispositivos legais, reforçam com inúmeras dificuldades o questionável silêncio sobre a educação das relações étnico-raciais? O simbolismo desse silêncio tornou-se extensivo aos documentos escritos que as instituições elencadas no início da proposta do trabalho podem ter produzido sobre o tema, assim como o registro oral, que poderia garantir a proximidade da realidade das diferenças e dos preconceitos vividos pelas personagens dessas instituições.

Nesse aspecto, na falta desse importante instrumento de análise, que são os documentos como PPP e planejamento, optei em perguntar as professoras do bloco 1, que já atuam em salas de aula, sobre como os Institutos de Educação lidavam em seu tempo com as questões raciais, para comparar com as respostas das discentes do bloco 2 e poder verificar se houve mudanças na prática pedagógica desses Institutos de Formação em relação as alterações da LDBEN de 1996 e implementação das DCNERER na educação das relações étnico-raciais na modalidade Normal.

Para a professora que atua no segundo ano de escolaridade na rede municipal de Duque de Caxias e formada no I.E.R.P:

-Em relação a formação que eu recebi do Instituto ficou a desejar, como também em relação as questões políticas e sobre as diferenças presentes em nossa sociedade. Mas veja bem, essa crítica eu faço hoje devido aos anos de magistério e da experiência acumulada. Por outro lado, o Instituto me deu excelente base para exercer minha profissão dentro da proposta da época, inclusive para passar em um concurso público. Hoje, o que mudou “um pouco” (com os dedos) a minha postura foram as capacitações que acabei fazendo na rede municipal de Caxias. Verônica.

A discente que se encontra prestes a se formar neste ano na mesma Instituição que a docente acima, revela que a sua visão sobre a mesma temática é:

-O que sei desse assunto é o que a minha mãe traz dos cursos que ela já fez na prefeitura de Caxias, mas do curso que fiz no Rangel Pestana eu não posso dizer que estou capacitada para lidar com essas discussões. Sônia 3º ano

Para a profissional que se formou no I.E.G.R.S. e que leciona no quarto ano de escolaridade na rede de ensino de Duque de Caxias, considera que:

-Bem, recebi uma formação que partia do pressuposto que todos éramos iguais. Era preparada para ver os alunos como iguais. O que fez a diferença na minha prática docente ao entrar na Rede Municipal foi que trouxe comigo uma prática que já vinha com o EJA e não o que aprendi com o Instituto de Educação. Ou seja, a formação não aconteceu, só ratificou o modelo de uniformizar as diferenças. Évora

Já para a outra discente que também se forma no final do ano no I.E.G.R.S e está fazendo estágio em uma escola da rede municipal de Duque de Caxias:

-Nos três anos de formação nunca ouvi falar dessas leis. Uma vez a professora do laboratório de cultura trouxe máscaras indígenas, mas não me lembro de termos falado qualquer coisa sobre a cultura indígena ou sobre qualquer assunto em relação aos índios. Pintamos, rimos, falamos de várias coisas e depois de prontas penduramos as máscaras pela escola. Suely 3º ano

Considero essencial registrar que a sanção da Lei 10.639/03 já têm mais de dez anos e que os relatos são bem idênticos em relação a formação inicial das entrevistadas. Aparentemente, todo o contexto discutido sobre a Lei e as mudanças ocorridas em torno dela

em nada afetaram os currículos ou as práticas da Instituição sobre discutir novas formas de conhecimento ou implementação do art. 26-A da LDBEN/96.

Nesse contexto, quando abordadas sobre o que se discute no currículo e se a temática da diversidade racial é contemplada nessa discussão como forma de discutir as relações entre os diferentes grupos étnicos do país, a discente Suely do 3º ano dispara:

-O currículo não discute a nossa realidade social. Não nos prepara para a realidade brasileira. Estou vendo isso no estágio. A escola, os alunos, são muitos problemas e na nossa formação não nos preparam para essa realidade. *(A entrevistada se referia à escola municipal de Caxias onde junto com suas colegas faziam o seu estágio)* (SUELY aluna do 3º I.E.G.R.S)

Essa ênfase manifestada pela discente, por sua vez, reforça a importância que vários educadores como Gomes (2011), Oliveira (2003) e Silva (2014) discutem sobre o papel do movimento negro em relação a incorporação das demandas que modifiquem as práticas educativas em atendimento aos dispositivos legais. Ao mesmo tempo, têm-se sublinhado a importância de investir cada vez mais na formação continuada dos profissionais da educação para atuar em um quadro “constado como racialmente excludente” (OLIVEIRA, 2003, p.107).

No entanto, as novas exigências que orientam hoje o mundo do capital também se manifestam na formação inicial, onde a educação está subordinada aos argumentos que constitui a ideia do estado liberal, ou seja, a racionalização desses recursos obedece uma lógica de reestruturação econômica de direitos para poucos e o aumento das desvantagens para os mais pobres. Nesse sentido, onde as políticas educacionais são grandes ativos, reafirmam os interesses do mercado que primam pela contenção dos recursos públicos, enquanto direcionam as formas que atendam os pareceres das classes capitalistas e dos grupos na administração do estado liberal.

Essas ofensivas neoliberais estão assinaladas na observação que as pesquisadoras Gatti e Barreto discutem sobre os impasses e desafios dos professores no Brasil quando afirmam que:

Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo. É por isso que, para Tardif e Lessard (2005), os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham, um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas. Eles representam, juntamente com os profissionais da saúde, a principal carga orçamentária dos Estados nacionais. (2009, p.15) grifos meu

Em relação a participação do Estado como articulador principal em diminuir os índices das desvantagens que perduram no campo educacional e da ascensão social, que os

próprios órgãos oficiais do governo³¹ apontam entre os postos à margem e os grupos mais favorecidos, acredito ser importante adotar um discurso Fanoniano ao exigir que o poder estatal reconheça ser necessário sua intervenção em aproximar os últimos dos primeiros. Essa exigência não é algo novo, ao contrário, ela tem um forte contexto histórico. Ela sempre se constituiu como instrumento de pressão dos movimentos negros. Só para ficarmos com os mais recentes e utilizados no trabalho, tomemos como exemplo a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e as mulheres negras e quase negras que sabiam no seu íntimo a importância da educação na transformação dos seus filhos.

Nesse contexto, essas ações políticas me permitem reconhecer em minha dissertação a importância de atores sociais fundamentais como Amauri Mendes Pereira (2013), Azoílda Loretto (2002) e tantos (as) outros (as) que através das denúncias, ações e propostas transformaram essas representações por uma educação diferenciada para a população negra, entre tantos outros pleitos como bandeira de luta, exigindo a intervenção do estado e mudanças na sua postura, com políticas públicas afirmativas que permitissem mudar o quadro da mobilidade social e educacional da população negra do país.

Nesse sentido, essas críticas e mobilizações proporcionaram mudanças significativas na alteração da Lei nº 9.394 da LDBEN de 1996 e a aprovação da Lei 10. 639/03 e em 2004 o Parecer da CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/01/2004 dando suporte para que os Institutos de Educação ofereçam uma pedagogia e um currículo crítico, capaz de oferecer as suas normalistas possibilidades de questionar o modelo eurocêntrico de educação e das “formas dominantes de representação da identidade e da diferença”. (SILVA, 2014, p.92)

O universo que a mudança do ponto de vista legal acima tem oportunizado na Lei de Diretrizes de Bases, expõe com clareza a relevância e a importância de integrar em grande projeto ético, igualitário e político os grupos étnicos que formaram essa nação. Em razão disso, a professora Verônica formada pelo I.E.G.R.S. que atua nos anos iniciais da rede municipal de Caxias, quando questionada sobre a contribuição dos povos africanos e os povos originais na construção histórica do país é categórica ao afirmar:

-Foram fundamentais na construção do Brasil. Na verdade, sem o negro a história do Brasil seria bem mais pobre culturalmente. Mas isso não apaga o nosso, o meu racismo, o da minha e de tantas famílias. Isso quer dizer que alguma coisa ainda está muito errada nesse país. Prof.^a Verônica I.E.R.P.

Na mesma linha, a professora, Évora também com atuação na rede municipal de Duque de Caxias afirma que:

³¹ IPEA Retrato das desigualdades de gênero e raça / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA 2011.

-Eu tenho a absoluta certeza que esses povos contribuíram muito, mas a nossa população não sabe a realidade desses povos. O que sabe é o que vem pelos livros didáticos, onde o branco sempre é destaque, donos do saber. Na verdade, ninguém quer ser identificado com o perdedor ou inferior, muito menos as nossas crianças. (Prof.^a ÉVORA I.E.G.R.S.)

Nesse sentido, ainda que as “formas dominantes” estejam muito presentes na forma de ensinar e aprender, é preciso levar em consideração que esses processos asseguram como importantes as subjetividades, mas não deixam escapar as problematizações, os elementos e as idealizações presentes na formação inicial das professoras nos Institutos de Educação, sobretudo em determinadas características que interferem nessa formação profissional e que dão bem a dimensão às nossas hierarquias étnicas. Ou seja, retomando ao contexto abordado anteriormente sobre as culpabilidades, é preciso destacar que existe uma acomodação por parte do Estado e de alguns agentes públicos em locais estratégicos, que subliminarmente contribuem para que nada mude em relação ao objeto pesquisado, nesse caso os Institutos de Educação e as mudanças proporcionadas na LDBEN e pelas DCNERER.

Desse modo, no tocante à educação, a avaliação que fazemos do Estado, como já vimos, é que este tem priorizado uma política de redução dos gastos públicos em atendimento a uma lógica fiscal externa que atende aos princípios neoliberais. Ou seja, por esse modelo ocorre uma redução da presença do estado através da privatização das suas funções e de seus ativos, segundo os defensores do capital, em troca de uma política maior da participação das organizações sociais em funções típicas de Estado, acabam gerando maior eficiência à população. Mas tudo têm um preço. O preço que a pesquisa constatou na educação pública foi o sucateamento desta pelo poder do Estado, que submetido cada vez mais às imposições dos acordos assinados com os órgãos internacionais, OMC, Banco Mundial, UNESCO, FMI pelo Brasil, tem aprofundado as reformas privatizantes que afetam de forma impiedosa as instituições públicas e seus servidores.

A reforma do Estado, como alerta Monteiro (2010), demonstra a influência que o capital exerce sobre as políticas educacionais e sua interferência nos programas educacionais que “ vêm sendo acompanhadas, delineadas e controladas, em alguns casos, por organismos multilaterais a exemplo do Banco Mundial e da UNESCO, inclusive para educação superior” (p.32)

Ocorre que o Plano Nacional de Implementação das DCNERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana delega um conjunto de obrigações ao Governo do Estado que visam dar visibilidade e fortalecimento a essas discussões em toda rede de ensino pública, estabelecendo vários objetivos que implicam em investimento a curto, médio e a longo prazo como promover ampliação e melhorias na rede física das suas escolas, fomentar pesquisas

na temática das relações étnico- raciais, induzir a criação de Núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais entre outras ações. Entretanto, a reestruturação que o poder público assume com as políticas neoliberais para educação coloca em xeque a verdadeira disposição do ente público em cumprir com as metas que orientam o Plano, que de certa maneira, ao nosso entender, acabam afetando a formação das discentes, e fortalecem as “formas dominantes” nos Institutos de Educação em toda sua construção profissional. Essas impressões ficam melhor evidenciadas na fala da professora L.G professora que atua nos anos iniciais na rede municipal de Nova Iguaçu e Duque de Caxias, ao ser questionada sobre sua realidade profissional e as conexões que faz com as condições formativas que teve no Instituto de Educação Roberto Silveira em relação as dificuldades vivenciadas sobre racismo e espaços plurais:

Não. Você quando, você, você na sala de aula é uma coisa, quando você vai à realidade é outra... então assim a realidade que a gente encontra dentro da sala de aula é muito diferente do que a gente aprende, então aí que a gente vê quanta coisa faltou dentro da sala de aula. Entendeu? É assim até quando você me perguntou sobre o racismo, o racismo né... então é uma questão assim que a gente fica, e agora? O que que eu vou fazer? Como eu vou fazer? Então a gente, então não, não tem aquela segurança... então faltou muita coisa, faltou muita coisa mesmo dentro da sala de aula... aí olha só como é que tem uma falha enorme né, na nossa formação, você me citou essas leis, eu não conhecia essa lei. Olha quanto tempo eu fiquei ali dentro pra me formar, como, como professora né, 3 anos e a gente... nada de lei, então quer dizer eu que sou negra, eu me considero negra e eu não sabia de lei nenhuma. Olha que, olha que falta, olha, olha como, olha como falta coisa, muita coisa a se falar em sala de aula pra nós que estamos vindo como professores, vamos ser professores, vamos lidar com crianças né, com adolescentes. Olha só se a gente tivesse, se a gente tivesse uma base boa, nós não passaríamos isso pros nossos alunos.

Nesse sentido, é possível afirmar que as propostas estipuladas pelo Plano Nacional de Implementação das DCNERER de 2009, vão de encontro ao assumido pelo Estado em relação aos interesses privados que orientam os investimentos do Governo, refletindo em contenção na área da educação. Dessa forma podemos inferir que as metas de curto e médio prazo estipuladas pelo Plano Nacional de Implementação das DCNs como “criação, manutenção, ampliação ou propostas que impliquem em investimentos na educação para promover de fato a Educação em Relações-Étnico Raciais”, esbarram na premissa principal do modelo atual desse Estado em reduzir e alocar os recursos públicos para outros interesses totalmente apartados do interesse público.

Esse diálogo, articula-se com as estratégias pensadas através de um órgão público que à época recebeu o nome Secad em conjunto com a apresentação do MEC em relação à aprovação das DCNERER instituído pelo Parecer do CNE/CP 03 de 2004, onde estão expressos a “renovação das práticas educacionais” em “articular competências e experiências” e

“mobilizar a sociedade”. Ainda que exprima responsabilidades de um órgão, como vimos, para se concretizarem é preciso que opere de fato vontade humana de seus agentes públicos, detentores de cargos. Também não é diferente em relação a apresentação da SEPPIR em relação ao mesmo documento, quando elege a educação como ferramenta fundamental para uma sociedade mais democrática, estabelecendo a escola como *locus* de ampliação da cidadania. Novamente vemos que nesse espaço são os agentes públicos que assumem as ações de implementar mudanças que no contexto geral é obrigação de determinado órgão e num plano maior obrigação do Estado.

A esse respeito, o Parecer CNE/CP 03/04 elenca as responsabilidades dos vários agentes públicos, entre muitos outros sujeitos e instituições, em elaborar formas concretas em relação a valorização da história e cultura afro-brasileiros e a nossa diversidade “pela construção de uma sociedade justa e democrática”. Ou seja, o Estado é chamado a todo momento na figura dos seus órgãos e representantes públicos a agir em prol de uma sociedade mais justa, que implementem as resoluções e as leis para uma reeducação das relações entre os diferentes grupos étnico-raciais, reconhecendo a nossa diversidade.

A esse respeito a fala da professora M.G coloca em xeque justamente a ambição de buscar ou fazer a diferença sobre os fatores capazes de oferecer uma relação justa sobre o papel da escola pública e o tratamento pedagógico em oferecer princípios que possam ser aplicados em prol de uma sociedade mais justa e equânime em relação as alteridades. Para a professora:

Eu acho que o Instituto te prepara pra corresponder a determinado currículo, certo? Não é pra você enfrentar uma sala de aula, não é, não te prepara pra realidade que você vai lidar. E como eu trabalho nos dois setores tanto particular, quanto público, você vê que a mesmo sendo o mesmo ensino, as crianças de mesma série o quanto é diferente de um determinado ambiente pra outro... E eu costumo dizer que eu aprendi a ser professora quando eu passei a trabalhar na rede pública, que aí você vai conhecer as deficiências, deficiências suas, deficiência do modelo de ensino ainda atual e o quanto voc/ e quanto você ficou despreparada para lidar com toda a situação do momento a qual você vive.

Podemos verificar, que as reflexões acima sobre as responsabilidades das pessoas físicas em demonstrar a vontade do Estado provaram que essas manifestações não se dão de forma neutras. Em outras falas, significa que “O brasileiro em geral, e, especialmente, o letrado, adere psicologicamente a um padrão estético europeu e vê acidentés étnicos do país e a si próprio, do ponto de vista deste. (RAMOS,1995, p.195). Logo, a quem interessa que na formação de professoras os dispositivos legais sobre a educação das relações étnico-raciais sejam negligenciadas ou invisibilizadas pelos Institutos de Educação, espaço intelectual por excelência? Essa negligência, como percebemos, afronta as alterações da LDBEN nos seus

artigos 26- A 79- B e as decisões do Parecer CNE/CP 03 de 2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena.

A reflexão crítica que podemos extrair dessa invisibilidade das relações étnico-raciais dos currículos escolares, é que estas travam as discussões sobre as dinâmicas presentes na sociedade brasileira sobre a nossa pluralidade cultural, reforçando o silêncio sobre a diversidade na composição étnica do nosso povo. No contexto da formação inicial, implica em limitar a capacidade dessas intelectuais em atuar como transformadoras sociais mais concretas em relação as diferenças e na desconstrução do mito da democracia racial que, por muito tempo, teve forte apelo nas relações raciais e políticas, como na obra “O Leopardo” de Giuseppe T. di Lampedusa³², ao defender as mudanças para que tudo ficasse do jeito que estava.

Ao encontro dessas reflexões a Secadi nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais também discute sobre o problema que representa o silêncio escolar em relação as dinâmicas presentes nas relações raciais pois:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos (as) alunos (as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamentos desse problema por parte dos (as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (BRASIL, 2006, p. 23)

É nesse terreno tenso que as DCNERER buscam situar o papel do Estado, que como vimos depende dos seus agentes para encaminhar políticas de afirmação e iniciativas contra o racismo. São essas dimensões em que a educação cada vez mais é tratada como um grande negócio e o estado procura cada vez mais dar respostas que satisfaçam seus agenciadores neoliberais, mesmo diante da complexidade da nossa diversidade étnico-racial, ainda assim é preciso questionar, mesmo que não seja nossa intenção colocar em suspeição o valor profissional das discentes desses Institutos, o motivo pelo qual o Estado do Rio de Janeiro mantém em sua rede de ensino o curso médio na modalidade Normal.

³² Giuseppe Tomasi di Lampedusa foi um príncipe italiano, nascido em Palermo. O livro O leopardo foi publicado dois anos após a sua morte após a recusa de várias editoras. Vendeu mais de dois milhões de cópias só na Itália. A frase na obra, refere-se à situação decadente do príncipe Fabrizio Corbera, príncipe de Salinas, que se opõe as mudanças que ocorria na Itália, é instado pelo seu falido sobrinho Tancredi a unir-se ao movimento de oposição para salvar o pouco que resta, dando ao tio como explicação: “Se queremos que tudo fique como está, é preciso que tudo mude”. Fonte: Livro “O leopardo” – Giuseppe Tomasi di Lampedusa. (2012)

4.3.2 A Formação Inicial dos Institutos de Educação, a quem serve?

O questionamento que encerra a seção anterior, surgiu no debate que se abriu na minha qualificação pelo professor Dr. Renato Nogueira e pelo dileto amigo e igualmente professor Ms. Jalber. Para mim, trouxe como ineditismo o fato que somente nos Estados do Rio de Janeiro e do Espírito Santo esses cursos ainda são mantidos. Mas frente a questão legal, o parecer do CEB/03/2003, em resposta a uma consulta do Sindicato dos Professores Municipais de Conceição de Coité, BA reafirma o que está expresso na Lei 12.796/03 alterando a LDBEN de 1996 que dispõem sobre a formação de profissionais da educação respondendo à pergunta acima:

A redação do artigo 62 da LDBEN é clara e não deixa margem para dúvida. Aqueles que freqüentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão do curso conduz a certificado de conclusão que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Os professores que lograram obter formação de nível médio, na modalidade Normal, incorporaram a seu patrimônio individual a prerrogativa do magistério. Nossa Constituição Federal, a Lei Maior de nosso País, diz que o ato jurídico perfeito gera direito adquirido, e que a lei não pode prejudicá-lo. (CEB/03/2003)

No entanto, se não nos deixa dúvida o reconhecimento da legalidade do Governo do Estado em promover pelos Institutos de Educação a formação docente inicial através do nível médio na modalidade Normal, por outro lado, nos preocupamos em verificar pelos mesmos instrumentos legais que a resposta do estado nas suas propostas educacionais e materiais pedagógicos, parecem não estar comprometidas com as alterações promovidas na LDBEN a partir da sanção da Lei 10.639/03. Se faz necessário que o poder governamental reconheça, entre outras coisas, sua responsabilidade e estabeleça estratégias políticas na valorização do magistério, possibilitando assegurar um maior preparo na formação da profissional da educação que, em tese, deveria estar em sintonia em fazer cumprir as DCNERER com contornos em discutir e corrigir as nossas desigualdades raciais. Nesse sentido, o Parecer CEB/03/2003 reforça essa proposta ao reconhecer que:

Embora a lei determine que o nível médio é o patamar mínimo para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, existe plena concordância sobre a conveniência de formação em nível superior para todos os professores. Esse patamar mínimo e o desejo do movimento em direção ao aprimoramento da formação docente foi confirmado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Ele defende a melhoria da qualidade do ensino em nosso país e reconhece que ela somente poderá ser alcançada com a valorização do magistério. Esta implica em, simultaneamente, cuidar da formação inicial, das condições de trabalho, salário e carreira e da formação continuada. (CEB/ 03/2003)

Nesse sentido, retomo a discussão pensada no início do trabalho sobre reconhecer que existem fortes resistências nas formações continuadas em relação a cultura negra. Tentando ser mais explícito nessa afirmação, as dificuldades na formação inicial realmente resultam em olhares preestabelecidos sobre a cultura negra. Nesse sentido, é preciso destacar que as professoras do bloco 1 que se formaram nos Institutos de Educação Governador Roberto Silveira e Rangel Pestana, ainda que buscassem se distanciar de uma imagem racista, a questão que se coloca é que a dinâmica dos Institutos de Educação ainda não possibilita que promovam estratégias que envolvam os conteúdos sobre a representação do negro ante os temas referenciados pelo art. 26- A da LDBEN sancionado pela lei 10.639/03.

Portanto, na ausência do reconhecimento da nossa diversidade cultural na formação inicial, formas distorcidas sobre a questão étnico-racial são erguidas. Nesse sentido, revela-se a importância dos Institutos de Educação como mediadores significativos na formação de professoras dentro dos referenciais legais acima, ao procurar observar e desconstruir modelos imaginados e referências consolidadas em um poder colonial, reforçados por estereótipos opressivos, inculcados por um imaginário de desvalorização que abrangeu a história, cultura, a epistemologia e a estética dos sujeitos negros.

No caso específico, nas formações continuadas, são várias as resistências em relação as culturas negras. Para alguns agentes públicos que já estão trabalhando com os anos iniciais, as respostas obtidas apontam que estes atores não estão preparados para lidar com a questão racial. De todas as professoras entrevistadas, 50% em um universo de quinze profissionais, conheciam de fato a Lei 10.369/03, mas nenhuma delas faziam a mínima ideia do que eram as DCNERER. Dessa forma, reconhecer as lacunas sobre a questão racial tem se tornado importante sobre os aspectos que envolvem as dimensões pedagógicas em relação ao papel ocupado pelo sujeito negro na história do país.

É elucidativo que no decorrer das entrevistas as professoras demonstraram que souberam de cursos de formação continuada sobre a implementação da Lei 10.639, mais especificamente na Rede Municipal de Duque de Caxias. Aqui trago algumas revelações importantes. São elas:

Quando questionadas sobre se sentiam capacitadas para “ressignificar em suas aulas a cultura afro-brasileira, a história e a importância desses sujeitos históricos na formação do povo brasileiro e na construção do país”, todas começaram afirmando que “**não se sentiam preparadas**”. Deve ser observada também exposições do tipo:

- **Para mim não está muito claro porque isto tem que estar no dia a dia de sala de aula.**

- **Estou aberta para essa discussão.**

- **O tema é muito complexo e polêmico, também devido à forte presença dos alunos evangélicos.**

- **Não manifestei interesse em participar dos cursos.**

Esses posicionamentos nos levam a acreditar que para alguns agentes públicos essa questão racial não faz parte da sua vida. Não é para parte desse segmento um desafio, mesmo diante das desigualdades em que branco e negros estão postos no cenário da realidade social brasileira. Muitos não querem participar dos cursos de formação continuada ou reconhecer que essas desigualdades fruto do racismo dificultam a construção de propostas pedagógicas que valorizam o pertencimento racial e o combate ao racismo. Essa situação termina criando lacunas em “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objeto central da pedagogia transformadora”. (HOOKS, 2013, pág. 56)

Essas dimensões envolvem as visibilidades distorcidas que salientamos anteriormente, e as dificuldades que evidenciam as marcas históricas que situam o sujeito negro no imaginário que aprendemos a hierarquizar socialmente. Esse fato aconteceu no mês de outubro de 2014 em uma creche da rede municipal de Duque de Caxias e foi presenciado pela Orientadora Pedagógica da Unidade Escolar que me relatou o fato:

Na festa das crianças ocorrida no mês de outubro no ano de 2014 em uma creche da Rede Municipal de Duque de Caxias, uma criança negra chamava atenção de todos os presentes pela sua desenvoltura dançando o ritmo musical conhecido como Kuduro, nascido no país africano chamado Angola. Em um certo momento da festa, uma determinada professora virou para a Orientadora Pedagógica da Unidade escolar e disse:

-Veja esse pretinho, dançando assim logo, logo vai estar engravidando várias meninas pelo bairro.

Detalhe, o menino, tinha cinco (5) anos de idade.

Analisando esse discurso, julgamos importante destacar que as alternativas em promover uma educação antirracista ainda se configuram como obrigação daqueles que se identificam e fazem dessa luta um desafio, traduzindo esse compromisso de mudanças em uma militância. Nesse sentido, as dificuldades e os desafios que se apresentam estão inseridas e ganham forma dentro de um contexto histórico que estabeleceu como ordem mundial a hegemonização da branquidade e do saber ocidental, percebida na construção do trabalho de pesquisa como colonialidade. Ou seja, através de um contexto histórico favorável dos que detinham o poder no país, pois eram quem validava através das políticas o conhecimento,

estabeleceu-se como mandamento nacional o paradigma da brancura e o aspecto de uma educação eurocêntrica.

Nesse cenário, diante dessas dificuldades, as Diretrizes reconhecem que:

Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvida, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiças, ao reger-se por critérios de exclusão, fundada em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2005; p. 11)

Considerando que as propostas aqui debatidas compreendem um envolvimento profundo das marcas históricas sobre identidades construídas na negação, em contextos específicos de um racismo singular, onde quem denuncia a discriminação e práticas racistas são acusados(as) de promoverem atos de ódio e atitudes discriminatórias devido a toda uma cultura que refuta a todo momento as desigualdades raciais no país e a luz das reivindicações presentes na pesquisa, entendemos que dentro desse contexto político faz parecer que a complexidade dessa discussão dificultam que meninas ainda na adolescência tenham noção dessa dimensão do racismo ambíguo presentes em nossa sociedade.

Diante desse cenário, os argumentos da discente Ana Beatriz, segundo ano do Instituto Governador Roberto Silveira quando indagada sobre as estratégias para intervir didaticamente nos conflitos de cunho racista que por ventura possa vir enfrentar no cotidiano escolar, revela os problemas conceituais que enfrenta e os conflitos que pairam sobre a problematização do nosso racismo.

Olha é complicado viu, por causa que eu não sei como me defender entre aspas né nessa questão, agora imagina com os meus alunos numa sala de aula, o que que eu iria fazer? Eu sinceramente não sei qual seria minha reação, sabe? Se eu aprendesse isso, se a gente falasse mais sobre isso no Instituto na minha sala de aula seria ótimo porque ia me ensinar a lidar com esse tipo de situação na minha sala de aula com meus futuros alunos, eu não sei como eu me portaria, teria que me virar né.

Reconhecemos que essas demandas precisam exaustivamente serem abordadas e discutidas por profissionais competentes na temática abordadas pelas DCNERER e do art. 26-A da LDBEN na formação inicial das discentes nos Institutos de Educação, para que posteriormente na formação superior, incidam um maior amadurecimento e engajamento nas discussões mais elaboradas sobre o conceito da identidade negra, possibilitando estabelecer condições horizontais de diálogos sobre a construção social e racial nas relações dos sujeitos no interior da sociedade brasileira, no caso específico das/os alunas/os do curso da pedagogia, a formação de uma cidadania reflexiva e crítica que possibilite a construção de uma educação mais solidária e subsidiem o respeito as diferenças e a nossa pluralidade étnico-cultural.

Nesse sentido, verificamos a pertinência em promover o diálogo entre o Parecer CNE/CP 05/2005 aprovado em 13/12/2005 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e os dispositivos legais presentes nos artigos 61 e 62 da Lei 12.796 de 2013. O primeiro artigo trata em seu parágrafo único incisos I e II a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho e a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. O segundo reforça que a formação para o ensino básico aconteça em grau superior.

Nessa perspectiva, como forma de contribuir para o debate e uma possível compreensão do próprio Estado sobre a importância da formação profissional docente para melhor compreender e agir de forma consciente sobre as desigualdades que impactam mais incisivamente a população negra, trago para reflexão, e comparação, de forma sintética, a realidade de dois documentos – As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e o Currículo Mínimo para o ensino Normal – que colocam em pauta as formas de investigar e atuar sobre as tensas relações que envolvem a temática étnico-racial e as desigualdades que são produtos dessas disparidades.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia

Finalidades

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e

avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. *Na organização do curso de Pedagogia, dever-se-á observar, com especial atenção: os princípios constitucionais e legais; a diversidade sociocultural e regional do país; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática.*

Assim concebida, a formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, estas sempre planejadas e supervisionadas com a colaboração dos estudantes. Tais práticas compreendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não-escolares, a realização de pesquisas que apoiem essas práticas. Nesta perspectiva, a consolidação da formação iniciada terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada.

Princípios

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização,

democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados.

Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder.

Fonte: MEC - CNE/CP Nº 5/2005

CURRÍCULO MÍNIMO PARA O ENSINO NORMAL

APRESENTAÇÃO/INTRODUÇÃO

Em sua construção adotamos uma postura de valorização do trabalho do professor reconhecendo a importância de seu papel na

aprendizagem de seus alunos. Procuramos dar aos professores a posição que lhes cabe – sujeitos da ação educativa. Nós, professores, construímos valores, crenças, saberes, posturas profissionais e práticas

didáticas, desenvolvidas e consolidadas a partir de nossas experiências, tanto como alunos, que fomos durante muitos anos de nossas vidas, quanto por uma certa contaminação da cultura escolar da(s) instituição(ões) nas(s) qual(is) exercemos nossa profissão. Sejam quais forem as experiências e vivências que nos constituem como professores, todos concordamos que

o trabalho docente se baseia em decisões sobre o que, quando e como ensinar. Antes de tudo, precisamos definir o que os autores deste documento decidiram considerar como programa curricular. Do ponto de vista de sua organização, os componentes do programa curricular devem ser: os objetivos para a aprendizagem, as

estratégias de ensino, uma visão comum sobre processos de aprendizagem e a interação entre estes e os materiais didáticos selecionados como suporte do trabalho cotidiano. Um programa curricular precisa ser coeso e coerente. Como lidar com as diferenças na escola e com as diferenças individuais?

Reconhecer as diferenças é absolutamente fundamental quando queremos garantir o direito de todos à educação. A questão da equidade, da igualdade de direitos, obriga a perceber estas diferenças, e tratá-las como o que elas são: diferenças. E superá-las. Todos os estudantes – incondicionalmente –

têm o direito a uma formação ativa, criativa, de qualidade, que incorpore o uso de diversas linguagens, a compreensão de conceitos, princípios, relações e fenômenos cada vez mais complexos nas diferentes áreas do saber, que os permita compreender a realidade à sua volta e fazer escolhas acerca de valores e princípios éticos. Nós, professores, temos o dever de garantir este direito.

Como lidar com as diferenças na escola e com as diferenças individuais?

A realidade dos alunos e das comunidades atendidas pela rede estadual pública de ensino apresenta grandes diferenças sociais e de acesso a bens culturais. As escolas são muito diferentes! Umhas estão em regiões urbanas, outras não. Algumas se localizam em locais extremamente carentes, outras em regiões mais favorecidas, atendendo a alunos com boas condições sociais. Também são diferentes as expectativas da comunidade quanto à educação e escolarização de suas crianças e jovens. Os alunos provêm de ambientes familiares extremamente diferenciados. Há escolas bem equipadas e com boas condições físicas de funcionamento. Há escolas que precisam lidar com problemas sociais graves, como a violência urbana. Os professores que trabalham nessas escolas têm formações, valores e práticas muito diferenciadas.

Fonte: Livro IV NORMAL: CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO/2006

É nítido nessa comparação, que as exigências nas Diretrizes pensadas para o curso de graduação em Pedagogia se desdobram em uma maior preocupação na formação da profissional sobre as questões pensadas para educação étnico-racial, contemplando um amplo recursos de ações pedagógicas para função docente que possam questionar o modelo vigente, com isso, buscando, teoricamente, manter o profissional em constante aprimoramento sobre as práticas e pesquisas docentes em relação aos incômodos que dificultam um posicionamento mais crítico em relação as diferenças e a produção de conhecimentos sobre a questão do negro no Brasil.

Na outra ponta, o Currículo Mínimo se apresenta como um campo de metáforas, divagando em situações conhecidas do senso comum, como a identidade profissional, reconhecimento das diferenças e outros chavões que não colocam em questão de forma taxativa para quem o adota a obrigação em garantir uma educação que capacite as suas futuras docentes trabalhar com a dimensão das Leis aqui discutidas, tornando assim possível habilitá-las na tarefa de superar as manifestações de preconceitos, racismo e discriminações no ambiente escolar.

Na medida que analisamos o conjunto das proposições do Currículo Mínimo, vale destacar que tanto na apresentação como na sua parte introdutória não há qualquer menção às alterações no documento legal com a Lei 10.639/03 e as alterações na Lei 9.394 das LDBEN e a Parecer CNE/CP 03/de 2004 e a resolução CNE/CP 01 igualmente de 2004. Saliente-se que as Normas Curriculares pensadas para o Curso Normal em Nível Médio foram amplamente discutidas pela categoria, segundo o próprio documento, e foram publicados em 2006. Como justiça, é preciso ressaltar que na parte reservada para Sociologia da Educação os pressupostos da Lei 10.639/03 recebe uma considerável importância, reforçada por uma considerável base bibliográfica como sugestão de leituras. Mas como o documento se constitui como uma norma, as sugestões e as considerações pensadas no tocante a formação docente permanece restritas ao campo das sugestões. Assim, a inercia do estado em impor uma mudança legal têm contribuído bastante para que continuem apenas como sugestão a inclusão racial que diz respeito as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e a aplicação do artigo 26- A da LDBEN/96.

É neste quadro que trago a pesquisa das professoras Duarte e Monteiro (2013) feita em duas Universidades em Nova Iguaçu na Baixada Fluminense que reforçam a negligencia da SEEDUC/RJ sobre a implementação do conjunto das mudanças proporcionadas pela Lei10.639/03 e o Plano Nacional de Implementação das DCNs nos cursos de formação de

professoras no nível médio na modalidade Normal. A pesquisa realizada pelas professoras constatou que uma maioria considerável de alunas oriundas do curso Normal das escolas públicas da região e alunas do curso de Pedagogia das Universidades que elas denominaram como A e B tinham total desconhecimento pela legislação em questão.

Para as professoras/pesquisadoras:

No caso específico da cidade de Nova Iguaçu, as escolas Normais de nível médio são públicas e estaduais, em tese, deveriam primar pelo cumprimento da legislação. No entanto, nossa pesquisa demonstra, através dos dados coletados, que parece não existir efetiva implementação da educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e ainda, Indígena. Tal fato demonstra que se faz necessária uma intervenção nos cursos de Formação de professores, tanto no nível médio (curso normal) como no Superior (Pedagogia e outras licenciaturas) para atender com propriedade os ditames da lei, como determina as DCNERER. (DUARTE e MONTEIRO, 2013, p. 93).

Nesse contexto então, o olhar por parte das pesquisadoras reconhece que existe uma preocupação também em relação ao próprio curso de graduação de Pedagogia, mas não pela omissão da legislação, as fragilidades já são oriundas dos próprios cursos no ensino médio, não sendo diferente na formação inicial de professoras na modalidade Normal, que não contempla a implementação das DCNERER e do art.26- A da LDBEN. Essa preocupação ressalta que a falta do conhecimento e valores que estão presentes nas DCNs pelos Institutos de Educação, acabam dificultando na formação inicial dessas professoras uma maior consciência crítica sobre o patrimônio histórico-cultural do povo negro que poderia ser melhor aprofundada na graduação, como bem destacam as pesquisadoras em tela. Por outro lado, de forma pertinente, ainda constatando que há muito para melhorar na graduação do curso de pedagogia, Duarte e Monteiro asseguram que verificaram

um comportamento de atenção à DCNERER desde que esta passou a constar no documento de avaliação das instituições de Ensino Superior pelo MEC/ INEP; SINAES; ENADE com destaque para as licenciaturas. Este tema passou a ser um indicador de qualidade do curso, o que pode ter induzido às instituições a tratarem do tema antes quase que totalmente ausente dos seus cursos. (2013, pág. 97)

Nesse contexto, uma vez que o Estado continua a oferecer o curso Normal e ‘não existe um indicador de qualidade para seu curso’, inferimos a real necessidade de discutir o papel dos Institutos de Educação em efetivar de fato uma educação contextualizada com os debates produzidos pela efetivação das propostas em relação ao conjunto de medidas jurídicas e legais que hoje permeiam as temáticas da questão do racismo, da cor e da Educação em Relações Étnico-Raciais em nossa sociedade. Reconhecemos, do mesmo modo, que a atmosfera da autoridade, do tecnicismo e da cultura pregressa que moldou os Institutos continuam

presentes, indicando como atualíssima as reflexões de Coelho (2012) de que “um dos primeiros problemas para quem lida com a questão “racial” no Brasil é ultrapassar a problemática da cor”. (pág. 53)

Alguns desses problemas estão localizados nas relações cotidianas dos Institutos e se realimentam à custa da falta do diálogo e do debate apropriado que ajudariam a lidar com a “problemática da cor” discutida por Coelho (2012).

Tomando como referência esse parágrafo, uma das entrevistadas do bloco 2, a discente Tayrane aluna do 3º ano que assume sua negritude na entrevista, assim se expressa sobre a questão racial no Instituto Roberto Silveira onde estuda, sobre considerar o espaço escolar racista:

- Sim. Muito. Inclusive aqui no próprio Instituto. Para mim que saí de um espaço pequeno como é onde moro e onde estudei, estudar no Roberto Silveira é uma grande mudança.
- É possível sim, mas eu tenho algumas dúvidas. Eu não ouvi e nem aprendi nada que pudesse me ajudar a falar sobre racismo, ao contrário, vi e fui vítima disso aqui no próprio Roberto Silveira, pela minha cor, pelo lugar onde moro. Acho meio difícil essa mudança.

Para Laryanne, aluna do 3º ano do mesmo Instituto de Educação, ao ser indagada sobre sua opinião pessoal sobre racismo e se conhecia alguém racista e também o papel da educação sobre esse assunto, assim se expressou:

- Não me considero racista, até por que me considero negra né. As pessoas podem se achar que sejam racistas por conta dos seus pré-julgamentos. Conheço sim, o meu tio que não vai na casa do meu avô por ser negro.
- Realmente, acredito que educação pode mudar essa relação, mas é muito difícil pois as pessoas camuflam seus racismos. Ninguém assume que é racista, tudo é camuflado.

Reforçada por essas considerações, trata-se então de verificar que há dificuldades presentes na capacidade epistemológica e nas experiências para modificar esses ambientes, que muitas das vezes sofrem com as influências externas que não reconhecem a pluralidade étnico-cultural, assim como denunciados por Moreira (2011) ao examinar criticamente o processo que envolve a formação docente.

“Ainda, que essas discussões possam estar sendo travadas nos cursos de formação de professores, a aceitação da diversidade de formas culturais não parece caracterizar o comportamento do professor de primeiro e segundo graus, o que dificulta, a esse professor, organizar o ensino e o currículo tomando como ponto de partida a cultura popular. A permanência de preconceitos, cujas raízes se encontram fora da escola, continua desafiando os esforços dos que preparam os futuros professores e carece de investigações que apontem pra melhores formas de enfrentá-la” (p. 44)

Essa constatação impõe ações que efetivamente garanta na formação das docentes mudanças “oriundas da realidade brasileira, e buscar combater racismo e as discriminações que atingem principalmente os negros” (BRASIL, CNE/CP 03/04). Assim é preciso reconhecer que

em relação a temática da educação das relações étnico-racial existe por parte do poder público dificuldades em socializar outros saberes e qualificar as discentes nos Institutos de Educação para essa discussão para debater e empenhar-se com amplo conhecimento nesse tema em busca de uma sociedade Outra. Em outras falas, significativamente, assumimos que as questões postas são dificultadas pela ausência da discussão³³ sobre a temática racial pelos Institutos de Educação dificultando a conscientização crítica das alunas. Estes, por sua vez, exprimem a falta de interesse ou intervenção do Estado ao não enfatizar a implementação das DCNERER assim como as principais metas do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sob sua responsabilidade.

Retomando as entrevistas, agora abordando as respostas das discentes do bloco 2 que se prontificaram a fazer parte desse encontro, verificamos que as deficiências presentes na formação das professoras são percebidas em várias falas, o que revelam as influências externas do preconceito de produção da sociedade contra a cultura popular e o perfil do saber ocidental presentes nas propostas pedagógicas priorizados nos Institutos de Educação. Logo, é possível inferir que as DCNERER e o art.26- A da LDBEN promovem o estranhamento pois vão de encontro a cultura erudita eurocêntrica nesses estabelecimentos.

Esses desafios representam os contínuos esforços e determinação de docentes engajados em interpretar as dificuldades em relação as resistências a implementação das DCNERER com o Parecer 03/04 e a resolução 01/04 do CNE /CP que aprofundam o teor da Lei 10.639/03 nas escolas básicas públicas e privadas contra práticas discriminatórias e racistas no ambiente escolar. Dessa forma, as entrevistas com as discentes podemos inferir que nossas estruturas sociais ainda são caracterizadas por práticas discriminatórias e racistas no país. Inclusive, com passagens racistas dentro da própria família e referências à essas práticas no interior do Instituto. Nesse sentido, a discente Ana Beatriz do segundo ano do curso de formação de professoras do Instituto Roberto Silveira assim se coloca sobre quando questionada sobre o potencial da educação para mudar essa realidade.

Claro que tem, se desde o colégio, desde o meu primário a gente aprendesse que ser negro é uma coisa boa, que ter cabelo cacheado não é uma vergonha, nossa e nossa história também né, a gente tem uma história belíssima e que a gente não aprende.

A questão é ainda mais delicada em relação ao aspecto da formação profissional, onde as restas ganham considerável densidade pois produzem conflitos cognitivos com o que

³³ Não confundir com vivências, uma vez que muitas habitam-se com ambientes racistas ou presenciaram ou foram vítimas de preconceito, mas muitas delas optam pelo silenciamento como defesa.

se aprende na valorização dos conteúdos programados para aprendizagem, desvelando mecanismos sobre uma suposta superioridade do saber europeu.

Para a entrevistada Naila Cristina, quando indagada sobre o currículo e o que aprendeu no período da sua formação sobre as diferenças culturais e identitárias, diz sem meias palavras e em meios a risos:

A gente se sente excluído né... porque a gente estuda sobre a história do pessoal lá de fora, a gente estuda sobre a história da Europa e dos Estados Unidos, a história dos brancos e a gente que é negro mesmo a gente não ouve nossa história. A gente não sabe as nossas origens, o que a gente ouve falar foi que o negro veio da África pra ser escravizado aqui, é a única coisa que a gente ouve falar da história do negro no Brasil.

A entrevistada concorda tacitamente que esse processo acaba por fragilizar em grande medida a elaboração de projetos e atividades ligadas a cultura afro-brasileira e a diversidade étnico-racial. Em todas as respostas ficou evidenciado a falta de formação para lidar com essas questões nas salas de aula. As respostas de como lidar com manifestações de racismo expõem de forma incisiva essa dificuldade. Por outro lado, além disso, a professora em questão revela as dificuldades para adaptar-se a um novo modelo que exija novas reflexões críticas sobre o conteúdo de cunho colonial. Diz a docente:

A gente acaba repetindo o erro e a gente não foi preparado para aquilo. A gente pode mudar se quiser né, mas aí a gente acaba repetindo, pra gente acaba fica sendo mais confortável repetir o mesmo erro.

Dessa forma, em relação ao aspecto formação profissional é preciso despertar a atenção sobre o trabalho que está sendo realizado no Institutos de Educação e a sintonia com os planejamentos que reivindicam a igualdade no tratamento que deve ser observado no contexto das políticas afirmativas e no respeito as nossas heranças africanas e indígenas, uma vez que as respostas obtidas aqui ganham considerável densidade.

Pela análise dos relatos é possível inferir que as dificuldades resultantes dos contextos que envolvem essas docentes e as futuras educadoras em reconhecer as particularidades da juventude negra e do seu pertencimento racial, faz com que o espaço escolar continue sendo um campo fértil onde sentimentos racistas e discriminatórios continuam sendo manifestados, inclusive por crianças negras contra outras crianças do seu mesmo pertencimento étnico, o que nos leva a reconhecer que o espaço escolar acaba se tornando ambiente de exclusão da juventude negra, que futuramente vão corroborar os índices da sua exclusão social.

A inferiorização e rejeição da cultura afro-brasileira impactam diretamente nas imagens que estabelecemos nas relações sociais e humanas no cotidiano escolar. O silêncio ou formas de dissimulação dessas tensas relações, como vimos nas entrevistas, acabam gerando surpresas no trato objetivo dessas profissionais sobre os comportamentos discriminatórios e

racistas que se apresentam na escola. Não por acaso, para um grupo de docentes do bloco 1, as maiores queixas a esse respeito eram que tinham que lidar com comportamentos racistas de estudantes negros com seus iguais.

Por outro lado, inferimos que são justamente essas dificuldades presentes na formação inicial das docentes, como destaca a pesquisadora Silva, que fazem com que:

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não-percepção interfere na sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, os comportamentos e as interações sociais. Assim, o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar. (SILVA, 2001 p. 66)

Ao prestar atenção para esse conjunto de situações que intentamos investigar sobre os procedimentos docentes dos Institutos de Educação e a formação de nível médio na modalidade Normal em relação as alterações na LDBEN a partir da Lei 10.639/03, percebemos no trabalho a partir dos relatos tanto docente quanto discente aqui enunciados, o conflito por parte do sistema de Ensino Estadual sobre o conjunto de mudanças e as ações que o Plano Nacional de Implementação da DCNs para as Relações Étnico-Raciais institui para o que entre outras ações define como uma das suas principais metas no eixo de Fortalecimento do Marco Legal, a curto prazo:

Incentivar junto à comunidade escolar o Projeto Político Pedagógico das escolas em todos os níveis e modalidades de ensino, adequando seu currículo ao ensino de história e cultura da afrobrasileira e africana conforme Parecer CNE/CP 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação. (BRASIL, MEC; 2009, p.63)

Considero que as desarmonias entre as obrigações efetivas do Plano de Educação para a implementação das DCNERER e as práticas pedagógicas e docentes nos Institutos de Educação do Estado do Rio de Janeiro expostas nas falas das entrevistadas, assim como nas formulações distorcidas que estigmatizam as diferenças do sujeito negro que encontramos cotidianamente na prática educativa de várias profissionais oriundas desses estabelecimentos, serviram como resposta cabal sobre as dificuldades que na figura do seu órgão responsável para educação - SEEDUC-RJ – contribuíram para que a pesquisa não evidenciasse o trato que o poder público dedica sobre as questões raciais e suas obrigações nas políticas educacionais que versam a esse respeito.

Dessa forma, entendo que a ideia implícita do Governo do Estado do Rio de Janeiro faz parte de uma política que insiste em dificultar a democratização do espaço escolar frente

sua realidade e a aplicação das mudanças na LDBEN com os artigos 26-A e 79-B e a instituição das DCNERER homologada pelo Parecer CNE/CP 03/2004, não só nos Institutos de Educação, mas falando como profissional da própria Rede Estadual, no âmbito de toda rede estadual de ensino.

Refletindo sobre as palavras de minha companheira de jornada nesse trabalho, Bell Hooks, coisa de militante abusado, sobre viver em cultura de dominação, é preciso destacar a ambiguidade que vive uma parcela do povo brasileiro. Pede o fim da corrupção, mas pratica várias delas nos mais variados espaços e situações. Se posiciona de forma virulenta contra as ações afirmativas que são responsáveis em promover um processo, ainda em andamento, das superações históricas das desigualdades raciais e sociais, se valendo do discurso vazio de uma suposta infração à meritocracia, mas, explicitamente despreza os contextos da história que sustentaram vantagens em todos os âmbitos para seu grupo étnico. Quem sabe, nesse contexto, resida a legitimação de um ditado no Brasil onde se diz sobre leis que pegam enquanto outras não.

Portanto, todos esses argumentos marcam a complexidade de exigir que as questões de políticas públicas sobre a educação das relações étnico-raciais façam parte das ações de governo, considerando que é preciso entender que a construção dessas ações, bem como a implementação dos documentos legais que dizem respeito a esse tema, exigem profissionais competentes e qualificados para lidar com essa temática. É preciso superar os interesses políticos e ideológicos que naturalizam os discursos sobre as diferenças raciais e refletir com a seriedade devida o papel transformador do docente. Para que isso se concretize, de acordo com as impressões do resultado que a pesquisa apresentou para nós, e do nosso ponto de vista, advertir que não cabe ao ente público e nem aos seus funcionários públicos discutir se a lei pegou ou não. O papel do Estado, em toda sua dimensão, é fazer cumpri-las para que as mudanças possam acontecer primeiro a partir das salas de aulas.

As reflexões e possíveis contribuições da pesquisa: Conclusão Final.

Nesse momento me sinto como um corredor de uma maratona que por dois longos anos correu com um objetivo traçado. Como toda corrida encontrei várias dificuldades, mas fui aprendendo com as sinalizações que muitos companheiros que também a empreenderam antes de mim foram deixando. Já visualizando a faixa que determina o fim dessa extenuada viagem, acredito que é fundamental compartilhar como forma de sugestões os aprendizados e as complexidades que se enunciaram nessa trajetória, no intuito de auxiliar na construção de uma

política que subsidie garantir uma formação de qualidade no trato das relações étnico-raciais em nosso Estado.

Se desejamos uma discussão que reflita o debate político que os documentos legais no tocante à educação étnico-racial seja de fato reforçada em contextos educacionais, o Parecer CNE/CP 03/04 fala em “ professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos, e além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial...”, entendemos que o Governo do Estado do Rio de Janeiro através do seu órgão específico – SEEDUC/RJ – considere as exigências presente nos múltiplos fenômenos que envolvem a formação do professor dos anos iniciais, e compreenda com certa urgência a oportunidade de extinguir a modalidade Normal de docência para os anos iniciais com vistas em traduzir em um melhor investimento e com mais qualidade ao ensino médio regular, oportunizando a um número cada vez maior de jovens uma formação intelectual de que necessitam e que consideramos indispensável ao caráter excludente da sociedade atual.

No tocante as estruturas dos Institutos de Educação, destacamos como possível desdobramento das discussões a possibilidade de se tornarem polos avançados dos cursos de pedagogia das Universidades Públicas. Nesse sentido, a pesquisa procurou demonstrar como as questões que envolvem as questões raciais demandam uma formação mais contextualizada e qualitativa e, principalmente, evidenciam as diretrizes curriculares do curso de pedagogia e apontam nesse caminho, ao mesmo tempo, acredito que não conseguimos identificar essas preocupações nas normas para o currículo da formação Normal. Dessa forma, é importante observar, que qualquer mudança consiste que Governo do Estado do Rio de Janeiro reveja suas prerrogativas nos investimentos na formação do professor da formação inicial e do curso de Pedagogia, modalidade oferecida na Universidade sob sua responsabilidade – UERJ - com ênfase na integração e pesquisa sob as relações étnico-raciais, um elemento indispensável na formação dos professores em nível de graduação, cujos significados históricos e sociais estão presentes e oferecem uma leitura crítica da realidade racial do país, reelaborando formas de enriquecer e aprofundar ainda mais o campo da pesquisa do referido curso sobre a educação das relações étnico-raciais e as desigualdades raciais. É importante destacar, que colocar em prática a integração, como orienta o Plano Nacional de Implementação das DCNs/09, dos setores envolvidos para que as metas estabelecidas no Plano Nacional sejam efetivamente cumpridas, permitem que esta profissional compreenda melhor as diferenças étnico-culturais presentes em nossa sociedade.

As motivações que acredito estavam presentes no processo que levaram à articulação da pesquisa sobre a formação de professoras dos anos iniciais se insere como uma das formas contundente de iniciarmos o questionamento do modelo hegemônico e privilegiado da educação que leva a construção do conhecimento. Portanto, se trabalhamos com a ideia da desconstrução de modelos produzidos na lógica eurocêntrica e as consideramos indispensáveis, é preciso então efetivar e valorizar políticas educacionais que concretizem legislações antirracistas.

Nesta tarefa, é preciso reconhecer o grande número de estudantes oriundas desses espaços colonizados como discutido no capítulo III, que frequentam as instalações dos Institutos de Educação, sob circunstâncias específicas, ainda nutrem o sonho de ser normalistas. Na mesma direção a pesquisadora Gatti sustenta que “A educação infantil e o ensino fundamental são majoritariamente atendidos pelo poder público municipal, esfera administrativa em que 86% dos professores da educação infantil e 61% dos do ensino fundamental trabalham”. (2009, p. 29)

Nesse sentido, a pesquisa percebeu que o poder público, notadamente o poder público municipal, insere-se como uma garantia de estabilidade empregatícia para essas docentes, transformando-se em um bom negócio para o ente público devido a renumeração que é diferenciada de quem porta um diploma de graduação superior, tudo dentro das regras de contenção de despesas públicas das agendas internacionais em que a educação também sofre com essa visão estreita.

Partimos do princípio que diante dessas dificuldades é preciso pensar em contribuir para assegurar que os dispositivos assegurados pelas mudanças na LDBEN/96 aqui discutidas e o Parecer do CNE/CP 03/04 não devem ser negligenciados na formação inicial propostas nos Institutos de Educação. Dessa forma, propomos que o Governo do Estado do Rio de Janeiro através da Secretaria de Educação – SEEDUC/RJ - fortaleça os princípios que orientam as DCNERER previstos no Parecer 03/04. Igualmente propor que seja observado pelo Governo do Estado a sugestão do mesmo Parecer na parte onde se expõe o voto da comissão e se faz a leitura da alínea (a) sobre a importância em instituir as Diretrizes cabendo aos sistemas de ensino no “âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação de professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes”. (BRASIL, 2005, p.29)

Mas para além da pesquisa, as condições para implementação das DCNERER e o art. 26.- A, demonstraram que mesmo decorrido mais de uma década as resistências, conscientes ou não, por parte dos agentes do poder público e da desconfiança significativa de

profissionais que deveriam se posicionar como linha de frente em relação as posturas racistas e discriminatórias que crianças e jovens trazem do seu convívio social implicam em processo oriundo da sua formação inicial em conjunto com os valores construídos em sociedade moldada em um ambiente colonial. Todavia, ainda que a militância negra e a luta de variados sujeitos sociais tenham desestabilizado a hipocrisia da nossa sociedade, infelizmente, como bem observou a pesquisa da professora Maria Lúcia Rodrigues Müller (2009) da UFMT, muitos optam em manter uma segura “distância social” de um suposto “problema” que não lhe pertence.

Buscamos chamar a atenção aqui, para reafirmar que nossas propostas são destinadas ao Governo do Estado do Rio de Janeiro no sentido de que reconheça a sua omissão diante das metas estabelecidas pelo Plano de Implementação Nacional das DCNs/09. Entende-se que a situação atual se defronta com o posicionamento do Governo do qual as situações cotidianas, que destoam das DCNs, não refletem a importância do reconhecimento dos grupos étnicos-raciais presentes em nossa sociedade, no entanto, diante do modelo de exclusão presente na construção dessa mesma sociedade, deveria uma manifestação do ente público uma significativa importância sobre a parte referente a formação docente da imensa massa que frequenta o curso de formação inicial nos Institutos de Educação. A proposta aqui formulada se manifesta para que o Governo do Estado que continua a manter o curso Normal na sua rede de ensino se predisponha a informar explicitamente quais professoras deseja formar em relação a uma construção de uma sociedade justa, igual e equânime como preconiza o Parecer do CNE/CP 03/04.

A compreensão dessa formação tem que estar articulada com a inclusão da questão racial, garantindo que a intervenção do Estado como proposto no Parecer 03/04 do CNE/CP se dê de forma efetiva e igualmente significativa contra os processos históricos que por muito tempo permitiu um pensamento colonial em relação aos sujeitos negros, responsáveis por argumentos e visões distorcidas que excluíram o negro de participar nas esferas de poder e invisibilizar seu patrimônio cultural.

Sem ter a pretensão de esgotar o assunto, entendemos que a formação inicial nos Institutos de Educação da forma como vêm sendo realizada interfere negativamente em mudar a realidade sobre os referenciais da cultura afro-brasileira, pois não acontece, logo, não atende a capacitação que os instrumentos legais determinam. A investigação proposta espera se situar como um indicativo para a reflexão do poder público em relação a implementação das medidas das DCNERER na formação inicial nos Institutos de Educação, além de se colocar para as críticas que possam enriquecer essa pesquisa.

Finalmente, seria significativo que a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a partir dos setores responsáveis, que acionem os meios legais para garantir aos seus estudantes/pesquisadores acesso aos determinados órgãos públicos no sentido de coletar dados para produção das suas pesquisas. Não faz sentido algum, que determinadas pessoas se arvorem como donas de espaços públicos, e que os acessos a esses estabelecimentos estejam condicionados à vontade desses agentes públicos, trazendo um grande prejuízo as pesquisas e por extensão prejudicando a visibilidade e a credibilidade do conhecimento que deve ser socializado à sociedade mantenedora desses estabelecimentos.

Por fim, entendemos que nessa reta final, as dores que toda corrida produz na sua jornada são diluídas quando acreditamos ter feito o nosso melhor. As nossas convicções do início dão lugar para dúvidas em relação ao caminho adotado e se este conseguiu, pelo menos estabelecer a dúvida para possível crítica. Mas, diante de tantas dúvidas, as nossas análises ainda permitem afirmar sem sobras de dúvidas, que a educação e seus educadores precisam ser melhor tratados pelas instâncias do poder. Da formação da professora que vai iniciar uma fase de contradições, particularidades e constantes mudanças na sua trajetória profissional à docente que tornou tudo isso possível em toda essa caminhada. Ou seja, todo esforço em uma política em educação que tenha com foco igualdade e cidadania, deve primeiro repensar a política que dispensa aos profissionais responsáveis em tornar tudo isso possível.

Essas preocupações precisam estar presentes quando nos propomos a discutir educação na formação inicial e na continuada, mais ainda quando a tarefa é, dentro dessa complexidade, lutar por uma escola democrática que inclua a questão racial, efetivamente, na discussão do seu currículo, tornando possível diálogos culturais que mobilizem desconstruções de modelos conservadores coloniais que foram formados na ausência do outro. Nesse esforço, os aspectos positivos da Lei 10.639/03 e a aprovação das DCNERER pelo Parecer CNE/CP 03//04 e a homologação 01/04 CNE/CP são obrigações que se inserem nesses diálogos complexos, mas dentro da nossa avaliação, impossível de retroceder.

REFERÊNCIAS

AGASSIZ, Louis e ELIZABETH. Viagem ao Brasil (1865 – 1866) Belo Horizonte: Itatiaia, EDUSP, 1979.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar/ Marli Dalmazo Afonso de André. – Campinas, SP: Papirus, 1995. – (Série Prática Pedagógica).

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Carone, Iray e Bento, Maria Aparecida Silva (organizadoras). Psicologia do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 4ª ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiane; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. 2. ed. rev. Piracicaba: ed. UNIMEP, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Retrato das desigualdades de gênero e raça / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p.:il.

_____. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana: Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004 MEC, 2004.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1852&Itemid=

BOXER, C. R.. Relações Raciais no Império Colonial Português 1415 - 1825. Apresentação de Vamireh Chacon. Edições Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro. 1967

BRAUN, Jarice Carina Schwinger e MONTEIRO, Rosana Batista. A formação de professores e a educação para as relações étnico-raciais: estudo de caso em curso Normal de nível médio em Nova Iguaçu/RJ. Diversidade Étnico-Racial e Educação Brasileira / organizador Aristóteles Berino – Seropédica, UFRRJ / Evangraf, 2013.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: Carone, Iray e Bento, Maria Aparecida Silva (organizadoras). Psicologia do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 4ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola / Eliane Cavalleiro (organizadora). – São Paulo: Selo Negro, 2001.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação história e problemas: cor e preconceito em discussão / Wilma de Nazaré Baía Coelho. – Belo Horizonte : Mazza Edições, 2012.

CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica: realidade sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Bernard Charlot; tradução Maria José do Amaral Ferreira. – Ed. rev. e ampl. – São Paulo; Cortez, 2013, - (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta)

CORTESÃO, Luisa. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. Educ. Real., Porto Alegre, v.37, n. 3, p.719-735, set./dez. 2012. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade

d'ADESKY, Jaques. Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil / Jacques d'Adesky. – Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DUARTE, Ilda Maria Baldanza Nazareth e MONTEIRO, Rosana Batista. Percepções da educação das relações étnico-raciais a partir da Lei federal 10.639/2003. Diversidade Étnico-Racial e Educação Brasileira / organizador Aristóteles Berino – Seropédica, UFRRJ / Evangraf, 2013.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgard Lander (org.) Colecion Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, setembro 2005.

ESCOBAR, Arturo. «Mundos y conocimientos de otro modo»: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano. Tabula Rasa.(1):51-86 (2003).

FANON, Frantz. Os condenados da terra / Frantz Fanon/ tradução Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães – Juiz de Fora. Ed. UFJF, 2005. 374 p. (Coleção Cultura, v.2)

_____, Frantz. Pele negra, máscaras brancas/ Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira. – Salvador : EDUFBA, 2008.

FILHO, José dos Santos Carvalho. Manual de Direito Administrativo 11ª edição. Editora Lumen Juris, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil/ Bernadete Angelina Gatti. Brasília: Plano Editora, 2002. 87 p. – (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios/ coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas: Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1978.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausência, emergências e a produção dos saberes. Revista Política & Sociedade. Volume 10 – nº 18 – abril de 2011.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo e o negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.1 p.167-182, jan./jun. 2003.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola/ Eliane Cavalleiro (organizadora). São Paulo: Selo Negro. 2001.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto-. Apresentação da edição em português. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgard Lander (org.) Colecion Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, setembro 2005.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Epistemologia do Sul / Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (orgs.). São Paulo : Cortez, 2010.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade/ Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed., 1, reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Traduzido por Patrick Burgin; 2ª ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro, 2005.

HOFBAUER, Andreas. Uma história de branqueamento ou o negro em questão / Andreas Hafbauer. – São Paulo: Editora Unesp, 2006.

LACERDA, Stélio. Uma passagem pela Caxias dos anos 60 (fragmentos de memória e registros diversos) Edição do Autor, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação/ Roberto Sidnei Macedo. – Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 179 p. (série pesquisa v. 15).

MacLAREN, Peter. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Tradução Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MIGNOLO, Walter. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287, 324, 2008.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgard Lander (org.) Colecion Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, setembro 2005.

MONTEIRO, Rosana Batista. A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da resolução da CNE/CP 01/2004 /Rosana Batista Monteiro. – São Carlos : UFScar, 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. Formação de professores: pensar e fazer/ Nilda Alves (org.) – 11 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 30)

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Diálogos de professores e perspectivas para a implementação da Lei 10.639/03; In: Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03 / Maria Elena Viana Souza, organizadora. - Rio de Janeiro: Rovel, 2009 228p. – (Pedagógicos).

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra / Kabengele Negra. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Iolanda. A prática pedagógica de especialista em relações raciais e educação. Relações raciais e educação: novos desafios. Iolanda de Oliveira (org.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. História da África e dos africanos na escola: desafios políticos epistemológicos e identitários na formação de professores de História/ Luiz Fernandes de Oliveira. – Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. 320 p.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes e Candau, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. In: Educação em revista/ Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ UFMG, abr./2010/ISSN 0102- 4698, p. 15-40/ abril 2010.

PAIVA, Olga Marinho. Instituto de Educação Rangel Pestana: lugar de memória e tradição na formação docente em Nova Iguaçu. Artigo publicado na revista Recôncavo: Revista de História da UNIABEU, v. 4; nº 6, 2014.

PEREIRA, Amauri Mendes. Encruzilhada na luta contra o racismo no Brasil / Amauri Mendes Pereira. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

TRINDADE, Azoilda Loretto da, SANTOS, Rafael dos. Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola / Azoilda Loretto da Trindade e Rafael dos Santos (orgs.). 3. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina; In: Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgard Lander (org.) Colecion Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, setembro 2005.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. Epistemologia do Sul. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Introdução crítica à sociologia brasileira/ Alberto Guerreiro Ramos. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

SANTOMÉ. Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado/ Jurjo Torres Santomé; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre : Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Julio Cesar Araujo dos. Educação e axé: uma perspectiva intercultural na educação / organização: Ana Paula Cerqueira Fernandes, Joanna de Ângellis Lima Roberto; Luiz Fernandes de Oliveira. – 1ª ed. – RJ : Imperial Novo Milênio Gráfica e Editora Ltda, 2015.

SILVA, Maria Aparecida da (Cidinha). O combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. Maria Aparecida (Cidinha) da Silva. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola/ Eliane Cavalleiro (organizadora) . – São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Thomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais / Thomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 14. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

SOUSA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social/ Neusa Santos Sousa. – Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983 Coleção Tendências; v. 4.

SOUZA, Marluce Santos de. Escavando o passado da cidade; história política da Cidade de Duque de Caxias\ Marluce Santos de Souza; revisão de conteúdo e seleção Iconográfica: Ercília Coêlho Oliveira, Fábio Silva Gonçalves. Duque de Caxias , RJ: APPH-CLIO, 2014.

SCHWARCZ, L. M. O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870 – 1930. Companhia das Letras, 1993.

TORRES, Nelson Maldonado. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Epistemologia do Sul. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, Catherine. Introducion – (Re) pensamento crítico y (de) colonialidad. In. Walsh, Catherine (orgs.) Pensamento Crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latino-americanas. Quito: Ediciones Abya Yala, 2005. P. 13- 15.

_____. Interculturalidad crítica y (de)colonialidad Ensayos desde Abya Yala Catherine Walsh. SERIE PENSAMIENTO DECOLONIAL. Ediciones Abya Yala, Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson Casilla: 17-12-719 e-mail:editorial@abyayala.or/ www.abayayala.org Quito-Ecuador.

ANEXO I – FOTOS DA CONSTRUÇÃO E DO PRIMEIRO LOCAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GOVERNADOR ROBERTO SILVEIRA.



Década de 1960. Lançamento da obra com a colação de estacas para a construção do atual prédio. Coleção Alvaro Lopes



1962. Prédio da Associação Espírita Caibar Schuter, primeiro espaço de funcionamento do Ginásio do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. Coleção Alvaro Lopes

CARTA COM INÍCIO DA HISTÓRIA

Em 1963, abril, vindo de Niterói, encontrei na barca o Sr. Ademar Constant. Falei das dificuldades que estávamos encontrando para a instalação do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. Lembramos, então, da Escola Abraham Lincoln.

A Escola Abraham Lincoln pertence, até hoje à Associação Espírita Caibar Schutel e dispõe de uma área de 614 m², com capacidade para 250 alunos.

Não havia a mínima preocupação de o Instituto / não ser instalado, não por falta de sede. Em último caso, iniciaríamos a improvisação, (obras e aulas). Na Associação / Espírita permanecemos de abril/63 até junho/64.

Muito pequeno estabelecimento em termos de estrutura física, mas serviu para um atendimento de emergência, / já que no Grupo Escolar Duque de Caxias, se lá permanecêssemos estaríamos prejudicando o ingresso de novos alunos para o curso primário, na época.

Fonte: acervo Álvaro Lopes



Fonte: Álvaro Lopes



1963. Dia da inauguração do atual prédio do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. Coleção Álvaro Lopes

ANEXO II – DOCUMENTOS E EDITAIS

DECRETO N.º 9538 DE 5 DE DEZEMBRO DE 1962

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, com fundamento no artigo 40, item I, da Constituição Estadual de 20 de junho de 1947,

Considerando que Instituto de Educação é o estabelecimento de ensino normal integrado por curso normal, curso ginásial, grupo escolar e jardim de infância;

Considerando que as classes de ensino primário e as de educação pré-primária, incluídas por lei nos Institutos de Educação, constituem justamente o campo de aplicação para a prática profissional do aluno-mestre, ensejando-lhe as necessárias oportunidades de observação de aulas modelo, de experimentação pedagógica, além de conhecimentos da organização e funcionamento das unidades escolares de grau elementar;

Considerando que é absolutamente necessário assegurar-

GOVERNO DO ESTADO
ATO DO PODER EXECUTIVO
DECRETO N.º 10.756, DE 30 DE JANEIRO DE 1963

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, com fundamento no art. 40, item I, da Constituição Estadual de 20 de junho de 1947,

DECRETA:

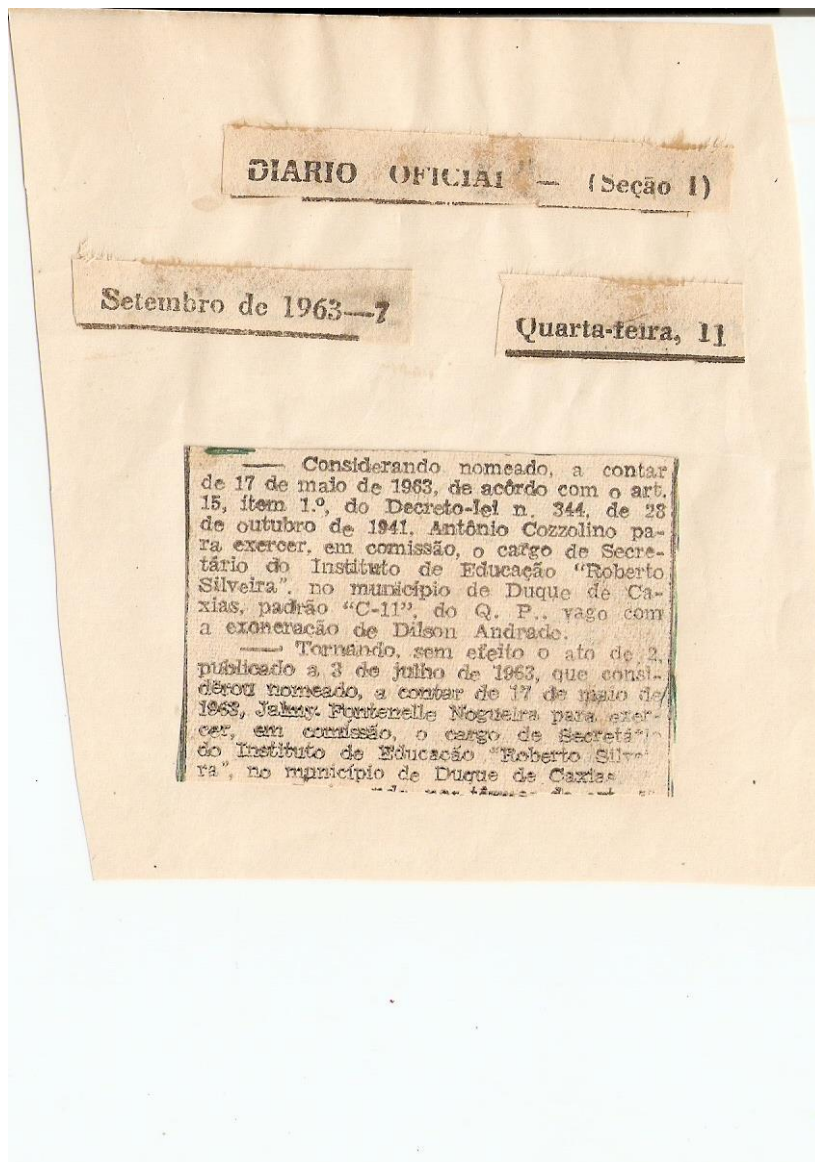
Art. 1.º — Passa a denominar-se Instituto de Educação "Robertô Sifveira" o atual Instituto de Educação de Duque de Caxias, criado pelo Decreto n.º 8.272, de 12 de junho de 1962.

Art. 2.º — Este Decreto, entrará em vigor, na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

O Secretário de Estado de Educação e Cultura, assim o tenha entendido e faça executar.

PALÁCIO DO GOVERNO, em Niterói, 30 de janeiro de 1963.

(aa) LUIZ MIGUEL PINAÜD
Joaelio de Paula Codece

Nomeação para exercer o cargo de secretário do I.E.G.R.S.

Fonte: acervo Álvaro Lopes

Normas e Edital para o 1º curso de formação de Orientadores de Educação Primária.

Julho de 1965—5

Sábado, 31

DIÁRIO OFICIAL — (Seção I)

corrente ano, com a diária de Cr\$ 3.550, (três mil quinhentos e cinquenta cruzeiros).
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO "ROBERTO SILVEIRA" — DUQUE DE CAXIAS

EDITAL Nº 1-65 — Expede normas para o Curso de Formação de Orientadores de Educação Primária.

Segundo o Regimento Interno, aprovado em 26-6-63, pelo Conselho Estadual de Educação, e publicado no Diário Oficial de 26 de agosto de 1963, de acordo com o art. nº 4º, esta Direção resolve fixar o seguinte:

- 1º — Inscrição: de 26 de julho a 14 de agosto, no seguinte horário: às segundas, quartas e sextas-feiras das 7h 30m às 12h e 15m.
 - 2º — No ato da inscrição o candidato deverá apresentar:
 - a) Requerimento de inscrição que deverá ser obtido no Instituto.
 - b) Prova de conclusão do Curso Normal de Ciclo Colegial, com estágio mínimo de 3 (três) anos no magistério Primário.
 - c) 2 (dois) retratos 3x4 de frente.
 - 3º — O Curso terá início no dia 16 de agosto, com frequência obrigatória às aulas.
 - 4º — O Curso terá a duração de 120 dias letivos, na base de 15 horas semanais nos termos do art. 4º da Resolução nº 45º do Conselho Estadual de Educação.
 - 5º — O Curso destina-se à preparação de Orientadores de Educação Primária.
 - 6º — Será conferido Certificado de Frequência e aproveitamento aos que tiverem no mínimo 75% de presença e trabalhos práticos.
 - 7º — As aulas terão a duração de 50 (cinquenta) minutos.
 - 8º — As aulas serão ministradas às segundas, quartas e sextas-feiras no horário das 7h 30m às 12h 15m.
 - 9º — O Curso será ministrado pelos professores: Maria Adélia Paçilha Teixeira, Evânir Cezar, Olga Teixeira de Oliveira, Yara Wall e Adelaide de Souza Coimbra, todos de notório saber e portadores de Curso Superior e Pós-Graduação.
- à
 Instituto de Educação "Roberto Silveira", de Duque de Caxias, em 22 de julho de 1965. (a) Prof. Alvaro Lopes — Diretor — Reg. 38. Visto: (a) Dr. Paulo do Couto Pfeil — Diretor do Departamento do Ensino Médio.

EDITAL Nº 2-65 — Expede normas para o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária.

Segundo o Regimento Interno, aprovado em 26-6-63, pelo Conselho Estadual de Educação, e publicado no Diário Oficial de 26 de agosto de 1963, de acordo com o art. 4º, esta Direção resolve fixar o seguinte:

- 1º — Inscrição: de 8 a 15 de maio, no seguinte horário: 2ª e 4ª feiras — das 12 às 16 horas — 3ª feiras das 9 às 12 horas.
- 2º — No ato da inscrição o candidato deverá apresentar:
 - a) — Requerimento de inscrição que deverá ser obtido no Instituto.
 - b) — Prova de conclusão de Curso Normal de Ciclo Colegial.
 - c) — 2 (dois) retratos 3x4 de frente.
- 3º — O Curso terá a duração de 100 horas de trabalhos, nos termos do art. 4º da Resolução nº 45º, do Conselho Estadual de Educação.
- 4º — O Curso terá início no dia 15 de maio com frequência obrigatória às aulas.
- 5º — O Curso destina-se à preparação de professores em Educação Pré-Primária (Jardim de Infância).
- 6º — Será conferido Certificado de Frequência e Aproveitamento.

7º — Será afixado na portaria do I.E.R.S., o quadro demonstrativo das aulas de curso em epígrafe.
 Instituto de Educação "Roberto Silveira", de Duque de Caxias, em 5 de julho de 1965. (a) Prof. Alvaro Lopes — Diretor — Reg. 38. Visto: Dr. Paulo do Couto Pfeil — Diretor do Departamento do Ensino Médio.

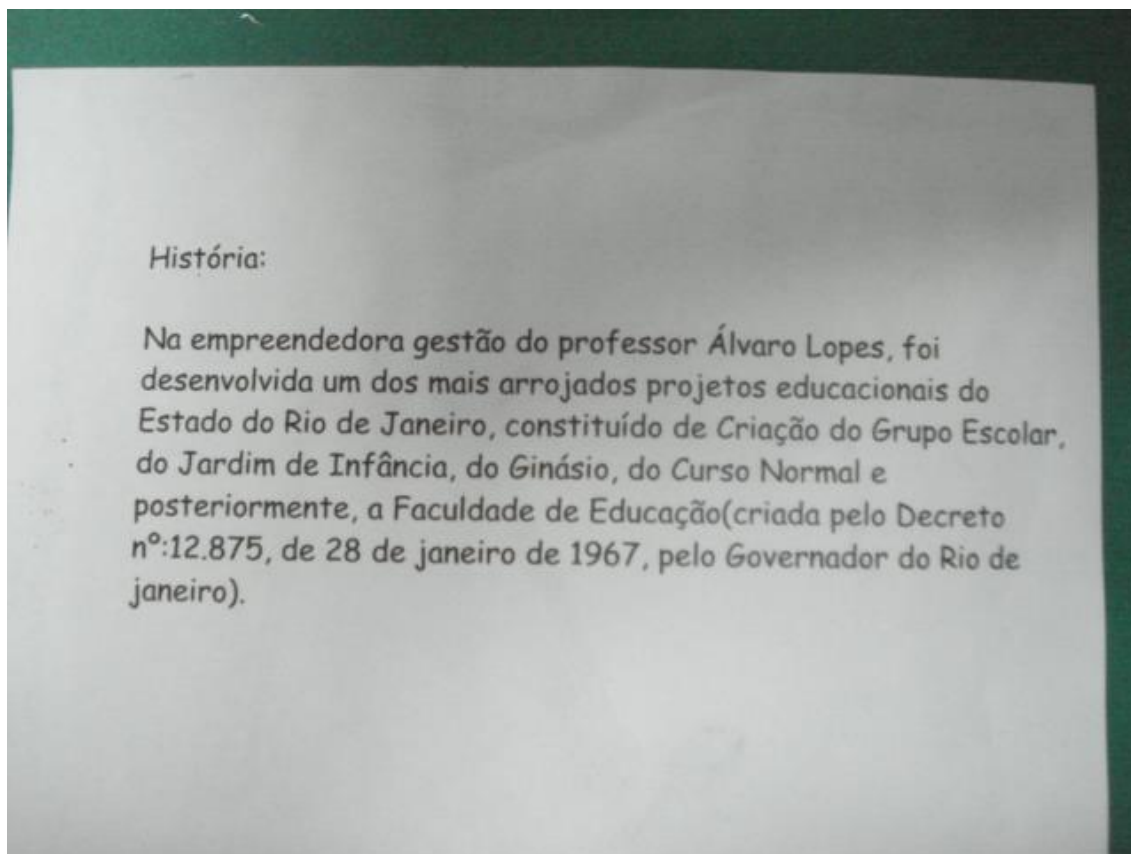
EDITAL Nº 3-65 — Expede normas para o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária.

Segundo o Regimento Interno, aprovado em 26-6-63, pelo Conselho Estadual de Educação, e publicado no Diário Oficial de 26 de agosto de 1963, de acordo com o art. 4º, esta Direção resolve fixar o seguinte:

- 1º — Inscrições: de 26 de julho a 12 de agosto, no seguinte horário: às segundas, quartas e sextas-feiras das 7h 30m às 12h e 15m.
- 2º — No ato da inscrição o candidato deverá apresentar:
 - a) — Requerimento de inscrição que deverá ser obtido na Secretaria do Instituto.
 - b) — Prova de conclusão do Curso de Ciclo Colegial.
 - c) — 2 (dois) retratos 3x4 de frente.
- 3º — O Curso terá duração de 100 horas de trabalhos, nos termos do art. 4º da Resolução nº 45º, do Conselho Estadual de Educação.
- 4º — O Curso terá início no dia 14 de agosto, com frequência obrigatória às aulas.
- 5º — Será conferido Certificado de Frequência e Aproveitamento.
- 6º — O Curso destina-se à preparação de Professores Especializados em Educação Pré-Primária (Jardim de Infância).
- 7º — Será afixado na portaria do I.E.R.S., o quadro demonstrativo das aulas do curso em epígrafe.
 Instituto de Educação "Roberto Silveira", de Duque de Caxias, em 24 de julho de 1965. (a) Prof. Alvaro Lopes — Diretor — Reg. 38. Visto: Dr. Paulo do Couto Pfeil, Diretor do Departamento do Ensino Médio.

ANEXO III – FOTOS DAS DISCENTES DA DÉCADA DE 60

Fonte desconhecida.

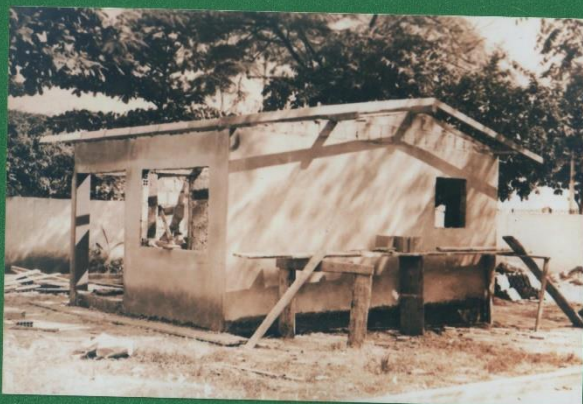


Fonte: Acervo do I.E.G.R.S.

Normalistas de 1969



Fonte: Acervo do I.E.G.R.S.



*Construção da Casinha do Jardim de
Infância.*

13/05/1974

*Acervo: Instituto de Educação
Governador Roberto Silveira.*

**ANEXO IV – PRIMEIRA TURMA DE NORMALISTAS - I.E.G.R.S. 1967 –
MONTEIRO LOBATO**







ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDIO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
"ROBERTO SILVEIRA"

OBSERVAÇÕES

Este boletim é expedido pela Secretaria e não contém emendas nem rasuras.

O responsável assinará este Boletim e o aluno mostrará ao seu INSPETOR, devidamente assinado até o terceiro dia após o lançamento das notas e faltas.

Funcionário Responsável:

Fandya Godinho



BOLETIM DE FREQUÊNCIA E APROVEITAMENTO

CURSO: *Ginásial* SÉRIE: *1ª*

TURMA: *"D"* TURNO: *Tarde*

N.º *132*
ALUNO(A) *Elizabeth da Silva Lima*

ANO LETIVO DE 196*4*



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDIO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
"ROBERTO SILVEIRA"

OBSERVAÇÕES

Este boletim é expedido pela Secretaria e não contém emendas nem rasuras.

O responsável assinará este Boletim e o aluno mostrará ao seu INSPETOR, devidamente assinado até o terceiro dia após o lançamento das notas e faltas.

Funcionário Responsável:

Milca M. Mendonça



BOLETIM DE FREQUÊNCIA E APROVEITAMENTO

CURSO: *gimásial* SÉRIE: *2ª*

TURMA: *"C"* TURNO: *manhã*

N.º

ALUNO(A) *Elizabeth da Silva*
Silveira

ANO LETIVO DE 196*5*

A (Anotações das Faltas)

APROVEITAMENTO

Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	TOTALS MENSUAIS
-	-	-	-	3	-	-	-	3
-	-	-	-	2	-	1	-	3
-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	2	-	-	-	2
-	-	-	-	1	-	-	-	1
-	-	-	-	1	-	-	-	1
-	-	-	-	-	-	1	-	1
-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	9	-	2	-	11
27-4-65								
7-5-65								
13-5-65								
19-6-65								
27-6-65								
4-8-65								
H.C.S.								
13-9-65								
H.C.S.								
4-10-65								
H.C.S.								
12-11-65								
H.C.S.								
4-12-65								
H.C.S.								
17-12-65								
H.C.S.								
Janeiro	Fev.	Março	Abril	Maio				

Abr.	Jun.	Ago.	Out.
6	7	7,5	7
9,5	10	9	9
9	8	6,5	7,5
10	7	7	8
8	7,5	8	9
8	9	10	10
-	-	-	-
6,5	8	9	10
-	-	-	-
NOTA GLOBAL		9,11	RES
Junho	Julho	Agosto	Setembro

9



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDIO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
"ROBERTO SILVEIRA"

OBSERVAÇÕES

Este boletim é expedido pela Secretaria e não contém emendas nem rasuras.

O responsável assinará este Boletim e o aluno mostrará ao seu INSPETOR, devidamente assinado até o terceiro dia após o lançamento das notas e faltas.

Funcionário Responsável:

Hilda de Carmo Diqueiro



BOLETIM DE FREQUÊNCIA E APROVEITAMENTO

CURSO: *Ginásial* SÉRIE: *3ª*

TURMA: *"F"* TURNO: *Tarde*

N.º *9*

ALUNO(A) *Elizabeth da Silva*

Dinóis

ANO LETIVO DE 196*6*



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDIO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
"ROBERTO SILVEIRA"

OBSERVAÇÕES

Este boletim é expedido pela Secretaria e não contém emendas nem rasuras.

O responsável assinará este Boletim e o aluno mostrará ao seu INSPETOR, devidamente assinado até o terceiro dia após o lançamento das notas e faltas.

Funcionário Responsável:

.....



BOLETIM DE FREQUÊNCIA E APROVEITAMENTO

CURSO: *Química* SÉRIE: *4ª*

TURMA: *A* TURNO: *Matutina*

N.º *9*
ALUNO(A) *Regina da Silva*

.....

ANO LETIVO DE 196*8*



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDIO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
"ROBERTO SILVEIRA"

OBSERVAÇÕES

Este boletim é expedido pela Secretaria e não contém emendas nem rasuras.

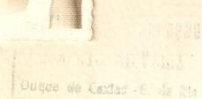
O responsável assinará este Boletim e o aluno mostrará ao seu INSPETOR, devidamente assinado até o terceiro dia após o lançamento das notas e faltas.

Funcionário Responsável

.....



BOLETIM DE FREQUÊNCIA E APROVEITAMENTO



CURSO: NORMAL

SÉRIE: 1^a

TURMA: D

TURNO: tarde

N.º 10

ALUNO(A) Elizabeth da Silva
Simões

ANO LETIVO DE 1968



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDIO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
"ROBERTO SILVEIRA"

OBSERVAÇÕES

Este boletim é expedido pela Secretaria e não contém emendas nem rasuras.

O responsável assinará este Boletim e o aluno mostrará ao seu INSPETOR, devidamente assinado até o terceiro dia após o lançamento das notas e faltas.

Funcionário Responsável

[Handwritten signature]



BOLETIM DE FREQUÊNCIA E APROVEITAMENTO



CURSO: NORMAL

SÉRIE: 2^a

TURMA: D

TURNO: 2^o

N.º 10

ALUNO (A) Elizabeth da Silva
Simões

ANO LETIVO DE 1969

OBSERVAÇÕES

Este boletim é expedido pela Secretaria e não contém emendas nem rasuras.

O responsável assinará este Boletim e o aluno mostrará ao seu INSPETOR, devidamente assinado até o terceiro dia após o lançamento das notas e faltas.

Funcionário Responsável

Nelym



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDIO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
"ROBERTO SILVEIRA"

BOLETIM DE FREQUÊNCIA
E APROVEITAMENTO

CURSO: NORMAL

SÉRIE: 3ª

TURMA: D

TURNOS: 2ª

Nº 9

ALUNO(A) *Elizabeth da Silva*
Lima

ANO LETIVO DE 1970

FREQUÊNCIA (Anotações das Faltas)										APROVEITAMENTO						
DISCIPLINAS	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Agô.	Set.	Out.	Nov.	TOTAIS MENSUAIS	Abr.	Jun.	Agô.	Out.	P. Finais	Totais	N. Finais
PORTUGUÊS										10,0	9,0	8,5	8,0	7,0	40,69	8,12
MATEMÁTICA ESTATÍST.																
HISTÓRIA																
GEOGRAFIA GERAL																
Ciências <i>Fund. do 1.º</i>										10,0	10,0	9,0	10,0	9,5	48,25	9,65
PSICOLOGIA										8,5	8,0	8,0	10,0	9,5	42,86	8,57
DIDÁTICA GERAL E ESPECIAL										8,5	10,0	6,0	7,0	7,0	37,69	6,52
SOCIOLOGIA EDUCAC																
HIGIENE E PUERICULT.																
DESENHO										9,0	10,0	10,0	10,0	9,0	47,25	9,45
CANTO ORFEÔNICO										10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	50,00	10,00
ARTE MANUAL <i>Moral e Civ.</i>										10,0	10,0	10,0	10,0	9,0	48,00	9,60
EDUCAÇÃO FÍSICA																
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA																
TOTAIS																
Lançamento feito em																
CAIXA ESCOLAR — Os alunos que não alegarem ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos devem contribuir mensalmente para a Caixa Escolar (Decreto N.º 11578 de 18 de janeiro de 1965.)	1.ª (Ato de Matr.)		2.ª (Maio)		3.ª (Agosto)		4.ª (Outubro)		Observação							
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL																

Fonte: Elizabeth da Silva Simões