

RAQUEL AMORIM DOS SANTOS

[IN] VISIBILIDADE NEGRA: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)



BELÉM
2009



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL AMORIM DOS SANTOS

**[IN] VISIBILIDADE NEGRA: representação social de
professores acerca das relações raciais no currículo escolar do
Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)**

BELÉM
2009

RAQUEL AMORIM DOS SANTOS

**[IN] VISIBILIDADE NEGRA: representação social de
professores acerca das relações raciais no currículo escolar do
Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Orientadora: Prof^a. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho.

BELÉM

2009

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Capítulo 1 Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da
Educação/UFPA, Belém-PA**

Santos, Raquel Amorim dos.

[In] visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA); orientador, Prof^ª. Dr^ª. Wilma de Nazaré Baía Coelho. _ 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

1. Relações raciais. 2. Professores – Formação – Brasil. 3. Ensino Fundamental – Currículos – Brasil. I. Título.

CDD - 21. ed.: 305.80710981

RAQUEL AMORIM DOS SANTOS

**[IN] VISIBILIDADE NEGRA: representação social de
professores acerca das relações raciais no currículo escolar do
Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), da linha de pesquisa de Currículo e Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^a. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho
Universidade Federal do Pará - ICED/UFPA
Orientadora

Examinador: Prof^o. Dr. Paulino de Jesus Francisco Cardoso
Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC/SC

Examinadora: Prof^a. Dra. Ivany Pinto do Nascimento
Universidade Federal do Pará - ICED/UFPA

APROVADO: 20/03/2009

CONCEITO: EXCELENTE

Ao meu pai que sempre esteve ao meu lado e me ensinou o melhor da vida;

A minha linda mãezinha, pelo amor, dedicação e apoio incondicional;

Dedico meu amor e este trabalho a vocês (meus pais), que pela fé e confiança em Deus me ensinaram a trilhar pelos caminhos sem desistir dos sonhos e acreditar na vida;

Aos meus filhos Camylle e Victor, razão da minha vida;

Recordo as horas que Victor ao lado da mesa do computador adormecia esperando que eu terminasse de escrever e Camylle fazendo os bilhetinhos pedindo ao Papai do Céu para que eu

terminasse esse trabalho. Obrigada, meus filhos pela paciência, sobretudo pelo amor.

Ao esposo e amigo Ismael pelo amor e apoio nos momentos alegres e difíceis da vida;

A minha irmã Simei pelo amor, apoio e alegria de compartilhar um sonho realizado.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus todo poderoso, força inigualável em todos os momentos de minha vida;

À estimada Orientadora, prof^a. Dr^a Wilma de Nazaré Baía Coelho, pelo profissionalismo, compromisso, amizade, carinho, atenção, ensinamentos e confiança no meu trabalho. É um momento difícil para expressar tamanha gratidão. Mas, nessas poucas linhas agradeço a dedicação, apoio, orientação dispensada a esta produção e pelo exemplo de dignidade e retidão que a cada dia nos fizeram crescer.

Com muita gratidão dedico este trabalho à estimada prof^a Dr^a Ivany Pinto do Nascimento, pelo amor, dedicação, respeito para com essa produção. Por ter acreditado na relevância e viabilidade desta pesquisa e pela forma cortês com que aceitou participar como examinadora deste trabalho;

Ao prof^o Dr. Paulino de Jesus Francisco Cardoso, pela forma atenciosa e solícita com que aceitou participar deste momento de minha vida acadêmica;

Ao prof^o Dr. Sérgio Cardoso Moraes pelas valiosas contribuições no momento da Pré-Qualificação, as quais foram imprescindíveis para a construção desta pesquisa;

Aos meus irmãos Edson, Edivaldo, Emerson, Ruth, Simei, Ezequias, Elias, Ester e Aglaice pelo apoio incondicional e pelo amor que nos une;

Aos meus sobrinhos Higor, Cledson, Priscila, Yuri, Felipe, Hugo, Joyce, Thiago, Alice, Gabriella, Stephane, Lucas, Geovanna, Rafael, Emerson Júnior, Sofia, Lucas, Bianca, Calebe e Hanna;

Aos meus cunhados Edinilson, Hélio, Lindalva, Cléoma, Celeste, Lucilene, Lúcia, Natanael, Cirlene, e em especial ao Afrânio, pela consideração, paciência e exímia qualidade na revisão dos textos;

À minha sogra Mari pelo apoio e amizade;

Às amigas do Mestrado Joana, Heloisa, Clarice, Ana Paula, Lídia, Marcos, entre outros, a semente plantada por certo dará muitos frutos; obrigada pela relação salutar que iniciou na turma de 2006, na disciplina de Representações Sociais, coordenada pela Prof^a. Dra. Ivany Pinto do Nascimento (ICED/UFPa);

Com muita gratidão à amiga Viviane Otonelli, pelo apoio e partilhas de conhecimentos que contribuíram de forma significativa ao longo da minha jornada no mestrado. Obrigada pela amizade construída no mundo acadêmico e que se estenderam para além da Academia e se fortaleceram no cotidiano de nossas vidas.

À Rosângela, pelos momentos que vivemos no Mestrado, pela aprendizagem, partilhas e construções. Obrigada pela confiança, pela sintonia, pelas conversas divertidas e intelectuais;

Ao Cristiano, pelo ombro amigo, sinceridade e apoio no decorrer deste caminho;

Com sublime gratidão às amigas Zuleide Pamplona e Rejane Ribeiro. Obrigada pela força, pela confiança, pelas histórias vividas que me ensinam a valorizar a cada momento a vida, e, sobretudo, pelo prazer de tê-las como amigas;

À Raíssa pelo exemplo de vida, e à Zuleize pelo carinho e amizade ;

À Rita Cabral pela amizade e apoio na realização desta pesquisa;

Aos amigos (gestora, professores, funcionários e comunidade) da EMEF São Judas Tadeu;

Às amigas Ana Maria e Julieta pela amizade, profissionalismo e pelo apoio para a realização desse sonho e pela amizade construída;

À amiga Valdirene pela contribuição em partilhar das leituras do projeto para seleção do Mestrado, pelos livros cedidos para o aprofundamento teórico, sobretudo por acreditar que aquela aprovação seria possível;

Aos amigos de trabalho Zaira, Cláudia, Edinilson, Silvia, Ana Lúcia, Messilena, Edinéia, e em especial a Kerly Cristina pela amizade e contribuição no momento da entrevista focal;

Aos professores da escola lócus da pesquisa, sobretudo os professores que participaram da coleta de dados, muitíssimo obrigada pela dedicação para com esta pesquisa;

Com sublime gratidão à professora Ana Farias, pelo apoio incondicional no momento da produção deste trabalho, pela amizade, respeito e pelo exemplo de profissionalismo;

Aos amigos da turma do Mestrado 2007: Maria Clarice, Vanilson, Zaira Valeska, Antonio Carlos, Carlos Eduardo, Leila, Maria Celeste, Mauricio Luis, Scheilla, Benedita Alcidema, João Batista, Adalcilena Helena, José Carlos, Ana Paula, Danielle Vasco, Cristiano, Andréa, Maria Izabel, Sandra Suely, Daniele do Socorro, Elaine, Maria do Socorro, Regina Fernandes, Charles, Luciana e Jorge Eiró, obrigada pelos momentos partilhados, vocês serão para sempre inesquecíveis;

Ao GERA - Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, lugar de aprendizado. Obrigada pelos ensinamentos, por tudo que aprendemos juntos e pela nossa luta em prol de uma educação antirracista;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - ICED/UFPA, em especial à professora Dr^a Ivany Pinto do Nascimento pelos ensinamentos, experiências e aprendizado;

A todos os funcionários da secretaria deste programa, em especial a Conceição, assim como todos os funcionários da biblioteca ICED/UFPA, pelo trato sempre muito cordial, paciente e atencioso;

Muito obrigada!

[...] acho importante definir o anti-semitismo como um fenômeno político e social. Ele é uma construção do homem, ninguém nasce anti-semita e ninguém nasce racista. Ele prolifera, principalmente, por meio da educação.

Maria Luiza Tucci Carneiro.

RESUMO

Este estudo tem como temática as Representações Sociais e Relações Raciais. Analisa as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental. Esta pesquisa fundamentou-se no referencial teórico-metodológico em Moscovici (1978) e Jodelet (2001), Gomes (1995, 2006), Coelho (2006) e Silva (2006), para a análise das representações sociais, com os primeiros e, com os demais, sobre formação e relações raciais. O estudo é uma pesquisa do tipo descritiva. Utilizamos como instrumento de coleta de dados: documentos oficiais, questionário e grupo focal, dos quais participaram seis professores, que lecionavam no Ensino Fundamental no ano letivo de 2008. Os resultados do estudo revelam que os professores possuem um conhecimento acerca das relações raciais, creem que as relações raciais no Brasil são igualitárias, acreditam que todos nós somos iguais: branco, negro e índio. Inferimos que o preconceito racial apresenta-se de forma tácita, na sociedade brasileira, o que contribui para a disseminação e ratificação do racismo e discriminação em vários setores sociais, entre os quais a escola. Ressaltamos como aproximações conclusivas que a formação de professores inicial e continuada representa um momento crucial para a formulação de uma Pedagogia que trabalhe com a diversidade cultural. A ausência dessa formação pode inviabilizar a subversão de práticas discriminatórias e estereótipos cristalizadas, em relação ao negro na escola e em seus instrumentos didático-pedagógicos.

Palavras-chave: Representações Sociais de professores, Relações Raciais, Currículo Escolar.

ABSTRACT

The Social and Racial Relations Representation is the thematic of this study. It analyzes the social representation of teachers about the racial relations in the school résumé of the basic education. This research based on the theoretical and methodological reference in Moscovici (1978) and Jodelet (2001), Gomes (1995, 2006), Coelho (2006) and Silva (2006), to analyze the social representation, with the first and the others about racial relation and formation. The research is descriptive and it was used as data collect instrument: official documents, questionnaire and focal groups and among them six teachers taught in basic education in 2008. The results of the study show that teachers have knowledge of racial relations, believe the racial relation in Brazil and everybody are equal: white, black and Indian. Infer that racial prejudice appears to be of tacit form, in Brazilian society, which contributes to the dissemination and ratification of the prejudice and discrimination in various social sectors even in school. We bounce as conclusive approaches that the initial and continued formation of teachers represents a crucial moment to the formulation of a Pedagogy that works with the culture diversity. The absent of this formation can disable the subversion of discriminatory and stereotypies crystallized practice, in relation to black people in school and in theirs didactic-pedagogic instruments.

Key Words: Social representations of professors, Racial Relations, Pertaining to school

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

CF – Constituição Federal

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

DCNRER – Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

FNE – Frente Negra Brasileira

GF – Grupo Focal

IAN – Imprensa Alternativa Negra

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICED – Instituto de Ciências da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PCN'S – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

TEN – Teatro Negro Experimental

USP – Universidade de São Paulo

UFPA – Universidade Federal do Pará

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Fachada da Escola Pesquisada.....	31
Foto 2 – Bloco Pedagógico da Escola.....	31

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Dados sobre os participantes.....	33
Diagrama 1 – Percurso da análise do estudo.....	41
Projeção 1.....	59
Projeção 2.....	60
Projeção 3.....	63
Projeção 4.....	97
Projeção 5.....	98
Diagrama 2 - Processo de análise do estudo das representações sociais das imagens e significados de professores sobre o negro.....	112
Diagrama 3 – Crenças de professores acerca do negro no Brasil.....	126
Diagrama 4: Crenças acerca do ser branco no Brasil.....	129
Quadro 3 - Providências (atitudes) de professores em relação ao aluno que comete a discriminação racial.....	136
Quadro 4 - Atitudes de professores do Ensino Fundamental diante do preconceito.....	136
Quadro 5 – Intervenção de professores em relação ao preconceito racial.....	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Autoclassificação de professores do Ensino Fundamental.....	114
Gráfico 2: Média Salarial de professores do Ensino Fundamental.....	116

SUMÁRIO

À GUIA DE INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I - DOCUMENTOS OFICIAIS: CORRELACIONANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ACERCA DAS RELAÇÕES RACIAIS.....	43
1.1 O percurso estratégico das políticas públicas na década de 1990: breve incursão.....	43
1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF): A imagem do negro a partir da representação social de professores.....	46
1.2.1 Autonomia: Liberdade ou centralização de poder?.....	47
1.2.2 Cidadania: direito de todos ou negação do outro?.....	55
1.2.2.1 Imagens de professores acerca do negro no Brasil.....	58
1.2.3 Diversidade Cultural: De que beleza se fala?.....	66
1.2.4 Identidade: “eu” e o “outro” formamos um “nós” coletivo?.....	73
1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais para o 3º e 4º ciclos (PCNs).....	83
1.3.1 Autonomia: Liberdade ou centralização de poder?.....	86
1.3.2 Cidadania: Direito de todos ou negação do outro?.....	94
1.3.2.1 Imagens projetivas de professores acerca do negro.....	97
1.3.3 Diversidade cultural: de que beleza se fala?.....	99
1.3.4 Identidade: “eu” e o “outro” formamos um “nós” coletivo?.....	105
CAPÍTULO 2 - ENSINO FUNDAMENTAL E AS RELAÇÕES RACIAIS: IMAGENS E SIGNIFICADOS DE PROFESSORES SOBRE O NEGRO.....	111
2.1 Professor: Perfil identitário, acadêmico e profissional.....	113
2.1.1 A Autoclassificação racial de professores do Ensino Fundamental.....	113
2.2 Topologia, crença, atitude e ensino de professores acerca das relações raciais.....	118
2.2.1 Topologia: rede de saberes do ser professor.....	118
2.2.1.1 Significado do ser professor.....	118
2.2.1.2 Prática Pedagógica.....	121

2.2.1.3 Formação pedagógica: A invisibilidade negra na formação de professores.....	122
2.2.2 Crença de professores acerca do ser negro e do ser branco no Brasil.....	123
2.2.2.1 A [in] visibilidade de ser negro no Brasil.....	124
2.2.2.2 A “visibilidade” de ser branco no Brasil.....	126
2.2.3 Atitude: Racismo, discriminação e preconceito racial na representação social de professores do ensino fundamental.....	130
2.2.3.1 Racismo no Brasil: A invisibilidade da cor.....	130
2.2.3.2 Discriminação racial no Brasil.....	133
2.2.3.3 Preconceito racial na escola.....	137
2.2.4 Ensino.....	141
2.2.4.1 História da África e dos africanos.....	141
2.2.4.2 Lei nº 10.639/2003: História da África e dos africanos no currículo oficial das escolas brasileiras.....	145
2.2.4.3 O conhecimento de professores do Ensino Fundamental acerca da Lei nº 10.639/2003.....	149
2.2.4.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (DCNRER).....	150
2.2.4.5 Marcos legais no tocante à diversidade cultural.....	156
APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS.....	161
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICES.....	176

À GUISA DE INTRODUÇÃO

A cor no Brasil é como aquele sujeito que está só de corpo presente: ele está ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa. Todos sabem que está, mas não há manifestação, reconhecimento, valorização ou coisa que valha que aquele sujeito está vivo, é importante, é querido.

Coelho¹ (2009, p.162)

O trecho transcrito do livro “A Cor Ausente” aponta que o Brasil é um país que apresenta um silêncio tácito sobre a “cor”² e relações raciais. Esse trecho contribui para que possamos compreender dentre muitas representações acerca da cor e relações raciais no Brasil a forma como homens e mulheres são historicamente representados na sociedade brasileira, seja de forma midiática, imagens, linguagens, livros didáticos, teledramaturgia, literários, entre outros. A cor e as relações raciais no Brasil disseminam e fortalecem preconceitos, estereótipos, ausência de reconhecimento, de valorização, de invisibilidade, nas mais diversas instituições sociais, dentre as quais destacamos a escola, a Igreja, os meios de comunicação e a família.

A escola enquanto instituição social é o lugar em que as relações são partilhadas, construídas e representadas por meio de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nesse lugar se vivencia um cotidiano repleto de multiplicidade de culturas³, saberes, construção da identidade, de formação para a cidadania⁴ e de aprendizado.

O ambiente escola, em especial a sala de aula, foi o cenário desta dissertação, que apresenta como objeto de estudo as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar. As primeiras indagações deste estudo surgiram nesse ambiente escolar. Ao longo desta elaboração, fomos construindo um caminho que perpassava por aquilo que observávamos e aquilo que os professores vivenciam na sala de aula e, assim, as respostas emergiram nesse processo de aprendizagem singular.

¹ COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A Cor Ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. – 2ª ed.- Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2009.

² O conceito de cor neste estudo parte da definição proposta por Guimarães (2002) e Coelho (2009), para quem a noção de cor ensejada são efetivamente raciais e não apenas de “classe”.

³ Priorizamos o conceito de multiplicidade de culturas defendido por Canen e Moreira (2001), para esses autores “[...] A multiplicidade de culturas, constitutivas de identidades plurais, sempre em movimento e em relações assimétricas de poder, traz a necessidade de se desconstruirmos discursos e desafiarmos práticas silenciosas de determinadas identidades culturais”. Consideramos que este conceito se afina aos objetivos propostos neste trabalho.

⁴ Neste estudo o conceito de cidadania parte da definição proposta por PINSKY, J. e PINSKY, C. (2003, p.9), que postulam: “Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. É em resumo [...] ter direitos civis, políticos e sociais”.

O tema do estudo eleito reflete nossas curiosidades inerentes à trajetória profissional, sobretudo na função de coordenadora pedagógica. Rememoramos alguns momentos na escola que foram basilares e suscitaram em nós o desejo de ingressar na pós-graduação com o propósito de aprofundar estudos e desenvolver outros que, além de suprir aquelas instigantes lacunas, proporcionaram outros desafios em nossa aprendizagem.

Dessa forma, convidamos o leitor para percorrer o caminho delineado na elaboração de nossa dissertação. Com esse percurso vislumbramos a possibilidade de juntos, visitarmos as etapas por nós vividas. Conhecer as imagens e os sentidos que nos permitiram construir esse trajeto.

O interesse pelas relações raciais surgiu em meio à trajetória acadêmica e profissional. Em 2005, enquanto coordenadora pedagógica da Rede Estadual e Municipal de ensino de Ananindeua (PA), tivemos a oportunidade de dialogar com diversos professores dos vários níveis e modalidades de ensino e acompanhar o tratamento dispensado às relações raciais, sobretudo nas atividades curriculares realizadas em sala de aula. Empiricamente, observávamos a prática pedagógica desses professores, em especial o tratamento dado aos alunos negros em sala de aula. A discussão sobre a questão racial era silenciada, não havia qualquer manifestação, ou mesmo ações isoladas no cotidiano da escola que objetivassem um enfrentamento acerca da diferença na escola, salvo alguns responsáveis de alunos negros que se sentiam prejudicados com as ofensas verbais produzidas na relação aluno/aluno em sala de aula. Ainda assim, os professores achavam tudo muito natural.

Em 2006, outro aspecto que observamos de forma empírica foi a ausência de conhecimento e aplicabilidade da Lei Federal nº 10.639/03⁵. Essa constatação foi evidenciada no ato do planejamento, bem como nas atividades pedagógicas de sala de aula, uma vez que nenhuma referência era feita a essa Lei. Observamos que práticas como estas se estendiam aos professores de vários níveis de ensino, nosso olhar se direcionou para os professores do Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries, pelo acompanhamento pedagógico que fazíamos e também pela identificação com o trabalho pedagógico deste nível de ensino.

Na trajetória acadêmica, iniciada no início dos anos 1990, ainda aluna do curso de Pedagogia, percebemos a ausência de discussão acerca das relações raciais, tanto por parte de docentes quanto na matriz curricular; havia um silenciamento implícito sobre as relações raciais. Essa constatação levou-nos a refletir sobre os professores formadores e o currículo. A partir dessas observações, buscamos referenciais teóricos para entendermos a prática

⁵ Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

pedagógica desses professores. Os estudos inicialmente acerca das relações raciais foram realizados no Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, especificamente na disciplina Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, e posteriormente como membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA. A disciplina e o grupo de pesquisa são ministrados pela prof^a Dr^a Wilma de Nazaré Baía Coelho. Esses estudos foram fundamentais para que pudéssemos entender o país do mito da democracia racial (GUIMARÃES, 1999; 2002) que permeia no imaginário social brasileiro.

No desejo de refletirmos sobre algumas pistas para os questionamentos que fazíamos quanto às representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar, elaboramos uma resposta provisória, uma vez que ela se antecipou ao nosso estudo e sua confirmação se deu ao longo desta caminhada. Assim, inicialmente, partimos da premissa de que os professores não possuem um aporte teórico que dê conta de subverter as estereótipos cristalizadas no imaginário social da escola, apresentam uma formação inicial frágil e uma formação continuada débil em termos de conteúdos referentes às relações raciais. Isso traz consequências ao processo de aprendizagem, pois a multiplicidade de culturas que permeiam o universo escolar é invisível e este era o motivo para que as relações raciais na representação social de professores fossem silenciadas na sala de aula.

Indagávamos: que representação social têm os documentos curriculares oficiais e os professores acerca das relações raciais no currículo escolar? Quais as imagens e sentidos de negros que se manifestam nos discursos de professores? Que objetivações e ancoragens partilham os professores sobre o negro?

Essa premissa e indagações fizeram com que definíssemos o foco de nosso estudo no seguinte problema de investigação: **Quais são as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental?**

Para responder a questão central de nosso estudo formulamos o seguinte objetivo geral que desejávamos atingir, qual seja: investigar as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos apresentamos: (a) Correlacionar as representações sociais de professores com os respectivos documentos oficiais; (b) Identificar as imagens e sentidos sobre o negro⁶ que se manifestam

⁶ Neste estudo negro significa construção histórica, social e política.

nos discursos de professores; (c) Destacar a objetivação e ancoragem partilhada por professores sobre o negro.

Assim, este estudo também traz a contribuição de diversos autores dos diferentes campos do conhecimento, merecendo destaque: Moscovici (1978; 2003), Jodelet (2001), Nascimento (2002), Freyre (1998), Fernandes (1978); Hasenbalg (2005), Schwarcz, (1993); Skidmore (1976); Guimarães (1999; 2002; 2004), Bourdieu (1982), Gomes; Silva (2006), Gomes (1995; 2006), Coelho (2009), Munanga (1999; 2003; 2004; 2005), Cardoso (2007), McLaren (2000^a; 2001; 2002), Aple (2006), Moreira (1990), Canen (2002), Neves (2007) e demais. Certamente, por meio desses diálogos construímos um campo polifônico que possibilitou o entrelaçamento teórico da pesquisa.

As representações sociais com base em Moscovici (1978) e Jodelet (2001) funcionaram, neste estudo, como uma importante direção para apreendermos as elaborações mentais de um grupo de professores sobre a concepção que possuem acerca das relações raciais. Essa teoria surgiu em 1960, com o estudioso Moscovici (1978), psicólogo francês, quando desenvolveu sua tese de doutoramento intitulada *Psychanalyse, son image et son public*⁷ (1961), estudou as diversas maneiras pela qual a psicanálise era percebida (representada), difundida e propagada ao público parisiense, tecendo uma discussão profícua acerca da relação entre linguagem (BERGER; LUCKMANN, 1995) e representação.

O conceito de Representação Social surge do olhar psicossocial⁸ (JOVCHELOVITCH, 1995; JODELET, 2001; NASCIMENTO, 2006) lançado por Moscovici (1961) à realidade social, uma arqueologia psicossocial que rompe o tradicional pensamento da Psicologia, para quem a noção de sujeito era dissociada do contexto social. Este autor busca superar a visão reducionista, dicotômica, entre o enfoque unilateral, isto é, individual (Psicologia) e o social (Sociologia), bem como os pressupostos positivistas.

Estudar a teoria das representações sociais foi preponderante para que aprendêssemos que as ações e os comportamentos de grupos sociais, no caso os professores que atuam no Ensino Fundamental, são decorrentes de um processo de partilha e construção do conhecimento entre os sujeitos. Este processo tem caráter dinâmico individual e coletivo⁹, e

⁷ *A Psicanálise sua imagem e seu público.*

⁸ Esse campo psicossocial articula as dimensões sociocognitiva, socioafetiva, socioeducacional e histórico-social, cujo eixo integrador destas e de outras dimensões é o social (NASCIMENTO, 2006).

⁹ As ideias, os conhecimentos e representações são criadas e recriadas, tanto ao nível social quanto ao individual (MOSCOVICI, 1995). Dessa forma, considera aspectos individuais e coletivos do conhecimento social, ou seja, o sujeito se constitui nas relações sociais e esse fato ocorre por meio da linguagem. Pode-se dizer que o estudo das representações sociais na visão deste autor se interessa pelas regras que regem os pensamentos coletivos e, portanto, a subjetividade manifesta. Volta-se para as visões de mundo, para o senso comum, para os consensos, estereótipos, crenças, preconceitos da vida cotidiana e para os saberes práticos.

se transforma historicamente, o que depende da criatividade e interatividade destes grupos. As representações sociais desde sua origem mostram sua relevância para o contexto social.

Dentre os estudos no campo das representações sociais que guardam semelhanças com este estudo, podemos apontar a investigação das transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes. Silva (2001) constatou a existência de transformações na representação social do negro, quanto a sua presença humanizada, com direitos de cidadania, não estigmatizado a funções e papéis considerados subalternos e em interação com outras raças/etnias. Os resultados da investigação apontam para a necessidade de trabalhar junto aos professores esses determinantes de transformação da representação social, no sentido de promover o reconhecimento, o respeito e a interação dos diferentes grupos étnico/raciais que compõem a sociedade.

Chiarello (2003), em seu estudo sobre: Preconceitos e discriminações raciais: um olhar de professoras sobre seus (suas) alunos (as) negros (as), busca conhecer e compreender representações que professoras da cidade de São Carlos tiveram e têm de seus alunos negros; além de buscar identificar como estas professoras percebem a repercussão destas representações no seu fazer docente e na vida futura de seus alunos. Constatou a existência de preconceitos e discriminações raciais na representação social das professoras sobre os alunos negros em virtude do desconhecimento das tensas relações raciais existentes em nossa sociedade, motivadas por uma visão eurocêntrica.

Ao fazermos uma revisão bibliográfica sobre as relações raciais e educação com o intuito de conhecer o que já foi produzido em termos de pesquisa científica sobre as relações raciais no Brasil, na área da educação, encontramos fundamentos para pensarmos sobre os conflitos que se inscrevem nessa relação.

Alguns estudos são significativos na área de formação de professores e relações raciais, dos quais ressaltamos Gomes (1995; 2006), Silva (2005) e Coelho (2009), que afirmam ser a formação de professores preponderante para o enfretamento do silenciamento sobre as questões raciais no cotidiano da escola.

Decerto que as ideias sobre relações raciais e educação não foram e não são sempre as mesmas. Percebemos uma distinção relevante entre as diversas obras. De acordo com o levantamento bibliográfico, as diversas perspectivas das questões raciais enfatizam a

permanência de práticas discriminatórias na sociedade brasileira, bem como sugerem a superação desta discriminação no processo educacional¹⁰.

Assim, citam-se três estudos que são representativos dessa produção: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes (2006), Nilma Lino Gomes (1995; 2006) e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2009), autoras que apresentam relevantes estudos sobre as relações raciais.

Silva e Gomes (2006) abordam a diversidade étnico-cultural como uma necessidade e um desafio. Argumenta que a diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são, também, culturais. A partir dessa constatação é necessário repensar a escola e os processos de formação docente.

Gomes (1995) colocou à disposição dos estudiosos no assunto a formação de professores e diversidade étnico-cultural, focalizando a diferença de gênero e raça, bem como a trajetória de mulheres negras e o peso que essa condição social e cultural tem nos processos de formação das identidades. Em um trabalho recente (2006) apropria-se do cabelo, não apenas como fazendo parte do corpo individual e biológico, mas, sobretudo, como corpo social e linguagem; como veículo de expressão e símbolo de resistência cultural.

Coelho (2009) apresenta um estudo sobre a temática étnico-racial no currículo escolar no Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP), localizado em Belém (PA), tratando da invisibilidade de que a questão da cor é objeto no processo de formação de professores.

Este estudo relaciona-se com estas produções bibliográficas que focalizam as relações raciais de negros e educação, bem como seus desdobramentos como uma questão histórica, política e social das diferenças. O aporte teórico adotado e a pesquisa empírica realizada levam a considerar a questão racial como uma questão que está presente nas representações sociais acerca da formação de professores e currículo escolar.

Foi a partir do século XX que o interesse de se estudar as relações raciais cresceu em diversas áreas, dando destaque às reparações, ao reconhecimento e à valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros. A relação educação e relações raciais guarda uma historicidade permeada por lutas, conquistas, ideologias e, sobretudo pela diversidade social e racial que marcaram a trajetória de homens e mulheres negros no campo da educação.

A diversidade não é um acontecimento contemporâneo, mas vem como uma amálgama ao longo do processo histórico, século XVI, com o Descobrimento do Brasil¹¹. O

¹⁰ Kabegele Munanga (2005), Petronilha Silva (2003), Nilma Lino Gomes (1995, 2001, 2003, 2005), Regina Pahim Pinto (1999), Eliane Cavalleiro (2005), Wilma Coelho (2009).

cenário das desigualdades começa com a maior tragédia da história da humanidade, o tráfico negreiro: os africanos foram extraídos de suas raízes e trazidos amarrados ao Continente Americano, numa incomensurável ruptura. Certamente, esse episódio traz consequências à população negra, pois em “[...] todos os países da diáspora, os descendentes de africanos escravizados continuam sendo ainda as grandes vítimas de preconceitos e de discriminações [...]” (MUNANGA, 2004, p.6) que permeiam em todos os setores da sociedade brasileira, sustentados por uma ideologia racista arraigada no tecido social e no pensamento das sociedades contemporâneas.

Nesta perspectiva histórica o sistema educacional pautava-se numa educação elitista e consequentemente excludente, “educar-se sempre foi condição dos mais abastados” (COELHO, 2009, p.56). A educação no Brasil colônia não atendeu à demanda por uma educação para todos, mas seguiu-se a preeminência da sociedade dominante, que por meio da educação jesuítica divulgava os ensinamentos cristãos para pacificação de índios e submissão dos escravos. A este respeito Freitag (1987, p. 47-48) ressalta:

[...] Os colégios e seminários dos Jesuítas foram o início da colonização dos centros de divulgação e inculcação do cristianismo e da cultura europeia, da ideologia dos colonizadores. Declaradamente sua função consistia em subjugar pacificamente a população indígena e "tornar dócil a população escrava". Assim a Igreja, utilizando-se também da escola, auxiliou a classe dominante (...) da qual participava, a subjugar de forma pacífica as classes subalternas.

Como se vê, a educação assumiu um caráter de elitismo, “[...] conformou-se, assim como uma estratégia de dominação de classes” (COELHO, 2009, p.56), reservou uma cultura erudita para os senhores/brancos, sendo proibida para os escravos e pretos africanos a educação formal¹², esta era destinada a homens “livres e libertos”. A mão de obra escrava pertencia ao senhor, a qual era explorada em todas as suas potencialidades. Os ensinamentos de leitura e escrita pressupõem que se constituiria uma ameaça ao poderio da elite política da época. Essa educação rudimentar foi demolida pela expulsão dos padres jesuítas.

Inicia-se um novo processo educacional a partir da vinda da família real para o Brasil (1808), com a criação de diversos cursos, escolas militares, colégios universitários, porém os

¹¹ Considerado como um dos mitos nacionais brasileiros. “A representação pictórica é conhecida: europeus bem vestidos, guerreiros e civilizados, comungam e absorvem indígenas (mulheres belas e guerreiros bravos) ingênuos, puros e nus, à sua fé” (GUIMARÃES, 2004, p.113).

¹² A Lei nº 1, de 04 de janeiro de 1837, artigo 3º, determinava: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas, 2º Os escravos e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (SISS, 2003, p.14).

escravos e pretos africanos continuavam à margem do sistema educacional, apesar de ser o maior contingente humano do Império. Ao longo da historiografia oficial brasileira, as relações raciais da época escravista e colonial, sobretudo na educação¹³, foram demarcadas num contexto de desigualdade sobre o peso da tradição monocultural e eurocêntrica (MUNANGA, 2003), que excluiu escravos e pretos africanos do direito à educação escolarizável.

Em 1888, com a abolição do trabalho escravo no Brasil a todos os descendentes de africanos, surge no cenário brasileiro à imigração europeia¹⁴, proporcionando a entrada em massa de europeus brancos no Brasil, considerados “trabalhadores livres” (SISS, 2003, p.31), instruídos e preparados para o trabalho na sociedade capitalista, com uma ampla experiência no trabalho industrial. Esse discurso denota a investida da “elite pensante” da época como estratégia para o ideal de branqueamento no Brasil, tal discurso era sustentado pela imagem da inabilidade do negro, que foi difundida pelas escolas de teorias racistas¹⁵ que julgavam ser uma espécie degenerada, portadora de vícios e incapacidades (SCHWARCZ, 1993).

Skidmore (1976) sustenta que a maciça imigração de trabalhadores europeus para o Brasil serviu como substrato material para a tese do branqueamento¹⁶ racial (GUIMARÃES, 1999; 2002; BENTO; CARONE, 2002; SISS, 2003), na formação da sociedade brasileira. Dessa forma, desenvolve-se a ideia da miscigenação¹⁷, surgindo um tipo racial branco. Assim, “[...] a imigração ajudaria a acelerar o processo de “branqueamento” no Brasil” (idem, 1976, p. 40).

Esses discursos difundidos pelas teorias racistas sustentam-se no evolucionismo de Darwin e no determinismo, em nome de um projeto eugênico de depuração das raças

¹³ Mencionamos que a preocupação com a educação do escravo apresentava como conseqüências as relações de produção, uma vez que tinha que se garantir a força de trabalho escravo, base da economia brasileira (FERNANDES, 1978). Para Siss (2003) o ensino não se situava no horizonte das prioridades das classes dirigentes, ao contrário, ignorava a existência de brancos pobres e de africanos e seus descendentes escravizados ou livres.

¹⁴ O processo imigratório é pensado como forma de superar a inferioridade racial dos brasileiros.

¹⁵ Escola “etnológico-biológico”, formulada inicialmente pelos Estados Unidos, estendeu-se à Inglaterra e à Europa. Foi por meio da Europa que a teoria chegou ao Brasil, oferecendo uma antiga versão da hipótese poligenista, afirmando que as diferenças raciais indicavam diferentes origens. A segunda escola foi a “Histórica”, surgiu nos Estados Unidos, estendeu-se à Inglaterra e demonstrou-se igualmente influente no Brasil. Acreditavam que “[...] a raça era o fator determinante da história humana” (SKIDMORE, 1976, p.67), por isso as diversas raças poderiam ser diferenciadas uma das outras, sendo a raça branca superior a todas. A terceira e última escola de pensamento racista foi o “Darwinismo social”. Firmou suas bases teóricas nas ideias de Darwin, cuja tese defendia a existência de um mundo vivo e mutável. Essa escola considerava que os seres humanos são dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores (idem, 1976).

¹⁶ “A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes pelo uso do eufemismo raças “mais adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata” (idem, 1976, p.81).

¹⁷ O discurso pregado acerca da miscigenação considerava esta como um anacronismo, degeneração, transformando as diferenças raciais em barreiras biológicas, o que não garantia uma população branca.

(SCHWARCZ, 1993). Essas ideias faziam parte do discurso racista para explicar as desigualdades sociais, bem como o não desenvolvimento de um país miscigenado.

Assim, com o fim do regime escravista, surge um outro problema social para o Brasil e Estados Unidos: como inserir os negros na sociedade de classes? E como lançá-los ao mercado de trabalho? Para Telles (2003, p.20):

Os dois países adotaram estratégias radicalmente distintas para tratar dessa questão. Os EUA partiram para a segregação, enquanto o Brasil adotou uma política de branqueamento. De um lado estimulou a imigração européia para embranquecer a população e, de outro tolerou a miscigenação.

É nessa ótica que Gilberto Freyre¹⁸ imprime uma interpretação acerca da miscigenação, como algo positivo sob o aspecto da degenerescência, distancia o eixo biológico para o cultural¹⁹. Embora as relações desiguais, assimétricas e de poder entre senhor e escravo sejam visíveis, sobretudo a aproximação e exploração sexual entre escravas e índias com os senhores brancos não impediram uma zona de confraternização e cordialidade²⁰ entre ambos.

Tal concepção empreendida no Brasil moderno deu lugar a uma representação mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. Essa viagem ideológica começa a ser desenvolvida na década de 1930²¹, com a mobilização dos movimentos negros brasileiros, cuja ideologia pautava-se na concepção integracionista e nacionalista, em torno da luta contra a segregação espacial e social dos negros, que se materializava por meio da discriminação racial, informal e corriqueira (GUIMARÃES, 2002).

Fernandes (1978) contestou as teses sobre as relações harmoniosas no Brasil, proclamadas por Gilberto Freyre, desmistificou “o mito²² da democracia”²³. Após o regime

¹⁸ Gilberto Freyre em sua obra *Casa Grande e Senzala* (1932), narra a história social do mundo agrário e escravista do nordeste brasileiro nos séculos XVI e XVII. Nota-se nesta obra que há um desequilíbrio entre sexos, caracterizado pela escassez de mulheres brancas em função da economia latifundiária com base na monocultura da cana-de-açúcar (MUNANGA, 2004).

¹⁹ “Freyre consolida o mito originário da sociedade brasileira configurada no triângulo cujos vértices são as raças negra, branca e índia” (MUNANGA, 2004, p.88).

²⁰ O termo expressa de forma eficaz a primeira impressão que todo visitante tem da conduta nacional (HOLANDA, 1995). Essa cordialidade empreendida por Freyre (1998) perpassa uma imagem de que o Brasil já era uma sociedade “sem linha de cor”, isenta de barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais, ou posição de riquezas e prestígio, ideia bastante difundida no mundo (GUIMARÃES, 2002).

²¹ Na década de 1930, o Brasil era interpretado de forma homogênea, tanto no aspecto cultural quanto racial, um país de convivência pacífica (GUIMARÃES, 2002; HANCHARD, 2001; SISS, 2003), uma sociedade mais tolerante; esse constructo ideológico trouxe sérias consequências sociais à população negra, gerando a desigualdade racial no país.

²² Para Hasenbalg (2005) não passa de um mito, um instrumento ideológico que visa o controle social pela legitimação da estrutura vigente de desigualdades raciais.

escravista, portanto o *status* legal de negros e mulatos não mudou sua posição social, uma vez que “[...] a sociedade brasileira largou o negro a seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem [...]” (idem, 1978, p.20). Diante de tais protestos não há como afirmar que vivemos em uma sociedade harmônica, a ideia que “[...] o Brasil não é um país racista, porque seus problemas diferem daqueles dos Estados Unidos” (HANCHARD, 2001, p.65), contribui para relativa ausência de discriminação e conflitos raciais. Essas interpretações geram um racismo difuso, mas efetivo, presente em todos os setores da sociedade, dentre os quais destacamos a escola²⁴.

A escola historicamente não conseguiu atender a demanda por uma educação escolarizável para negros. Desde modo, os movimentos sociais, em específico o movimento negro, desde os anos 1930 e 1940 vêm contribuindo para o desenvolvimento de atividades tanto educacionais quanto culturais no sentido de ampliar as possibilidades de escolarização.

Dentre as várias organizações destaca-se a Frente Negra Brasileira (FNB)²⁵, considerado como o primeiro movimento reivindicatório do período pós-abolição (AZEVEDO, 1975), a preocupação residia em uma nova imagem do negro, parece que nos moldes da “democracia racial”, cujo corolário: “[...] era o próprio negro, vítima designada do racismo, que devia se transformar para merecer a aceitação dos brancos” (MUNANGA, 2004, p.106). Em síntese, a tríade educação/formação/ modelo branco fornecia as bases para uma política integracionista, cuja referência era o modelo branco proposto pela sociedade dominante. Mas, ainda que se tenham certas ambigüidades no campo da identidade cultural de origem africana, são notórios os protestos contra o racismo e a discriminação.

Um outro movimento em favor da ascensão social do negro entra em cena, qual seja: o Teatro Negro Experimental – TEN²⁶ (GUIMARÃES, 2002; SISS, 2003). O TEN²⁷ desenvolvia um projeto de mobilidade vertical ascendente (HASENBALG, 2005), que tinha como preocupação fundante a ressignificação do conceito de cultura, levava em consideração

²³ “[...] corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento”. (GOMES, 2005, p. 57).

²⁴ Conforme Rosemberg (1999; 1998) e Cavalleiro (1998; 2005) a escola tem produzido a exclusão de grupos racialmente discriminados que não correspondem a padrões étnico-culturais dominantes.

²⁵ “[...] a primeira organização negra no Brasil a atuar no campo político” (GUIMARÃES, 2002, p.90)

²⁶ O TEN por meio de suas lutas combatia o racismo, a desmistificação da cultura e da história dos negros, com objetivo de construir subjetividades positivas, bem como a formação de uma elite intelectual negra.

²⁷ O TEN reivindica um “[...] ensino gratuito para todas as crianças brasileiras: admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário, das quais foram excluídos em função da discriminação e da pobreza resultante de sua condição étnica” (GONÇALVES; SILVA, 2004, p.90). Neste sentido, vê-se a nítida preocupação com a universalização do ensino, este tido como fundamental organismo de ascensão social, embora os negros fossem representados como grupo inferiorizado (idem)

os aspectos políticos e a descolonização do imaginário social dos negros no sentido de compreender a si em bases positivas.

Em meio às lutas contra os preconceitos raciais e práticas discriminatórias, no campo educacional, o ideário escolanovista²⁸ surge em oposição à pedagogia tradicional, baseado nos princípios de “formação da personalidade integral do educando”, propondo uma revisão crítica dos problemas educacionais, bem como, “a institucionalização do respeito à criança” (MANIFESTO DOS PIONEIROS (1932), 1990). O escolanovismo baseava-se nos princípios metodológicos do “aprender fazendo”, assim como na experimentação, “a educação pela ação”, valorizando o processo de aprender do alunado.

A mudança no paradigma educacional supõe que a práxis pedagógica do professor esteja voltada para atender aos saberes dos alunos. Este saber que outrora não era valorizado pela escola tradicional coloca ao professor-educador o peso da cultura numa ótica mais humanizadora; o desafio está em trabalhar em uma visão múltipla, de forma a perceber o poder da classe dominante e o papel desempenhado pela escola. Neste sentido, a função social da escola pauta-se no homem consciente e preparado para resolver os problemas da vida.

A luta pela educação escolarizável dos negros se consolidava através do ideário escolanovista, no entanto esta educação continuava obscurecida. Não obstante, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932)²⁹ concretizava o pensamento da elite do Brasil que, embora com posições ideológicas diferenciadas, buscava interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista educacional³⁰. Esse movimento reformador foi alvo de muitas críticas por parte da Igreja Católica concorrente do Estado na esperança de educar a população, que tinha sob seu controle parcela expressiva das escolas das redes privadas.

Os movimentos sociais ocorridos neste período foram fundamentais para o conjunto das reformas promulgadas entre 1942 e 1946, pelo então ministro da Educação do Estado Novo Gustavo Capanema (SAVIANI, 2006). Essas reformas geraram a Constituição de 1946 e complementaram-se com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação

²⁸ Movimento em favor da escola pública, enquanto direito fundamental de todos os brasileiros. Após a Revolução de 1930, um grupo de educadores pretendia difundir a ideia da escola democrática, baseada na filosofia de J. Dewey, visando ajustar a educação ao modelo do desenvolvimento urbano industrial que se implantava no país (SAVIANI, 1998, p.58).

²⁹ O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova defendia uma educação integral e única em oposição à escola tradicional; assim, a “educação nova” propunha um programa de política educacional amplo e integrador.

³⁰ Esse projeto tornou-se marco inaugural de renovação educacional do país, que propunha a organização de um plano geral de educação para o Estado, cujo lema era *escola única, pública, obrigatória e gratuita*.

Nacional (LDB n° 4.024/61³¹), com objetivo de unificar e regulamentar a educação nacional na rede de ensino público e particular e nos diferentes níveis de ensino.

A década de 1980 representou grande movimentação em torno da Assembleia Geral Constituinte, onde os movimentos sociais conseguiram melhores resultados. A partir desse período, em decorrência de longo processo de lutas e conquistas, a educação é colocada como uma das demandas constitucionais, o Poder Executivo vê-se forçado a propor novas medidas para a educação. Dessa forma o papel do movimento negro é preponderante para denunciar as desigualdades na sociedade, em especial na escola, reivindica o respeito à cultura afro-brasileira e africana, bem como o reconhecimento pela valorização da identidade rumo à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Assim, a educação é um direito público subjetivo que não pode ser negado e o Estado não pode isentar-se de suas responsabilidades para com a educação nacional, devendo proporcionar o igual direito ao exercício da cidadania. Essas reivindicações são frutos de lutas por garantias de direito igualitário, mas isso não se deu espontaneamente, essa exigência foi imposta de forma veemente em prol da mudança por uma educação nacional.

Dessa forma, 1988, ano da promulgação da Constituição Federal, representou um marco legal na história da educação brasileira, que fortalece as lutas e as conquistas dos movimentos sociais, por uma educação pública de qualidade.

Dentre os direitos por uma educação de qualidade destacamos:

Art. 205 – A educação é direito de todos e dever do Estado.

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Art. 242 - § 1º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 2001).

Esses direitos legais dão um novo contorno à educação brasileira, conquista que é fruto das reivindicações dos movimentos sociais, em especial o movimento negro, lutas que se intensificaram ao longo do século XX, e que são legitimadas pela Constituição Cidadã (SAVIANI, 2006). Dessa forma, destaca-se a igualdade racial, um espelho para ser refletido de forma positiva na escola, não somente para o acesso e permanência do alunado, mas para o

³¹ Segundo Saviani (1997), a Lei n° 4.024/61 era uma lei inócua, tal qual é a Lei n° 9.394/96 atualmente em vigor, mas, vale lembrar também que antes disso não havia no Brasil uma lei específica para a educação.

reconhecimento e valorização da diversidade cultural no âmbito das instituições de ensino, bem como de todos os setores da sociedade brasileira.

Buscamos discorrer acerca da temática deste estudo, traçando-se um paralelo entre as relações raciais e a educação, com o propósito de desconstruir a imagem negativa do negro na sociedade brasileira. E neste particular, a educação é um processo que prima pelo reconhecimento, pela valorização, pela cultura como um elemento fundamental para a explicação dos processos sociais, numa ação emancipatória em relação aos saberes hegemônicos e reguladores, de forma a subverter os saberes naturalizados pela ciência e suas verdades universais.

Supõe-se que essas discussões podem contribuir para a mudança de um currículo considerado ao longo da história como eurocêntrico e homogeneizador, e que podemos, em função deste, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. Para Munanga (2005) a educação eurocêntrica e homogeneizadora alimenta o sistema capitalista, privilegia no imaginário social a branquidão e desconsidera as raízes africanas, mas tudo é fruto do racismo, do *mito da democracia racial*, de uma imagem distorcida e/ou mitificada sobre a África que aprendemos a construir em sociedade. Mudar essa visão é desencadear um processo educativo na sociedade brasileira em relação às nossas referências ancestrais africanas, não para cultuá-las e cristalizá-las, mas para conhecê-las, compreendê-las e valorizá-las como formadoras da nossa sociedade.

Trajetória Teórico-metodológica

Os caminhos percorridos neste estudo tiveram suas trajetórias definidas a partir do problema em foco: Quais as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental?

O problema da pesquisa em foco funcionou como uma orientação, ao indicar os caminhos que deveriam ser abandonados ou percorridos. Descreveremos a trajetória que seguimos, organizada da seguinte forma: a) objeto de estudo, b) caracterização dos sujeitos, c) lócus do estudo, técnica de coleta de dados, e) análise dos dados.

O objeto de estudo

A interlocução que realizamos com o nosso objeto de estudo, as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar, subsidiada pela teoria das representações sociais, exigiu um distanciamento daquilo que era familiar, bem como inclinação, sensibilidade e atenção.

A construção do objeto de estudo foi traçado no propósito de incluir na investigação um elo entre o pensamento social – as representações – e as práticas sociais da população estudada. Como modalidade de pensamento prático, as representações sociais emergem das práticas em vigor na sociedade e na cultura, assim as representações sociais (JODELET, 2001) de forma a demonstrar a pertença social de um sujeito ao seu grupo social, fato que denota a necessidade de apreendê-las sempre de forma vinculada ao contexto sócio-histórico e cultural que as engendrou.

As pesquisas sobre representação social de professores acerca das relações raciais, anteriormente apresentadas por autores como: Silva (2001) e Chiarello (2003) se constituíram em significativos elementos para evidenciar a relevância de nosso objeto de estudo e responder aos questionamentos de uma pesquisadora principiante.

Os professores, profissionais da educação, participam cotidianamente da escola. Nesse lugar todos os dias, ou quase todos, dialogam com pais, alunos, outros profissionais da escola. Na sala de aula, numa relação mais próxima, professores e alunos se encontram, partilham conhecimentos “[...] socialmente elaborados, [...] e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Essa partilha surge do saber do senso comum, da vida social e que possibilita elucidar processos cognitivos e as interações sociais (JODELET, 2001). Essas observações do cotidiano escolar aguçaram nossas inquietações diante das contribuições que poderiam emergir da relação dialógica com os sujeitos de nosso estudo.

Tipo de Pesquisa

A construção teórico-metodológica deste estudo apoia-se na teoria das representações sociais (TRS). Este campo de estudo se configura numa abordagem processual ou dinâmica, que envolve o estudo do processo e produção das representações sociais acerca da realidade.

A pesquisa em foco se caracteriza como qualitativa, por considerarmos ser a mais adequada ao objeto deste estudo; referimo-nos às representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental. Desse modo, este objeto pode ser analisado por meio da pesquisa qualitativa por traduzir o sentido do fenômeno do mundo social, procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos na vida social. Ou seja, os dados simbólicos situados em determinado contexto.

Minayo (2001) aponta que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, como fenômenos de aproximações sucessivas da realidade, uma combinação particular entre a teoria e os dados. Isso significa que o universo de significados, crenças,

valores, atitudes, enfim, os saberes, correspondem a um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Pode-se pontuar que a pesquisa qualitativa permite o detalhamento dos dados a partir da observação dos fenômenos apresentados no contexto do estudo e facilita a descrição dos fatos de maneira que propicie o registro confiável das falas e discurso dos sujeitos. Portanto, a descrição minuciosa dos dados coletados possibilita a construção posterior das dimensões de análise encontradas durante os processos construtivos e seletivos, alternados pela revisão constante da literatura e a análise de campo.

O Lócus da pesquisa

Os critérios para a escolha do lócus de estudo foram: a) atender ao nível de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, b) ter acesso facilitado à realização do estudo, c) ter boa receptividade referente aos professores, no sentido de colaborar e participar da pesquisa.

Assim, o estudo aconteceu em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Ananindeua, localizada na área periférica do município, no bairro do Curuçambá. O espaço de referência da pesquisa requer atenção, a qual reitera a importância da temática e do objeto de investigação.



Foto 1: Fachada da Escola pesquisada



Foto 2: Bloco Pedagógico da Escola

A escola situa-se no município de Ananindeua³², esta municipalidade apresenta uma localização privilegiada, por situar-se próximo a Belém, capital do Estado do Pará³³, o que

³² O município está localizado no nordeste paraense, sendo constituído de uma parte continental, ao sul, onde está localizada a sede municipal, e uma parte insular, ao norte, formada por igarapés e ilhas (MENDES, 2003, p. 53). O município integra a região metropolitana de Belém³² e ocupa uma área de 117,42 km².

contribuiu para o seu desenvolvimento. Outro aspecto favorável é estar à margem da BR 316, rodovia que liga a capital aos demais municípios, bem como a outros Estados brasileiros. As origens históricas de Ananindeua têm uma relação íntima com a cidade de Belém, de cuja circunscrição foi emancipada. O desenvolvimento urbano do município está relacionado à extinta Estrada Ferro de Bragança (1884-1964), considerada sinônimo de desenvolvimento e progresso, resguardado na memória dos munícipes. A emancipação do Município ocorreu após a revolução de 1930, com o surgimento do Estado Novo, baseada nos ideais de modernidade, desenvolvimento e progresso, passando a integrar o Distrito do município de Santa Izabel, tendo decidido pela autonomia em 1944.

É nesse município que se situa a escola lócus da pesquisa. Foi fundada em 2005 e possui a seguinte estrutura física³⁴: a) Área administrativa³⁵, b) Área operacional³⁶, c) Área pedagógica³⁷, d) Estrutura mobiliária³⁸. A escola dispõe dos seguintes recursos humanos: gestor, administrador escolar, supervisor escolar, orientador escolar, psicólogo, assistente social, professor pedagógico, professor licenciado, secretária, agente administrativo, técnico em informática, programador, agente de segurança, servente, merendeira, vigia e agente de serviços gerais.

Segundo o Projeto Político Pedagógico - PPP (2007) a escola recebe apoio financeiro da Secretaria Municipal de Desenvolvimento da Educação (SEDED), através de suprimento de fundos que, destinado bimestralmente. Além das parcerias com empresas locais que, junto com a escola, administram e financiam projetos desenvolvidos pela escola, os projetos desenvolvidos pela escola são: monitoria escolar, oficina de corte e costura, resgate de aprendizagem e arte e dança.

A escola tem por função social: “[...] promover a construção de conhecimentos, de formas de pensar e sentir, assim como os valores sociais” (PPP, 2007, p.21). A contribuição da escola para a proposta curricular é “[...] implementar uma proposta de atuação pedagógica comprometida com o desenvolvimento de competências e habilidades, que permitam ao indivíduo intervir na realidade para transformá-la” (idem). A autorização para que a pesquisa

³³ O Pará é um dos maiores estados do Brasil, com uma área de 1.253.163,3 km, ocupando o 2º lugar em tamanho, só ultrapassado pelo Estado do Amazonas, sendo que sua superfície representa 14,66% do território brasileiro (MENDES, 2003).

³⁴ Dados do Projeto Político Pedagógico da escola no ano de 2007.

³⁵ Diretoria, secretaria, coordenação pedagógica, sala de professores, dois banheiros, arquivo, almoxarifado e recepção.

³⁶ Copa-cozinha, depósito de material, três banheiros, depósito de alimentos, refeitório e área livre coberta.

³⁷ Laboratório de ciências, laboratório de informática, quadra de esporte, quinze salas regulares e multiuso, quatro banheiros, oficina, biblioteca e mini-parque;

³⁸ Mesa para professor, cadeira para professor, kit aluno (mesa e cadeira), armário, kit refeitório, fogão, kit biblioteca (mesa e cadeira) e computador.

acontecesse ocorreu mediante a entrega do ofício de encaminhamento pela Secretaria do Mestrado em Educação da UFPA, seguida dos esclarecimentos sobre os objetivos do estudo. Como já tínhamos definido os sujeitos da pesquisa a direção da escola nos encaminhou aos professores.

Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos foram 06 (seis) professores das disciplinas Educação Artística, Língua Portuguesa e História do Brasil, que atuam e lecionam no Ensino Fundamental nessa escola em Ananindeua. Definimos os seguintes critérios para a delimitação dos sujeitos participantes de nosso estudo: a) ser professor com curso de Licenciatura Plena em Letras, Artes e História; b) ser professor de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental da referida unidade de ensino; c) ser professor das disciplinas Educação Artística, Língua Portuguesa³⁹ e História do Brasil, com base na Lei Federal nº 10.639/03. Por certo, compartilham e trocam opiniões, ideias e informações. Portanto, essas partilhas podem servir para as inferências das representações sociais de professores sobre as relações raciais na perspectiva do negro, em sala de aula.

Os sujeitos deste estudo tinham entre 25 e 30 anos e 41 e 45 anos, sendo que quatro professores participaram de todas as etapas da coleta de dados por meio de questionário, técnica projetiva e de grupo focal. Contudo, dois professores (Língua Portuguesa B e C) somente puderam participar da coleta de dados referente ao questionário. Para preservar a identidade dos professores participantes desta pesquisa, iremos identificá-los de acordo com a área de conhecimento. A seguir, no quadro 1, são apresentados alguns dados sobre os participantes:

Quadro 1: Dados sobre os participantes

Identificação	Série que seleciona	Formação Profissional	Experiência profissional	Autoclassificação
Professora de Língua Portuguesa A	5ª a 8ª	Letras	De 5 a 10 anos	Pardo
Professora de Língua Portuguesa B	5ª a 8ª	Letras	Menos de 5 anos	Pardo
Professor de Língua Portuguesa C	5ª a 8ª	Letras	De 5 a 10 anos	Pardo
Professor de História A	5ª a 8ª	História	De 5 a 10 anos	Pardo
Professor de História B	5ª a 8ª	História	Menos de 5 anos	Pardo
Professor de Educação Artística	5ª a 8ª	Educação Artística	Menos de 5 anos	Amarelo

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário

³⁹ A pesquisa foi realizada de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Por isso, optamos em pesquisar a área de conhecimento de Língua Portuguesa à Literatura, posto que essa última estende-se somente às 7ª e 8ª séries, conforme a matriz curricular da referida escola pesquisada. Portanto, não atenderia as 5ª e 6ª séries.

O primeiro contato com os professores exigiu uma aproximação e habilidade em convidá-los individualmente a participarem da pesquisa, o aceite foi imediato de todos os professores. Este fato foi significativo, demonstrando o interesse desses profissionais em serem participantes da pesquisa.

Instrumentos de pesquisa e a coleta de dados

Os documentos oficiais

Os documentos oficiais utilizados neste estudo foram: a) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF), b) Parâmetros Curriculares Nacionais para o 3º e 4º Ciclos (PCNs); c) Lei Federal nº 10.639/2003, d) Diretrizes Curriculares Nacionais para Relações Étnico Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNRER). Esses documentos oficiais são diretrizes para a proposta curricular das escolas brasileiras.

A opção pela pesquisa documental deu-se por se constituir de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Para Godoy (1995b) esse instrumento pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados. Esse tipo de pesquisa permite o estudo de pessoas a que não temos acesso físico (distantes ou mortas), além disso, os documentos são uma fonte não-reativa e especialmente propícia para o estudo de longos períodos de tempo.

Para Godoy (1995b) a pesquisa documental possui três aspectos a se considerar: a escolha, o acesso e a análise dos dados. Com relação a este último aspecto, a técnica mais utilizada tem sido a análise de conteúdo (BARDIN, 2007). Parte do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar.

Como esse estudo trata das representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar, sentimos a necessidade de analisar o conteúdo discursivo desses documentos e correlacionar às representações sociais que esses professores têm acerca das relações raciais e currículo. Para tanto também utilizamos a técnica projetiva.

Análise da Técnica Projetiva

A técnica projetiva fundamentou-se no estudo de Coutinho; Nóbrega, Catão (2003), que compreende os desenhos livres como um material projetado que permite que os conteúdos latentes sejam evidenciados, muito embora no início desta pesquisa não tivéssemos a

pretensão de utilizá-la, mas no percurso da realização do grupo focal consideramos necessária por captar os enunciados de forma espontânea, de acordo com o contexto social do grupo estudado. A técnica a ser utilizada, portanto, deveria ser simples em sua execução (em virtude do tempo e dos recursos disponíveis para a pesquisa) e, acima de tudo, adequada ao público com o qual se buscava dialogar. Porém, ao mesmo tempo, ela deveria preservar os cânones que vêm sendo observados em pesquisas reconhecidas no campo das Representações Sociais.

A técnica projetiva foi aplicada com base na pergunta aberta: O que significa para você ser negro no Brasil? Os professores participantes desta pesquisa desenharam o significado de ser negro no Brasil, em seguida apresentaram o significado do desenho.

Os questionários

A utilização dos questionários possibilitou que 06 (seis) professores distribuídos entre os turnos manhã e tarde participassem da pesquisa, sendo 04 (quatro homens) e 02 (duas) mulheres.

A composição dos questionários constou de perguntas abertas e fechadas (Vide anexo, apêndice A, p.177) as quais foram relacionadas à objetivação (imagens) e ancoragem (significado). A escolha dos questionários deu-se por abranger um maior número de pessoas, mesmo reconhecendo sua limitação e por ser um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador (LAKATOS, 2007). Para Good e Hatt (1972) o questionário deve apresentar objetividade, devendo conter a identificação dos sujeitos e as respostas devem estar pautadas naquilo que busca o pesquisador.

O Grupo Focal

Recorremos ao *Grupo Focal*, usado em função de ser uma técnica mais ampla de entrevistas grupais para recolher dados qualitativos com foco específico, permitindo articular o pensamento, reflexões, discussões e as concepções às perspectivas desses sujeitos sobre as representações sociais de professores acerca das relações raciais na escola.

No preenchimento dos questionários os professores manifestaram a aceitação para participarem do grupo focal. Compartilharam dessa etapa 04 (quatro) ⁴⁰ professores⁴¹ dos

⁴⁰ Uma sessão de grupo focal deve ser composta por no mínimo quatro e no máximo doze pessoas (Krueger, 1996).

⁴¹ Aderiram a esta etapa os professores de: Língua Portuguesa A, História A, História B e Educação Artística. Justificamos a ausência dos demais (Professores de Língua Portuguesa B e C) em função de estarem atuando na sala de aula em outra Unidade de Ensino.

turnos manhã e tarde. Realizamos uma sessão de Grupo Focal com duração de duas horas. Optamos pelo horário da tarde em função da disponibilidade de professores, iniciamos a sessão às dezesseis horas e concluímos às dezoito horas. Elegemos o grupo focal com objetivo de aprofundar o questionamento referente às representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental.

Consideramos a opção teórico-metodológica do encaminhamento do grupo focal de acordo com o que sugere Gatti (2005). A reunião aconteceu na sala de informática da escola pesquisada. Para esse momento realizamos o planejamento obedecendo aos seguintes critérios: (a) apresentamos a equipe de pesquisa presente; (b) esclarecemos os objetivos do estudo e do grupo focal; (c) Consultamos os participantes sobre a gravação das discussões, lembrando que as fitas não serão divulgadas e servirão apenas para facilitar a análise das informações com o conhecimento e autorização dos participantes; (d) destacamos a importância da participação de todos nos debates; (e) explicamos o que seria feito dos dados após o fechamento de todos os grupos; (f) convidamos os participantes a apresentarem-se rapidamente. Tal procedimento serviu para que os participantes se sentissem confiantes e privilegiados por estarem tomando parte do processo de pesquisa e, com isso, engajarem-se com afinco nas discussões.

Além disto, para a formação da equipe de aplicação do grupo focal participaram: a pesquisadora deste estudo como mediadora⁴² e uma assistente que participou como relatora⁴³, observou e registrou as informações não captadas pelos equipamentos de gravação, como silêncio, expressões e contradições demonstradas pelos sujeitos.

Apresentamos a dinâmica do grupo focal:

- a) Iniciamos convidando os professores para uma discussão acerca da temática das relações raciais, currículo e formação de professores;
- b) Dinâmica de apresentação: Cada participante recebeu um crachá com uma numeração, com objetivo de identificar as falas dos participantes;

⁴² A função-chave da técnica. É responsável pelo início, pela motivação, pelo desenvolvimento e pela conclusão dos debates, sendo a única que neles deve intervir e que pode interagir com os participantes. A qualidade dos dados e das informações levantados no GF está intimamente vinculada a seu desempenho, que se traduz (a) no favorecimento da integração dos participantes; (b) na garantia de oportunidades equânimes a todos; (c) no controle do tempo de fala de cada participante e de duração do GF; (d) no incentivo e/ou arrefecimento dos debates; (e) na valorização da diversidade de opiniões; (f) no respeito à forma de falar dos participantes; e (g) na abstinência de posturas influenciadoras e formadoras de opinião (MORGAN, 1997).

⁴³ Sua atribuição foi de anotar as falas, nominando-as, associando-as aos motivos que as incitaram e enfatizando as ideias nelas contidas. Deve registrar também a linguagem não verbal dos participantes, como, por exemplo, tons de voz, expressões faciais e gesticulação. O material produzido não precisa ser a transcrição literal das falas - pois essa tarefa cabe a outra função - mas sim um rol de posturas, ideias e pontos de vistas que subsidiarão as análises posteriores (MORGAN, 1997).

- c) Dinâmica da técnica projetiva, em que os participantes desenharam o significado de ser negro no Brasil, após fizeram a exposição dos significados conforme o desenho. Com base na seguinte questão: a) O que é ser negro no Brasil para você?
- d) Dinâmica da tarja com o tema relações raciais: Seguindo as seguintes perguntas: a) O que é ser branco no Brasil para você? b) Você acha que o Brasil é racista? c) O que você pensa sobre a discriminação racial no Brasil? d) Como você acha que uma criança e/ou adolescente negro se percebe nos dias de hoje?
- e) Dinâmica de interlocução, a conversação foi com base nas seguintes questões: a) Que significado representa para você ser professor? De que maneira você trabalha sua prática? b) Que concepção de currículo você trabalha? Em que perspectiva teórica? c) O que você entende por diversidade cultural? d) O que você pensa sobre o currículo multicultural? e) Qual o conhecimento que você tem acerca dos marcos legais no tocante à Diversidade Cultural? f) De que maneira você trabalha o estudo da História da África e dos Africanos e a cultura negra brasileira?

A realização da técnica do grupo focal possibilitou perceber as diferentes representações contidas em um mesmo questionamento, bem como a compreensão de imagens partilhadas na interação do cotidiano da sala de aula. Gatti (2005) justifica o papel do Grupo Focal nas Ciências Sociais como uma técnica que possibilita ao pesquisador perceber perspectivas diferentes de uma mesma questão, como também lhe possibilita a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no seu dia a dia, e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

O trabalho com Grupo Focal permite ao pesquisador aproximar-se dos processos de construção da realidade por determinados grupos sociais e compreender, nas práticas cotidianas, ações e reações a fatos ou eventos, comportamentos e atitudes. Constitui-se, desta forma, em uma técnica importante para o reconhecimento das representações sociais.

O percurso da análise do *corpus*

O *corpus*⁴⁴ foi constituído da seguinte maneira: a) Conteúdo discursivo dos documentos oficiais (DCNEF, PCNs, Lei Federal nº 10.639/2003, DCNRER), b) imagens (Técnica Projetiva) construída por professores acerca do que é ser negro no Brasil, c) resposta dos questionários, d) discursos produzidos por professores no grupo focal acerca das relações raciais.

⁴⁴ “O corpus é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2007, p.96).

Analisamos os documentos oficiais com objetivo de correlacionar esse conteúdo discursivo às representações sociais de professores acerca das relações raciais. Para a análise dos documentos oficiais, obedecemos aos seguintes procedimentos: a) Leitura para identificar os elementos descritos nos documentos oficiais e nos depoimentos de professores, b) categorização dos argumentos apresentados nos documentos articulando à formação das representações (objetivação⁴⁵ e ancoragem⁴⁶) na perspectiva de Moscovici (1978).

A objetivação e a ancoragem permitem compreender a construção de uma representação, seu núcleo configurativo; o sistema de significados dados ao objeto; a interpretação da realidade e de orientação de comportamentos, que possibilite a compreensão do posicionamento dos sujeitos diante de determinado objeto.

Os processos de construção das representações sociais foram fundamentais como dimensões de análise deste estudo, que contribuiu para a compreensão das representações sociais de professores acerca das relações raciais, sistematizada nos documentos oficiais e nos depoimentos de professores com base no grupo focal.

Nessa linha de pensamento, as considerações a serem feitas a seguir acerca dos documentos são desdobramentos analíticos a partir dos documentos oficiais que serão esclarecidos à frente. Dessa forma, emergiram as seguintes dimensões, as quais foram recorrentes nesses documentos oficiais: a) *Autonomia: Liberdade ou centralização de poder?* b) *Cidadania: Direito de todos ou negação do outro?* c) *Diversidade cultural: De que beleza se fala?* d) *Identidade: “eu” e o “outro” formamos um nós coletivo?*

Informamos ao leitor que na dimensão *Cidadania: Direitos de todos ou negação do outro?* Utilizamos as *imagens (Técnica Projetiva)* com objetivo de analisarmos os desenhos livres construídos pelos sujeitos acerca do negro no Brasil. A Técnica Projetiva constitui-se uma forma de linguagem e, por isso mesmo, um tipo de leitura sobre o ser humano acerca das representações que fazem do mundo, de si mesmo e de suas experiências de vida.

⁴⁵ A objetivação é um processo no qual o que é abstrato se torna concreto, dotado de materialidade, difunde uma nova ideia no grupo que depende de imagens que transmitam o essencial do seu conteúdo de forma aceitável para o quadro de valores do grupo.

⁴⁶ O processo de ancoragem é a transformação de algo desconhecido, que nos intriga, em algo que se compara com um modelo de uma categoria já existente, a qual acreditamos ser adequada em nosso espaço social. Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa. A partir do momento em que conseguimos classificar algo desconhecido em uma categoria, somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. Moscovici (2003) descreve que a ancoragem incorpora conceitos não familiares àqueles com os quais o indivíduo possui certa familiaridade. Representa a integração do novo conceito às crenças, valores e saberes pré-existentes; a incorporação do novo conceito passa a ter sentido na rede de significados.

A análise do Grupo focal

Para a análise do conteúdo discursivo de professores no Grupo Focal acerca das relações raciais, obedecemos aos seguintes procedimentos: a) transcrição da leitura dos depoimentos discursivos produzidos pelos sujeitos, b) a constituição dos discursos dos sujeitos, observando-se as semelhanças e distinção entre eles, c) identificação das ideias centrais dos depoimentos discursivos que construíram o processo de objetivação, d) A interpretação dos significados dos processos mentais em que se ancoram os discursos coletivos de professores acerca das relações raciais.

Na análise do Grupo Focal e questionário emergiram as seguintes dimensões de análise: a) *Topologia*, b) *Crença*, c) *Atitude*, d) *Ensino*. No estudo da primeira dimensão: *Topologia* surgiu as seguintes subdimensões: a) O significado de ser professor; b) Prática Docente; c) Formação pedagógica: A [in] visibilidade negra na formação de professores. No que se refere a segunda dimensão: *Crença* emergiram do discurso de professores as subdimensões: a) A [in]visibilidade de ser negro no Brasil , b) A “visibilidade⁴⁷” de ser branco no Brasil”. Na análise da terceira dimensão: *Atitude* com base no depoimento de professores surgem as subdimensões: a) Racismo no Brasil: A invisibilidade da cor, b) Discriminação racial no Brasil, Preconceito racial na escola. Na quarta dimensão: Ensino conforme a narrativa de professores emergiram as subdimensões: a) História da África e dos Africanos, b) O conhecimento de professores do Ensino Fundamental acerca da Lei nº 10.639/2003, c) Marcos legais no tocante a diversidade.

A análise dos dados dos documentos oficiais, imagens (Técnica Projetiva), questionário e grupo focal consideraram as contribuições de Bardin (2007) e Franco (2005), autores que apresentam como ponto de partida a mensagem, levando-se em consideração as condições contextuais de seus produtores, assentando-se na concepção crítica e dinâmica da linguagem. Deve-se considerar não apenas a semântica da língua, mas também a interpretação do sentido que um indivíduo atribui às mensagens. A análise de conteúdo, em suas primeiras utilizações, assemelha-se muito ao processo de categorização e tabulação de respostas a questões abertas. Criada inicialmente como uma técnica de pesquisa com vistas a uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa de comunicações em jornais, revistas, filmes,

⁴⁷ A expressão “visibilidade” utilizada nesta pesquisa significa mostrar o quanto o Brasil vive a ideologia do branqueamento implantada pela elite dominante, baseado na ideia do “[...] componente branco e seu processo civilizatório como melhor modelo de sociedade oficial” (SILVA, 2004, p.34). Essa ideologia estratégica do branqueamento implantada no Brasil teve no passado e no presente o propósito de fazer desaparecer o segmento negro (idem, 2004).

emissoras de rádio e televisão, hoje é cada vez mais empregada para análise de material qualitativo obtido através de entrevistas de pesquisa (BARDIN, 2007).

Assim, para análise dos processos de pensamentos consensuais de professores acerca das relações raciais, utilizamos a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2007, p. 43), “[...] trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis”. Dessa forma, pode ser uma análise dos significados, embora possa ser também uma análise dos significantes, passando a produzir inferências acerca dos dados verbais e/ou simbólicos. Para Franco (2005, p. 15):

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

Assim, a análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida como uma construção do real e de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. A partir da coleta de informações e da leitura do conteúdo discursivo, identificamos as ideias centrais em que os processos de elaboração do pensamento dos sujeitos se organizam e constituem a objetivação e ancoragem.

Como síntese de nosso estudo, retomamos a investigação proposta por Jodelet (2001, p.28) acerca das representações sociais, que busca fazer a relação do conhecimento científico com o conhecimento empírico, e o faz com base em três formulações: 1) “*Quem sabe e de onde sabe?*” - este estudo refere-se às “condições de produção e circulação” das representações sociais, isto é, um campo de significados, valores, modelos, comunicação, contexto ideológico, histórico e sócio-cultural. 2) “*O quê e como se sabe?*” – que corresponde aos “processos e estados” das representações sociais, que podem ser evidenciados por meio de discursos, comportamentos, documentos, práticas, entre outros, para *a posteriori* inferir em seu conteúdo, estrutura, análise dos processos, formação e sua eventual transformação. 3) “*Sobre o que se sabe e com que efeito?*” - ocupa-se do “estatuto epistemológico” das representações sociais, isto quer dizer: as relações das representações (senso comum) com as ciências, a relação entre a representação e o objeto representado. Essas formulações demonstram que o saber do senso comum não pode ser invalidado, os quais são necessários à compreensão do pensamento.

Assim, a análise do *corpus* do estudo é constituída por documentos oficiais, imagens projetivas, registro do questionário e grupo focal. Considera Bardin (2007); Franco (2005) e Jodelet (2001) como fundamentos teóricos metodológicos para compreender as dimensões em que as representações sociais de professores acerca das relações raciais estão descritas.

O diagrama abaixo sintetiza o percurso da análise da pesquisa:

Diagrama 1: Percurso da análise do Estudo



Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos oficiais, imagens projetivas, questionário e Grupo Focal.

Este estudo está estruturado sem a inclusão de um capítulo teórico, no entanto cuidamos para que os pressupostos teóricos possam permear a análise e o texto. Dessa forma, apresentamos ao leitor a trajetória do estudo em curso, organizado a partir dos seguintes capítulos:

Capítulo I – Documentos oficiais e as representações sociais de professores acerca das relações raciais.

Discorremos acerca do percurso estratégico das políticas públicas na década de 1990, em breve incursões com objetivo de demonstrar a influência desse período para o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais no Brasil no final dessa década.

Analisamos os documentos oficiais: a) Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental (DCNEF) que versam sobre as competências e diretrizes para nortear a educação nacional, em especial o Ensino Fundamental; b) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental que abordam a proposta curricular nacional. Para tanto, correlacionamos as representações sociais de professores acerca das relações raciais com o conteúdo discursivo desses documentos. Para este estudo

consideramos os processos de objetivação e ancoragem que compõem os significados expressos no conteúdo desses documentos.

Capítulo II - Ensino Fundamental e as relações raciais: imagens e significados de professores sobre o negro

Analizamos as imagens de professores acerca das relações raciais. Para tanto, consideramos as dimensões: topologia, crença, atitude e o ensino acerca das relações raciais e o campo das representações sociais sobre as relações raciais e os processos de objetivação e ancoragem que compõe os significados desta relação.

CAPÍTULO I

DOCUMENTOS OFICIAIS: CORRELACIONANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ACERCA DAS RELAÇÕES RACIAIS

Neste capítulo ocupamo-nos de desenvolver uma análise acerca dos **documentos oficiais**: a) Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental (DCNEF), que versam sobre as competências e diretrizes para nortear a educação nacional, em especial a Educação Básica; b) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, que abordam a proposta curricular nacional, a serem observados pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira.

Para análise dos documentos, a fim de atender ao objetivo proposto, consideramos de fundamental relevância consultar as formulações de Bardin (2007) referente à análise de conteúdo, visando “[...] representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado anterior, a sua consulta ou referência” (BARDIN, 2007, p. 45). O desdobramento deste estudo se dá por meio da análise de documentos escritos, dos quais emergiram as seguintes dimensões de análise: *Autonomia: Cidadania, Diversidade Cultural e identidade* que se apresentaram de forma recorrente nos diferentes documentos tratados.

Informamos ao leitor que no decorrer da análise dos documentos oficiais recorreremos aos depoimentos de professores coletados no momento da entrevista focal, com o objetivo de correlacionar as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar e o conteúdo discursivo das DCNEF. Esses depoimentos de professores do Ensino Fundamental e o conteúdo discursivo das DCNEF contribuirão para o objeto desta pesquisa.

Abordar os documentos oficiais, sobretudo aqueles legitimados na década de 1990, requer um olhar mais alargado acerca das políticas públicas que influenciaram a educação brasileira.

1.1 O percurso estratégico das políticas públicas na década de 1990: breve incursão

O cenário da educação brasileira, sobretudo no final do século XX e início do século XXI, apresentou mudanças estruturais no que se refere à Educação Básica, esta concebida como “prioridade nacional como garantia inalienável do exercício da cidadania plena” (PARECER/CEB 04/98). Essas mudanças ocorreram em função da implementação de políticas públicas na área da educação, em termos organizacionais e pedagógicos, sob a égide dos mecanismos internacionais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2002). A consolidação desta

política evidenciou-se por meio de grandes eventos tanto em nível de assessoramento quanto de abundante produção documental. Dentre os eventos destacamos: Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, 1990⁴⁸, as publicações da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL): *Transformación productiva con equidad*⁴⁹ (1990) e *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*⁵⁰ (1992) e Relatório Delors⁵¹ (idem, 2002).

O lastro das imposições das políticas públicas neoliberais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2002) foi intenso ao longo da década de 1990. A partir da “[...] Conferência de Jomtien, o Banco Mundial adotou as conclusões desta Conferência, e elaborou diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990” (SHIROMA et al., 2002, p. 57-58) para aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e ainda recomendar a reforma do financiamento e da administração da educação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2002).

Nesta ótica, a Educação Básica passa a ser regida sob dois princípios: equidade e autonomia, o primeiro que diz respeito ao acesso e permanência com qualidade, o segundo considerado indispensável como complemento da equidade. Nesta perspectiva, a Educação Básica como educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Para Gomes (2008, p.70) “[...] o caráter universal e abstrato [...] acaba uniformizando e homogeneizando trajetórias, cultura, valores e povos”, pois a universalização do ensino não apresenta alternativas para lidar com as relações raciais na sociedade e na escola. A nosso ver, nos planos internacionais as relações raciais não se fazem presente, pelo contrário, assumem um sentido etnocêntrico, à medida que instituem normas e valores da própria sociedade ou cultura como parâmetro aplicável a todos os demais (BOURDIEU, 1998). Compreendemos

⁴⁸ “[...] inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien apresentou uma “visão para o decênio de 1990” e tinha como principal eixo a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2002, p.97-98).

⁴⁹ “[...] enfatizava a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva” (SHIROMA et al., 2002, p.62-63).

⁵⁰ “[...] Vinculando educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe” (idem et al., 2002, p.62-63).

⁵¹ “[...] fez um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização”. Evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico tecnológico, principalmente das tecnologias de informação” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2002, p.99).

que essas reflexões concernentes ao caráter universal que restringe as relações raciais a uma visão genérica terão influências quando da implementação das diretrizes no Brasil.

Neste contexto de mudanças estruturais na educação, a LDB nº 9.394/96 é promulgada, pressupõe-se que nos moldes das exigências internacionais, com a finalidade de “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Lei nº 9.394/96, art. 22). Essa Lei traz em seu bojo as DCNs, prevista no Art. 9º, inciso IV, que institui entre as incumbências da União: *estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.*

Em linhas gerais, as DCNs trazem o regime de colaboração nas diferentes esferas, noção de “competências” e diretrizes, como caminho norteador da proposta curricular, de forma a garantir a formação básica do indivíduo. A noção de competência está relacionada à aptidão de fazer, e na atualidade sua utilização relaciona-se à organização de procedimentos de validação das capacidades e dos saberes em função da eficiente execução de uma atividade. A noção que vem servindo como paradigma para a definição de políticas educacionais, de estratégias curriculares e de gestão da formação profissional (MACHADO, 1998b). Assim, as DCNs, fruto das discussões da década de 1990, efetivam-se legalmente como uma proposta ousada e um desafio à escola brasileira.

Partimos da proposição de que no contexto contemporâneo as propostas curriculares, que vêm sendo implementadas na escola, tendem a representar um *corpus* ideológico, uma vez que poderão contribuir para políticas de regulação, padronização e controle rigoroso da pedagogia e dos currículos, sustentado pelo discurso da política neoliberal⁵². Tais propostas não vislumbram para a profundidade dos problemas que de fato permeiam o universo social, com os quais a escola se depara, como: preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas/impostas ao longo da história. Partindo desta hipótese, adentramos com maior profundidade na análise das DCNs.

⁵² Para Apple (2006, p.12) “[...] As políticas neoliberais e neoconservadoras em quase todas as esferas da sociedade – mercantilização, currículos nacionais e exames nacionais, representam estas políticas na educação – têm efeitos discriminatórios e raciais”. A assertiva de Apple vai à direção do encaminhamento previsto e legitimado na década de 1990, quando a educação brasileira foi marcada por grandes transformações, sobretudo no campo do currículo.

1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF): A imagem do negro a partir da representação social de professores

As diretrizes curriculares como uma política curricular destinadas à Educação Básica e Superior propõem normas de procedimentos como linha norteadora das ações pedagógicas das escolas. Nossa análise parte das DCNEF, justificando a escolha deste nível de ensino por tratarmos neste estudo das representações sociais de professores de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental⁵³ acerca das relações raciais no currículo escolar. Adentramos por este caminho por entendermos que o Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries configura-se em um nível de atendimento a alunos na faixa etária de 12 a 18 anos aproximadamente. Esta fase compreende o processo de maturação, em especial de adolescentes⁵⁴. É para esta faixa etária que o professor de 5ª a 8ª séries, sujeito desta pesquisa, direciona o processo ensino-aprendizagem.

Este estudo está estruturado a partir de quatro dimensões de análise que foram recorrentes nos textos da DCNEF: a) *Autonomia: Liberdade ou centralização de poder?* b) *Cidadania: Direito de todos ou negação do outro?* c) *Diversidade cultural: De que beleza se fala?* d) *Identidade: “eu” e o “outro” formamos um nós coletivo?* Para tanto, utilizamos o conteúdo discursivo expresso nas DCNEF e alguns depoimentos de professores do Ensino Fundamental, proferidos no momento da entrevista com o grupo focal.

A análise que apresentamos neste estudo está baseada na resolução nº 2/98, da Câmara de Educação Básica (CEB), que apresenta as DCNS como:

O conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento na Educação Básica, (...) que orientaram as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2008, p.1).

O Parecer da CEB nº. 4/98 e a Resolução nº. 2/98, por conseguinte, propõem sete diretrizes como menção para a organização curricular. De acordo com esses documentos, as ações pedagógicas das escolas deverão fundamentar-se em princípios *éticos, políticos e estéticos*. De acordo com a Resolução nº 2/98:

Art. 3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

⁵³ De acordo com o Art. 32, LDB 9394/96: o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006). As escolas de Ensino Fundamental terão como meta fornecer ao aluno acesso à base comum nacional e à parte diversificada, o que inclui as características regionais da sociedade, da cultura, da economia e do cotidiano do aluno.

⁵⁴ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

I – As escolas deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas:

- a) os Princípios Éticos da **Autonomia**, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de **Cidadania**, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da **Diversidade** de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1998).

A reflexão acerca dos princípios instituídos pelas DCNEF se apresenta com significativo leque de posições, temáticas e debates. Mas, a autonomia da escola é dos princípios éticos que requer uma discussão aprofundada, primeiro por ser um tema recorrente neste documento, segundo por sua relevância no cotidiano escolar, sobretudo na autonomia didática, com vistas a um currículo emancipador. Desta feita, partiremos à análise da primeira dimensão constituída nesta pesquisa, que diz respeito à *Autonomia: Liberdade ou centralização de poder?* (Conforme Quadro Dimensional das Diretrizes e a Representação de Social de Professores 1, p. 109-110).

1.2.1 Autonomia: Liberdade ou centralização de poder?

As DCNs tratam como um dos princípios étnicos a autonomia, este materializa a gestão democrática⁵⁵, prevista no art. 206, VI da CF/88 e no art. 3º, VIII da LDB nº 9.394/96 que determina uma ruptura na gestão da escola, na visão centralizadora, hierárquica, na divisão do trabalho e na fragmentação da proposta pedagógica da escola. Nesta ótica, a escola passa a gerenciar suas ações a partir da construção de vivência coletiva, interpessoal, com a finalidade de organizar o trabalho pedagógico.

As mudanças no campo do currículo propõem uma ruptura com as relações verticalizadas no interior das salas de aula; a partir desse novo paradigma as relações devem ser pensadas em um contínuo ciclo, não somente de convergência, mas também de heterogeneidade. Contudo, é no chão escola que se materializa o ideal proposto pelas DCNEF, é no seio do corpo docente que o currículo poderá percorrer caminhos emancipatórios ou estagnador.

O diálogo com professores, no momento da entrevista focal em que discutíamos a concepção de currículo, evidenciou que para esses professores o currículo ainda é muito tradicional, ancorado na desigualdade social e no currículo eurocêntrico. Demonstra também

⁵⁵ A gestão escolar por meio das ações pedagógicas carrega as marcas indeléveis das políticas neoliberais implementadas, sobretudo na década de 1990, pautada no discurso da educação para a equidade social, com o lema *transformação produtiva com equidade*, princípio consolidado na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, para os países mais pobres e populosos do mundo (CEPAL, 1992).

o desejo de professores pela mudança de paradigma curricular, cujos significados se expressam na concepção multicultural⁵⁶. Demonstra também o desejo de professores pela mudança de paradigma curricular, cujo significados se expressam na concepção multicultural e na realidade do aluno. Vejamos a concepção de currículo para o professor de História A:

[...] minha percepção de currículo e perspectiva teórica que deve ser trabalhada é o multiculturalismo, ou seja, é tentar perceber essa multiplicidade cultural que existe no mundo. Então, por que os currículos são tradicionais? (Professor de História A. Entrevista Grupo Focal, 2008).

O professor de História A, neste diálogo, transcreve falas, sentimentos e atitudes acerca da concepção de currículo, que perpassam pela vontade e desafios de superar os entraves no trabalho docente em favor de uma proposta curricular inclusiva. O depoente apresentou uma composição de argumentos relacionados com a representação social de si e do outro, neste caso a escola, acerca dos diferentes significados do território chamado currículo.

No início do diálogo, no primeiro argumento há uma atitude do professor de História A em revelar o caráter neutralizador de práticas homogeneizadoras e excludentes na escola. Essa concepção confirmou-se para o professor à medida que reconhece que o currículo que a escola utiliza ainda é muito tradicional, marcado pela ausência de multiplicidade cultural, reprodução das desigualdades sociais e conseqüentemente um currículo eurocêntrico.

Bem, eu penso que essa questão do currículo, ainda que esteja em voga, e que está sendo usado, ainda é muito tradicional. [...] O Currículo tradicional foca e justifica a desigualdade social, ele é um currículo eurocêntrico, muito eurocêntrico (Professor de História A. Entrevista Grupo Focal, 2008).

O currículo tradicional, neste sentido focaliza uma visão homogeneizadora, linear, eurocêntrica de desvalorização da cultura pluriétnica que compõe a sociedade brasileira, valores ignorados, sobretudo na década de 1920 e 1930, quando o currículo tradicional acendia seus holofotes na educação brasileira, naqueles anos perpassava a representação de um aluno fabril, voltado para atender as necessidades da sociedade industrial. O currículo nesses moldes privilegiou a cultura branca, masculina e cristã, isto é, a cultura européia que invisibilizou outras etnias, como a indígena e a africana, considerados pela elite dominante como seres aculturados.

⁵⁶ A concepção multicultural para os professores do Ensino Fundamental participantes desta pesquisa ancora na multiplicidade de culturas e na abordagem acerca da formação cultural do Brasil.

Para Giroux (1997, p.46-47):

O currículo tradicional representa um forte comprometimento com uma visão de racionalidade que é a-histórica, orientada por consenso e politicamente conservadora. Ela favorece uma visão passiva dos estudantes e parece incapaz de examinar as pressuposições ideológicas que a prendem a um modo operacional estreito de raciocínio. [...] Além disso, ela termina substituindo a investigação científica crítica por uma forma limitada de metodologia científica baseada na previsão e controle.

O currículo tradicional focaliza a pretensão de objetividade, isto é, um conhecimento que esteja fora do contato com o mundo desordenado das crenças e valores, da história, aponta para o engessamento das identidades, linearidade, exclusão social e não vislumbra para a multiplicidade de culturas como nos indica Canen e Moreira (2001). Esses autores concebem a multiplicidade de culturas como constitutivas de identidades plurais, processuais e de enfrentamento às práticas silenciosas de determinadas identidades culturais. Assim, as práticas plurais tornam-se desafio para a escola, pois implica enfrentar as diferenças, a discriminação, o preconceito que reproduzem desigualdades no universo escolar.

Para Coelho (2009, p.113), Bourdieu e Passeron, viam “a escola como campo de reprodução da cultura dominante, como instrumento de posição do arbítrio cultural de um grupo e/ou classe social para os demais”. Isso mostra que para Bourdieu e Passeron a escola contribui para a reprodução da estrutura social, por meio do *habitus*. Este “[...] busca revelar a força da estrutura social presente nas ações individuais e a tendência de reproduzir-se por meio delas” (idem, 2009, p.55).

A assertiva de Coelho (2009) mostra, de acordo com Bourdieu e Passeron, que o *habitus* não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória imutável; é também um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito às novas experiências. Neste sentido, Munanga (2005, p.15) nos adverte que: “não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”.

Como sujeitos históricos, pertencentes a uma nação multirracial e pluriétnica, não podemos viver alagados numa visão monocultural eurocêntrica de nosso passado, concepção positivista que primou por uma história de sagas e heróis, geralmente tidos como brancos que tentam invisibilizar e escamotear a participação histórico-social do segmento negro.

Reportamo-nos ao início da “[...] história da humanidade” que “[...] começa precisamente com os primeiros seres humanos africanos, seres dotados de consciência, de sensibilidade, e não somente de inteligência” (WEDDERBURN, 2005, p.137). A abordagem

histórica do continente africano foi referendada com “ausência de parâmetros diacrônicos” (idem, p.142), que deságua no “[...] reducionismo simplificador próprio à tradição linear-factual que ainda aprisiona a história africana” (idem, p.142). A tradição eurocêntrica trouxe ao continente africano um legado raciológico, cujos reflexos se fazem presentes no mundo contemporâneo, que deturpam esta realidade histórica. Pressupomos que a superação desses obstáculos poderá ser reconstruída a partir do comprometimento de pesquisadores e professores que atuam nas diversas instituições de ensino.

O professor como agente que lida diretamente com o currículo escolar, processo de ensino-aprendizagem, sobretudo com alunos adolescentes, precisa desconstruir a suposta preponderância da cultura dita “superior e civilizada” de matriz europeia, mito enraizado na história dos brasileiros, primado por uma visão monocultural eurocêntrica, de desvalorização das raízes africanas, de invisibilidade negra, de racismo, que reproduzem as mais cruéis performances de desigualdades entre seres humanos.

Para Coelho (2009, p.224) “[...] Professor é, como diz a etimologia da palavra, profissão e, por conseguinte, a questão racial, como todas as demais, deve ser tratada com aporte teórico e metodologia, sem preconceitos”. Portanto, é basilar que o professor atente para a necessidade de produção teórica, isto é, bibliografias específicas, não somente aspectos que envolvem os processos sociais, políticos, econômicos, mas, principalmente culturais e raciais, para consolidação de sua prática e sucesso da aprendizagem do aluno.

No segundo argumento do diálogo com o professor de História A, a narrativa evidencia que o currículo instituído pela LDB nº 9.394/96, que toma corpo nas DCNEF, não é suficiente para satisfação de seus desejos de mudança, pois anseia por uma perspectiva de currículo embasada no multiculturalismo, na tentativa de perceber a multiplicidade cultural que existe no mundo.

[...] minha perspectiva teórica é multiculturalista, é falar que a formação cultural brasileira, não perpassa só por uma formação da cultura portuguesa, mas perpassa pela branca, negra, indígena e asiática do início do século XX, então é uma perspectiva multicultural (Professor de História A. Entrevista Grupo Focal, 2008).

Nesta perspectiva multicultural, apresentada pelo professor de História A, não podemos pensar o currículo como homogeneizador de culturas, como prática de exclusão do contexto escolar, mas, sobretudo, pensar o currículo como possibilidades de transformação social, que vislumbra para uma perspectiva plural, de inserção igualitária do agente social no espaço escolar. Para tanto, precisamos intervir contra as práticas curriculares que servem à

ideologia, à reprodução cultural e econômica (APPLE, 2006), que enfatizam o poder diferencial que a educação desempenha em sua legitimação, cuja padronização está na ordem do dia em escolas de todo o país, consideradas não como alternativas, mas como a única opção.

Segundo Canen e Canen (2005), dar visibilidade ao caráter plural, multicultural das sociedades, e promover lutas e combates a racismos e discriminações contra aquele percebido como "outro", em políticas e práticas, é objeto do multiculturalismo, que se preocupa com o pensamento teórico e político, voltado ao reconhecimento identitário e à justiça social. As várias acepções do termo, no entanto, têm levado a críticas e questionamentos ao multiculturalismo, desconhecendo seu sentido mais crítico, que supera uma visão "folclórica" e pouco problemática da diversidade cultural, presente em visões multiculturalistas mais liberais, para questionar processos racistas, discriminatórios e etnocêntricos que constroem as diferenças e marginalizam "o outro".

É justamente a partir do empoderamento desse multiculturalismo crítico, também denominado de perspectiva intercultural crítica (CANEN, 1999; 2000; 2001; CANEN & MOREIRA, 2001), ou ainda, mais recentemente, de multiculturalismo pós-colonial e revolucionário (McLAREN, 2001), que vislumbramos caminhos possíveis para a educação e o campo do currículo. Dessa forma, pretendem engajar-se em práticas discursivas que contribuam para a formação de identidades abertas à pluralidade e questionadoras de mecanismos opressivos, marginalizadores de grupos em função de determinantes de raça, gênero, etnia, cultura, religião e outros marcadores identitários plurais. Para Gonçalves e Silva (2003, p.117):

No fundo, o multiculturalismo, não importa onde se manifeste, coloca o reconhecimento da diferença, o direito à diferença, como o dilema moderno das sociedades multiculturais. Assim agindo, põe em questão o tipo de tratamento que as identidades tiveram, e vêm tendo, nas democracias tradicionais.

Assim, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política, uma perspectiva que busca desafiar a construção das diferenças e dos preconceitos, o congelamento das identidades em busca do plural, em nossas salas de aula, sobretudo no currículo escolar. O currículo numa visão multicultural se constrói nos embates entre intenções e realidades, impregnados por um horizonte que recusa as identidades fixas e o preconceito contra aqueles percebidos como "diferentes". Dessa forma, busca caminhos possíveis que possam articular a educação a um projeto de sociedade plural, democrática,

rumo à educação antirracista. Assim, o multiculturalismo é uma proposta que desafia a escola e seus agentes, que aponta caminhos para uma prática pedagógica, que incorpore a pluralidade cultural em conteúdos e práticas, que vise o enfrentamento da discriminação e do racismo na escola.

O trabalho pedagógico, nesta ótica, busca formas de valorizar e incorporar as identidades plurais. Contudo, na visão do professor de História A, são inegáveis as dificuldades para trabalhar em uma perspectiva plural que busque subverter a lógica dos discursos culturais hegemônicos, em função da ausência de suporte didático-pedagógico para a realização desse trabalho na escola. É o que trataremos no terceiro argumento de nosso diálogo com o professor de História A.

“ [...]A gente tem que matar um leão todo dia pra vencer...”

O posicionamento do professor de História A no terceiro argumento expressa o sentimento do desejo de realizar um trabalho pedagógico que contemple o múltiplo na escola. Mas, a frase proferida por ele, que destacamos nesta subseção, no momento do diálogo focal, evidencia que não é fácil desenvolver um trabalho pedagógico numa perspectiva plural com tantos empecilhos, de cunho didático, infra-estrutura, além de uma carga horária incompatível com as reais condições físicas e psicológicas do professor. Outro entrave é a dificuldade na elaboração do planejamento, em consequência das deficiências apresentadas. Isso se evidencia na medida em que expõe:

[...] Agora a gente tem que matar um leão todo dia pra vencer, porque são muitas barreiras ainda pra gente trabalhar desta forma: é o livro didático, é a falta de estrutura, falta de material que a escola não te oferece. Além da carga horária altíssima do professor, então pra gente se planejar desta forma realmente é uma dificuldade muito grande (Professor de História A. Entrevista Grupo Focal, 2008).

Nesta ótica, parece que a valorização do profissional da educação está desregulamentada em relação às condições de trabalho. A LDB nº 9.394/96, Art. 67, VI, assegura que:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
VI – condições adequadas de trabalho.

O depoimento do professor de História A parece que perpassa pela valorização do profissional da educação, apesar de prescritas na LDB nº 9.394/96 condições apropriadas de trabalho; percebemos nessa fala o descompasso entre o discurso legal do Estado e a realidade pedagógica de professores.

Como se vê, são muitas as dificuldades enfrentadas por professores do Ensino Fundamental para a realização de um trabalho pedagógico com vistas a um currículo multicultural. Mas, apesar dessas barreiras, não inviabiliza a realização de um trabalho plural na sala de aula. Supomos que o professor, na realização da ação pedagógica possua relativa autonomia para gerir suas atividades com vistas a uma abordagem multicultural, que contemple uma efetiva representação de identidades culturais plurais no cerne do processo pedagógico.

A autonomia da escola, contudo, tem seus percalços, pois traz em seu bojo os “processos de padronização de procedimentos administrativo e pedagógico como meios de garantir o rebaixamento dos custos da expansão do atendimento e redefinir gastos sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas” (OLIVEIRA, 1996, p.5).

Para Gomes (1999, p.1):

A ideia de padronização dá margem ao entendimento das diferenças como desvio, patologia, anormalidade, deficiência, defasagem, desigualdade. O trato desigual das diferenças produz práticas intolerantes, arrogantes e autoritárias.

Presumimos que a escola muitas vezes não percebe a materialização desta padronização, que vai ao encontro do domínio das totalidades únicas do pensamento contemporâneo, movida pela homogeneidade com vista a um projeto universalista, opositor do contínuo e do diverso. Dessa forma, parece-nos que os programas curriculares apresentam um caráter centralizador, homogeneizador e universalista que adentra na escola a despeito de melhor organização do trabalho pedagógico, além da unificação de materiais e livros didáticos destinados aos professores do Ensino Fundamental. Para Moreira e Candau (2003, p.161 – grifo do autor):

Inegavelmente, a escola sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença *racial*. Tende a silenciá-la e neutralizá-la. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização *dos processos escolares*.

A padronização, por exemplo, nos livros didáticos, apresenta uma trama ideológica que reproduz a discriminação e a diferença racial. Silva (2004, p.37) afirma que “as ideologias de inferiorização e do branqueamento são dominantes no livro didático”, nessa análise

acrescenta que “[...] o branco é personagem predominante [...] representou no livro didático a humanidade [...] o negro aparece sob as formas de escravo, serviçal, caricaturado, desumanizado, como minoria”.

A ideologia do branqueamento, baseado na “superioridade branca” (SKIDMORE, 1976), construída no século XIX, continua com presença marcante nos currículos e livros didáticos e na sociedade brasileira. Apesar de sermos a segunda maior nação negra do mundo (HENRIQUES, 2001), “[...] o livro didático expande a invisibilidade do povo negro, uma vez que este é quase ausente nele” (SILVA, 2004, p.68). É o que parece esperar a classe dominante, ao promover de todas as formas os valores e representação da cultura europeia, por meio de suas instituições; e a mídia aloca o componente branco como melhor padrão a ser seguido pela sociedade brasileira. Para Bourdieu (1982) a cultura dominante impõe os seus valores na prática social, o que perpassa pelo processo de naturalização.

O currículo da escola poderá servir à ideologia dominante a serviço da reprodução ou poderá ser “[...] uma instância auto-organizada para a produção de regras e de tomada de decisões, expressão possível de atualização de estratégias e de uso de margens de autonomia dos atores” (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.299). Isso permite refletir que as DCNEF instituídas não devem ser ignoradas pela escola e seus agentes, mas, sobretudo desnudar o seu conteúdo ideológico. Nesta perspectiva, a escola como uma instituição social não pode prescindir de instrumentos normativos e operativos das instâncias superiores, posto que, enquanto partícipes da escola não possuímos autonomia em sua totalidade, mas uma relativa autonomia.

Assim, comungamos com a assertiva de Libaneo, Oliveira e Toschi (2003, p.299) ao afirmarem que: “A autonomia da escola em face das várias instâncias sociais será sempre relativa, é preciso saber compatibilizar as decisões do sistema e as decisões tomadas no âmbito das escolas, sem desconhecer as tensões entre uma e outra”. Neste sentido, pressupomos que a escola tem autodeterminação para o gerenciamento de suas ações tanto de cunho administrativo e financeiro como pedagógico, com o propósito de construir sua identidade, sua história, sua ação educativa como símbolo de liberdade, autonomia e emancipação. Todavia, essas ações pedagógicas devem ser compatíveis com as determinações prescritas nas DCNEF.

Dessas inferências podemos perceber que a autonomia é imprescindível para a realização do trabalho coletivo da escola, pois não é inata, mas algo que se vai construindo na inter-relação do “eu” e do “outro”, assim é possível a escola construir sua própria identidade, que perpassa pela processualidade e historicidade. Essa inter-relação entre os agentes sociais

que participam do espaço escolar sinaliza ações coletivas, vivências e aprendizagens de cidadania.

1.2.2 Cidadania: direito de todos ou negação do outro?

A cidadania constitui a nossa segunda dimensão de análise. Este estudo está organizado sob os aspectos que consideramos relevantes para a compreensão das representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental. Primeiramente, é apresentado o conteúdo discursivo acerca das DCNEF referente à cidadania, bem como os aspectos legais prescritos na CF/88 e a LDB nº 9.394/96.

No segundo momento apresentaremos um breve recorte histórico acerca das relações raciais e cidadania, em seguida abordaremos alguns depoimentos de professores do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, ocorridos na entrevista focal com objetivo de correlacionar as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar e o conteúdo discursivo das DCNEF. Este estudo embasa-se no conceito de cidadania proposto por Pinsky; Pinsky (2003) como já anunciado na parte introdutória deste trabalho. Nesta dimensão de análise além de Pinsky; Pinsky (2003), recorreremos as contribuições de Coelho (2009), Siss (2003), entre outros.

Dadas às considerações gerais acerca dos desdobramentos desta dimensão de análise prosseguiremos com o conteúdo discursivo acerca das DCNEF referente à cidadania. As DCNEF apontam como um dos princípios étnicos: “Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 1998, p.1). De acordo com a CF/88 a cidadania diz respeito ao reconhecimento de justiça e iguais direitos e deveres sociais, civis, culturais, econômicos e educacionais a todo cidadão brasileiro. O Art. 5º preconiza: Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Por conseguinte a LDB nº 9.394/96 apregoa que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Os preceitos abordados nas DCNEF estão de acordo com o prescrito na legislação brasileira concernente à cidadania. O conteúdo discursivo das DCNEF evoca a igualdade para todos, com a pretensão de estabelecer uma narrativa de conjunto, como forma de

representação social democrática e plural. Neste sentido, pressupomos que a igualdade aponta para um complexo terreno em que se inserem os significados das práticas de solidariedade e a construção de uma cultura na qual prevaleça o exercício da diversidade. Talvez não seja tão simples como parece, dada às desigualdades sociais existentes desde o início da história do Brasil e que se prolongam até os nossos dias.

No Brasil, no decurso da história, a emergência dos direitos, no que diz respeito aos negros, ocorreu de forma desumana. Os africanos e seus descendentes deportados para a América, extraídos de suas raízes, de sua cultura, de seu povo, numa incomensurável humilhação, foram escravizados, logo não possuíam ao menos o estatuto de seres humanos e não havia nenhuma manifestação de lutas por cidadania. Para Munanga (2004, p. 114 – grifo da autora) “[...] não encontramos sinais de tolerância, *cidadania, direitos sociais* num regime que, durante quase meio século, manteve separados do berço ao túmulo os brancos e não brancos”. Neste cenário desigual, a força concentrou-se nas mãos dos senhores rurais, proprietários de terras, dos homens e das mulheres, representando um imenso poderio feudal (SKIDMORE, 1976).

Somente no período pós-abolição que “[...] é conferido o estatuto jurídico de seres humanos” (SISS, 2003, p.67 – grifo da autora), numa investida ideológica do Estado, “[...] *os negros de escravos passam a clientes [...] e não em cidadãos plenos, conscientes de seus direitos e deveres para o exercício da cidadania*”. Nesse período, surge no cenário brasileiro a imigração europeia (SKIDMORE, 1976) proporcionando a entrada em massa de europeus brancos no Brasil, considerados “trabalhadores livres”, instruídos e preparados para o trabalho na sociedade capitalista, com uma ampla experiência no trabalho industrial (SISS, 2003, p.31). O processo imigratório é pensado como forma de superar a inferioridade racial dos brasileiros. Esse discurso ideológico era sustentado pela imagem da inabilidade do negro, que foi difundida pelas escolas de teorias racistas⁵⁷ que julgavam ser uma espécie degenerada, portadora de vícios e incapacidades (SCHWARCZ, 1993). Não havia verdadeiramente um plano social para os negros livres, muito menos um projeto de cidadania que contemplasse a garantia dos direitos e a valorização dos diferentes sujeitos que ali conviviam.

⁵⁷ Escola etnológico-biológica, formulada inicialmente pelos Estados Unidos, estendeu-se à Inglaterra e à Europa. Foi através da Europa que a teoria chegou ao Brasil, oferecendo uma antiga versão da hipótese poligenista, afirmando que as diferenças raciais indicavam diferentes origens. A segunda escola foi a “Histórica”, surgiu nos Estados Unidos, estendeu-se à Inglaterra e demonstrou-se igualmente influente no Brasil. Acreditavam que o fator raça era o determinante da história humana, por isso as diversas raças poderiam ser diferenciadas uma das outras, sendo a raça branca superior a todas. A terceira e última escola de pensamento racista foi o “Darwinismo social”. Firmou suas bases teóricas nas ideias de Darwin, cuja tese defendia a existência de um mundo vivo e mutável. Essa escola considerava que os seres humanos são dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores (SKIDMORE, 1976).

Skidmore (1976) sustenta que a maciça imigração de trabalhadores europeus para o Brasil serviu como substrato material para a tese do branqueamento⁵⁸ racial (GUIMARÃES, 1999; 2002; BENTO; CARONE, 2002; SISS, 2003), na formação da sociedade brasileira. Dessa forma, desenvolve-se a ideia da miscigenação, surgindo um tipo racial branco. Assim, “[...] a imigração ajudaria a acelerar o processo de “branqueamento” no Brasil” (idem, 1976, p. 40). O cenário do Brasil naqueles anos mostra o retrato de uma sociedade incompleta na construção da cidadania, pautada na negação do outro e na invisibilidade da população negra.

O Brasil era interpretado na década de 1930 de forma homogênea, tanto no aspecto cultural quanto racial, um país de convivência pacífica (GUIMARÃES, 2002; HANCHARD, 2001; SISS, 2003), uma sociedade mais tolerante, apesar de suas diferenças, adotou a política do branqueamento, estimulando o processo da imigração europeia e tolerância à miscigenação. Muito diferente da realidade dos EUA que empreendeu por uma matriz de segregação racial (TELLES, 2003; COELHO, 2009). Esse constructo ideológico presente no Brasil trouxe sérias consequências sociais à população negra, gerando a desigualdade racial. Assim, os negros na “condição de cidadão livre” eram discriminados e excluídos dos direitos sociais, políticos, econômicos e culturais. Fernandes (1978, p.248) observa que, apesar do fim do sistema escravista, a ordem racial permaneceu intacta, estabelecendo-se “uma espécie de composição entre o passado e o presente, entre a sociedade de castas e a sociedade de classes”. O antigo regime persistiria na mentalidade, no comportamento, na organização das relações sociais e nas desigualdades entre brancos e negros.

A luta por cidadania da sociedade em geral, sobretudo dos negros, começa com a mobilização do movimento negro, destacando-se o Teatro Negro Experimental – TEN, Frente Negra Brasileira – FNB, entre outros, com objetivo de integrar o negro à vida nacional, especialmente o reconhecimento da diversidade, respeito à diferença e ressignificação do papel da educação. A integração social do negro na sociedade brasileira foi alvo de muitas controvérsias. Fernandes (1978) postulava que esta integração se deu de forma precarizada no período pós-abolição o que gerou um estado de anomia social. A ausência de um projeto de integração do negro à sociedade de classes significou a negação do direito pleno da cidadania, da diversidade e das práticas culturais.

Hasenbalg (2005) preocupa-se em analisar os mecanismos geradores de desigualdade racial, aponta para a exploração de classes e a opressão racial proferidas como mecanismos de exploração da população negra, alijada de bens materiais e simbólicos. Afirma ainda que os

⁵⁸ A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes pelo uso do eufemismo raças “mais adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata (SKIDMORE, 1976).

negros, historicamente, foram explorados economicamente e que essa exploração se deu praticamente por meio de classes ou frações de classes dominantes brancas. Reforça que a abertura da estrutura social em direção à mobilidade está diretamente ligada à cor da pele, e, nesse âmbito, a raça constitui um critério seletivo no acesso à educação e ao trabalho. Neste sentido, houve uma subordinação “aquiescente” dos negros, graças, principalmente, à cooptação de parte da população de cor em razão da mobilidade ascendente e das “armas ideológicas”, como o branqueamento, já ressaltado anteriormente, bem como o mito da democracia racial.

Outro marco histórico que ressaltamos de “cidadania incompleta” (MARSHALL, 1965) foi o regime político autoritário pós-1964, que também deixou sua marca de desigualdade: os brasileiros tiveram os direitos humanos, civis, sociais e político suspensos. Para Siss (2003, p.72) “[...] No final dos anos oitenta, embora os negros tenham aumentado seu capital educacional, continuavam retidos em categorias inferiores da hierarquia de ocupação e de renda, sendo-lhes vedadas oportunidades de realização social e econômica”. Dessa forma, é visível a negação do outro, a discriminação racial sustentado por barreiras racialmente seletivas que impedem a implementação da cidadania dos negros.

Assim, neste breve recorte histórico, a cidadania foi concebida como um discurso hegemônico, que não considera a diferença social e racial existente na sociedade brasileira. Neste sentido, a cidadania é tratada como engodo que não dá conta de dirimir as desigualdades com base na raça ou cor e nem para implantar processos igualitários de direitos. Pelo contrário, ao implementar as desigualdades, impulsiona e gera a falência do exercício pleno da cidadania. Assim, a cidadania imprimiu representações sociais de negação ao outro igual, postura ativa e permissiva de desumanidade, que não se resumiu em uma história do passado, um conto, mas uma realidade vivida por aqueles que lutavam (continuam lutando) pelo direito à liberdade.

Após realizarmos essas breves considerações acerca de cidadania, prosseguiremos com a análise da representação social de professores acerca do negro no Brasil, evidenciada por meio da técnica projetiva e posteriores relatos acerca desses significados.

1.2.2.1 Imagens projetivas de professores acerca do negro no Brasil

As projeções de desenhos livres foram especificamente distribuídas na dimensão de análise referente à cidadania. Para tanto, utilizamos para a análise dessa segunda dimensão dois critérios: o primeiro foi a concepção de negro na visão de professores, seguindo da pergunta aberta: O que é ser negro no Brasil para você? Os professores expressaram o

significado por meio da projeção de desenhos livres. O segundo critério pautou-se nos relatos livres de professores acerca do significado de ser negro na sociedade brasileira. O resultado ficou assim representado:



Projeção 1

Ser negro, para mim, é ter uma cor de pele diferente da cor da pele do branco e do pardo, é ter características físicas diferentes (não piores nem melhores, não inferiores nem superiores), como cabelos crespos e nariz geralmente maior, mais "arredondado"; mas em termos de valor humano não se distinguem em nada de quem quer que seja (Professora de Língua Portuguesa B. Projeção 1. Grupo Focal, set/2008).

A imagem projetiva mostra a concepção de negro na sociedade brasileira, neste depoimento a professora de Língua Portuguesa B, representa o negro por sua cor. Nessa concepção o negro torna-se diferente do branco e do pardo pela cor de sua pele, além de outros traços fenotípicos como: tipo de cabelo e o nariz, mas, acrescenta que em termos de valor humano não há diferença. A cor⁵⁹ no Brasil ainda é fator de diferenciação e significativo nas relações sociais (TEIXEIRA, 1987; NOGUEIRA, 1998). Pela cor da pele o sujeito pode ser [in] visibilizado nos diversos setores da sociedade brasileira, inclusive na escola.

Guimarães (2008) ao tratar da concepção de cor parte do conhecimento desenvolvido pelas ciências sociais contemporâneas, sobretudo em demonstrar que as cores das pessoas são condicionadas pelas relações sociais de que participam, que é nessa mesma concepção que jazem as categorias do preconceito.

⁵⁹ O sentido de cor empregado neste estudo traz as contribuições de Guimarães (2008) e Coelho (2009), para quem a noção de cor são construções sociais e não naturais, que invisibiliza o negro na sociedade brasileira.

Para Coelho (2009, p.162) a cor no Brasil é uma “instituição ausente”, um contínuo de cor, que apresenta uma profusão de denominações, que invisibiliza aquele sujeito que é negro. A cor no Brasil tem sua definição expressa pelo quantitativo de sangue branco, que “aproxima” aquele que é negro da cor branca. Diferente da concepção de cor norte-americana, *one drop rule*, que apresenta uma concepção birracial, pautada na identidade negra e identidade branca, não há meio termo.

Definir o negro pela cor da pele aponta para as relações sociais e raciais vivida no Brasil, pautadas no racismo e na discriminação racial, relações baseadas em práticas preconceituosas que tentam desqualificar o outro igual. Além de salientar estereótipos depreciativos, por meio de palavras, gestos, atitudes que, veladas ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação ao negro, próprio de uma sociedade hierárquica e desigual, como nos aponta DaMatta (1990). Construir uma nova mentalidade acerca da cor no Brasil perpassa pela identidade, pois reconhecer a própria cor implica no reconhecimento, valorização, respeito da cor do outro.

Vejamos a concepção de ser negro no Brasil para o professor de História A.



Projeção 2

A projeção apresentada pelo professor de História A, parte da metáfora do ouro e da mina, como símbolo de riqueza cultural, cultura rica, mas presa aos grilhões de uma sociedade hierarquizada e preconceituosa em todos os seus setores sociais, longe de alcançar um patamar de igualdade. Assim expressa o professor de História A:

Bem, o meu desenho eu procurei fazer uma linha, uma metáfora, e também uma questão mais crítica. [...] essa metáfora do ouro e de uma mina, como aquela riqueza cultural, uma cultura muito rica, mas que ela está presa, está fechada para sociedade que não aceita como deveria aceitar uma sociedade igualitária, então o preconceito ele é muito forte ainda, tanto na sociedade como na sala de aula (Professor de História A. Projeção 2. Grupo Focal, Set/2008).

O depoimento do professor de História A, demonstra que a cultura, como símbolo de pertença social, parece não se inserir num contexto de uma sociedade que idealiza uma visão cultural universalista, etnocêntrica, em que se estabelece uma cultura comum para o conjunto da sociedade. Pensar dessa forma supõe-se construir um mundo acrítico e acultural que aceite os parâmetros culturais estabelecidos pela “elite pensante” da sociedade contemporânea, cujos reflexos são patentes inclusive na escola.

Neste lugar, chamado escola vivemos alguns anos de nossas vidas, ou boa parte deles partilhando da relação professor/aluno/aluno/aluno com intento de adquirir uma aprendizagem significativa. Aprendemos, mas também lutamos para sobreviver às exclusões, racismo e preconceito que permeiam as relações no seio da escola. A cultura neste lugar, muitas vezes são sombras que assombam nossas construções identitárias, pois a ancestralidade em que nascemos e partilhamos nossas histórias, nosso modo de vida não é respeitado por aqueles que “pensam” essa sociedade e a fazem parâmetros aplicáveis a todos os demais.

O professor de História A ao postular acerca do ser no negro no Brasil, acrescenta a cultura negra como uma riqueza cultural, pelas contribuições do povo negro a formação social do Brasil. Assim o professor apresenta a concepção de ser negro na sociedade brasileira:

Ser negro a gente sabe na essência que há uma grande diversidade, uma grande riqueza cultural, por isso que eu fiz uma montanha, uma mina. Uma mina é metaforizando a questão do ouro, da riqueza, então a cultura negra, ela é riquíssima, deu assim heranças para a cultura brasileira muito grande, no entanto, essa cultura, essa diversidade cultural, essa riqueza cultural se mantém assim meio que escondida devido à sociedade (Professor de História A. Projeção 2. Grupo Focal, Set/2008).

A concepção de ser negro na sociedade brasileira segundo este depoente expressa uma atitude antirracista, pois, ser negro representa riqueza cultural, o que contribui para uma nova mentalidade acerca do negro como construção histórica, política e social e não mais biologizante como outrora idealizou a elite branca do Brasil. Hoje em tempos pós-modernos a representação social que se tem do negro no Brasil, ainda se encontra eivada de estigmas que invisibiliza o povo negro nos diversos setores sociais, quais sejam: econômicos, políticos, culturais e educacionais.

Ser negro no Brasil é viver em uma sociedade em que as diferenças social e racial não são respeitadas. O outro igual enquanto agente social parece que é invisível, pouco, ou nenhuma importância se dar aquele sujeito que apresenta uma cor de pele diferente da cor de pele considerada “hegemônica” como a cor branca. Que democracia pode haver em um país em que o negro é representado como sujeito relegado a segundo plano seja no trabalho, na universidade, na escola de Educação Básica e em outros setores sociais? Falar de democracia neste cenário dicotômico vivido na sociedade brasileira representa uma atitude dissimulada, pois as relações são estabelecidas de forma assimétricas, hierarquizadas e de exclusão. O depoimento do professor de História A revela o pensamento acerca da democracia racial no Brasil:

[...] A gente sabe, não vamos ser hipócritas, que não existe uma democracia racial no Brasil, infelizmente, lógico nós como educadores temos que fazer tudo para mudar esse quadro, mas ainda não existe, há muito preconceito, preconceito velado sim, mas há muito preconceito na sociedade (Professor de História A. Projeção 2. Grupo Focal, Set/2008).

O depoimento expresso pelo professor tem seus fundamentos na análise histórica das relações raciais; sobretudo, a certeza de que no Brasil não existe uma da democracia racial (GUIMARÃES, 2002; HANCHARD, 2001), nesse aspecto aponta que os educadores devem desconstruir a mitologia da democracia racial, uma vez que não vivemos um paraíso racial. Afirma ainda que de fato o que existe no Brasil é muito preconceito (JONES, 1973; GUIMARÃES, 2004), preconceito velado, “sutilezas” a brasileira de atitudes desfavoráveis em relação aos membros de uma população, que muitas vezes sofre estigmas pela cor de sua pele, ou outros estereótipos.

As relações igualitárias, harmoniosas, portanto, de fato não existem na sociedade brasileira. Mas, não podemos negar a influência do mito da democracia racial como legado ideológico, simbólico e político, que tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira, permitindo às elites dominantes dissimularem as desigualdades impedindo os membros da comunidade *não-branca* de terem consciência de seus sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas (MUNANGA, 2004).

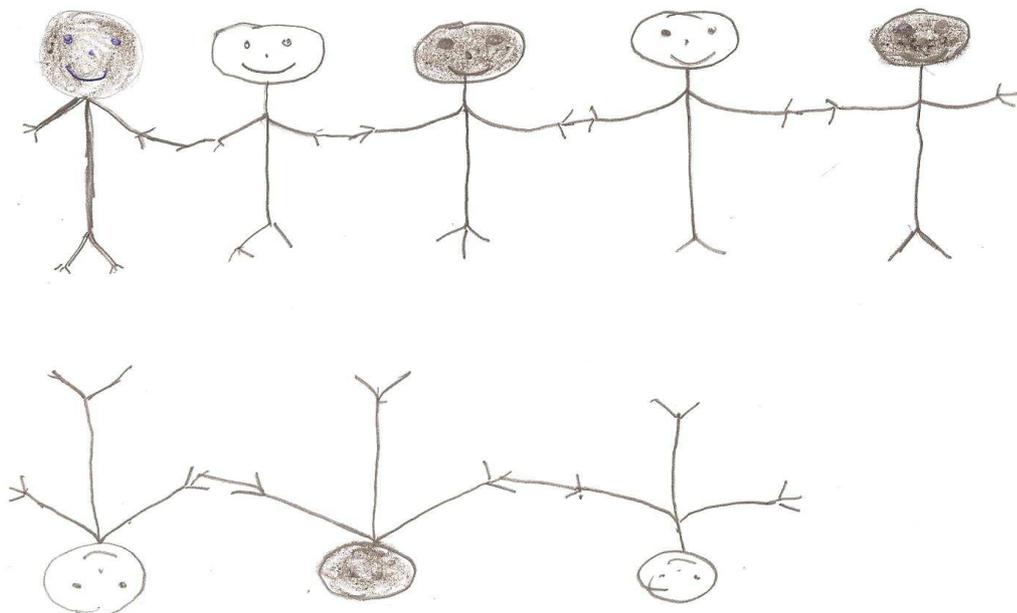
O legado ideológico da suposta democracia racial presente na sociedade brasileira afeta o ambiente escolar, na medida em que institui relações de igualdade entre os grupos étnico-raciais que compõem a escola. Na visão de Coelho (2009, p.153):

A escola no Brasil, [...] pode ser veículo para a reprodução de estereótipos negativos sobre Raça, formando - ou deformando, como queiram – crianças e adolescentes, inabilitando-os para a percepção e o respeito à diferença racial.

A escola brasileira se não estiver atenta as práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas que permeiam o espaço escolar, poderá contribuir para a reprodução de estereótipos que estigmatizam os alunos e/ou professores na escola. Neste ambiente, muitos alunos são vítimas de insultos raciais⁶⁰ proferidos nas relações que se estabelecem na escola, no material e livros didáticos que afetam a construção da identidade do aluno negro, identidade social estigmatizada por grupos dominantes.

O professor, portanto, é um importante agente para o enfrentamento desse legado, bem como para a construção da identidade negra positiva na escola, sobretudo na sala de aula. Para tanto é necessário que conheça a literatura específica das relações raciais, pois lidar com o racismo e o preconceito na escola são tarefas de grandes envergaduras, pois requer que o professor enquanto agente social saiba lidar com a diferença no âmbito da escola.

Vejamos a concepção de ser negro no Brasil para a professora de Língua Portuguesa A segundo sua projeção e seu discurso.



Projeção 3

⁶⁰ Segundo Guimarães (2002) os insultos raciais são instrumentos de humilhação, que remete o insultado para o terreno da pobreza, da anomia social, da sujeira e da animalidade.

O meu desenho ele representa várias figuras de várias etnias: branco, negro, pode ser amarelo. Eu acho que no Brasil um negro é igual ao branco, não existe diferença entre raças em minha opinião. Embora no Brasil a gente saiba que existe a questão da discriminação, mas na minha concepção não deveria existir diferença entre raças, por isso que eu coloquei várias figuras de mãos dadas para representar a união entre as raças (Professora Língua Portuguesa A. Projeção 3. Grupo Focal, Set/2008).

Neste depoimento, a professora de Língua Portuguesa A expõe as várias etnias (branco, negro, amarelo) para representar a união entre as raças e entende que no Brasil existe uma relação igualitária entre negros e brancos, não existe diferença entre raças, embora reconheça que a sociedade brasileira está eivada de discriminação racial (GUIMARÃES, 2004).

Reconhecer a união entre raças na sociedade brasileira, remete-nos a falácia da democracia racial, pois raça historicamente representa um dilema para nação brasileira, outrora concebida por critérios biológicos, raças humanas inferiores e superiores, concepções cristalizadas no evolucionismo cultural e no darwinismo social, teorias deterministas e científicas que se alastraram, sobretudo em meados do século XIX. Momento em que a espécie passou a ser dividida e hierarquizada por suas diferenças e, desta feita com responsabilidade da ciência, os homens e os animais foram classificados de forma totalitária. Segundo Gonçalves (2007), Georges Curvier introduziu o termo “raça” – mostrando a existência da herança de caracteres físicos permanentes entre os vários grupos humanos, que iriam contrapor as idéias de igualdade postas na Revolução Francesa.

Dentre as questões estudadas pela ciência destaca-se a origem e diversidade humana, cujo principal debate voltava-se para as concepções monogenistas e poligenistas⁶¹. Para Skidmore (1976), esses debates propiciaram, no decorrer do século XIX, o surgimento de escolas de teorias racistas que incorporaram o pensamento social brasileiro, em meados do século XIX.

Para Skidmore (1976), a elite intelectual brasileira (1870 a 1930) aceitava a teoria da superioridade ariana, como determinismo histórico; praticamente todo pensamento social brasileiro, antes de 1930, aceitava tais teorias, em princípio, tentando aplicá-la à situação nacional, uma vez que a sociedade brasileira já era multirracial.

Schwarcz (1993) demonstra como se deu essa construção das teorias raciais, após a abolição, ao questionar como uma sociedade com grande população negra passa a se enxergar

⁶¹ Monogenistas consideravam que todo homem tinha a mesma origem e que as diferenças entre eles eram resultantes de uma maior ou menor proximidade do Éden (Teoria difundida pela Igreja Cristã). Os poligenistas, baseado em estudo de cunho biológico, defendiam a existência de diversos núcleos de produção, correspondentes aos diferentes grupos humanos (Schwarcz, 1993).

frente às idéias européias? O fortalecimento das cidades letradas e a ânsia de um projeto nacional foram fundamentais neste período histórico para que estas idéias ganhassem todo um novo sentido, e desta maneira se adequassem à realidade nacional. Esse foi o modelo racial utilizado de forma maléfica a população no Brasil, ora sem entender a sua identidade, ora pertencentes a uma construção que não fazia parte de sua história.

Em meio a uma construção deformada do sentido de raça por uma identidade nacional mestiça, que ocultou a raça negra e legitimou o discurso hegemônico do branqueamento no imaginário social brasileiro, como “alternativa” ao processo de miscigenação. Desses discursos emergem representações que foram produtos da alienação e de interesses da cúpula dominante responsável pelas construções racistas e discriminatórias acerca do negro nas intersubjetividades contemporâneas.

A união entre raças, igualdade racial no Brasil, postulada pela depoente vislumbra para uma sociedade que se quer cidadã, que reconheça as diferenças e construa identidades no espelhamento do eu e do outro. Mas, ainda vivemos uma sociedade em que raça e lugar social são divisores de águas, em que a união e a igualdade são embates que se travam no cotidiano daqueles que vivem e lutam por visibilidade e pelo direito de ser cidadão.

A cidadania como direito de todos, como uma premissa fundamental, indispensável à ação “pública”, parece-nos ainda tão distante da realidade brasileira, dada à diversidade social, político, econômico e cultural que impele à construção de uma sociedade realmente igualitária. Para Coelho (2009, p.303):

[...] A construção da igualdade, elemento indispensável à efetivação da cidadania brasileira [...] passa necessariamente pela afirmação de identidade e pelo reconhecimento e respeito à diversidade humana, sem reduzi-la a dimensão semântica.

Nas considerações de Coelho (2009) a igualdade é um elemento imprescindível, pois se refere à concretização de iguais direitos a todo cidadão independente de cor, raça, sexo, religião. Nesta ótica, as relações raciais são vistas como um processo inclusivo, que perpassa pelo reconhecimento da identidade racial do cidadão.

Pinsky; Pinsky (2003, p.9) definem cidadão da seguinte forma:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar do destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

Como advoga Pinsky; Pinsky (2003), ser cidadão implica o reconhecimento e a concretização de seus direitos civis, políticos e sociais. Cidadania resulta na efetivação de tais direitos e na luta incessante para alcançá-los, independentemente da condição pessoal ou social do indivíduo. Também implica o cumprimento de seus deveres. O cerne da cidadania reside numa vida digna, igualitária em todos os seus aspectos: social, político, econômico, cultural e educacional, e não pode ser temática subaproveitada pela escola.

Com base nas evidências encontradas na coleta de dados por meio do grupo focal e aporte teórico, reforçamos que no Brasil não existe de fato cidadania plena como preconiza a CF/88, a LDB nº 9.394/96 e as DCNEF, estas últimas trazendo em seu bojo a noção de cidadania mais como justificativa social, ideológica, do que verdadeiramente uma instância democrática. Essas evidências corroboram a proposição de nosso estudo, de que no contexto contemporâneo as propostas curriculares, que vêm sendo implementadas na escola, tendem a representar um *corpus* ideológico, isto é, propostas que não vislumbram para a profundidade dos problemas que de fato permeiam no universo social, com os quais a escola se depara, como: preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas/impostas ao longo da história, que não vislumbram para a diversidade cultural.

1.2.3 Diversidade Cultural: De que beleza se fala?

A diversidade cultural constitui nossa terceira dimensão de análise, eleito por ser conteúdo recorrente no texto das DCNEF. Pretendemos neste estudo correlacionar as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental. Para tanto, nos balizaremos em autores cuja produção tem sido contemplada por diversos estudiosos das relações raciais e do campo do currículo, destacamos: Gonçalves; Silva (2004); Gomes (2006); Coelho (2009) para as relações raciais e Canen; Moreira (2001) para a discussão do currículo, entre outros autores.

O presente estudo apresenta: a) o conteúdo discursivo das DCNEF referente à diversidade cultural; b) breves considerações acerca dos princípios estéticos propostos pelas DCNEF; c) a valorização das múltiplas identidades como elemento indispensável ao exercício da diversidade cultural; d) o conceito de cultura do qual se parte para a análise desta dimensão; e) diversidade cultural e a proposta curricular multicultural; f) depoimento de professores do Ensino Fundamental acerca da diversidade cultural.

A Resolução CEB nº 2/98, relativa ao Ensino fundamental, art. 3º, inc. I, letra c, estabelece que:

I – As escolas deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas:

c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

O Parecer CEB nº 4/98⁶² referente às DCNEF reforça que:

Viver na sociedade brasileira é fundamentar as práticas pedagógicas a partir dos Princípios Estéticos da Sensibilidade, que reconhece nuances e variações no comportamento humano. Assim como da criatividade, que estimula a curiosidade, o espírito inventivo, a disciplina para a pesquisa e o registro de experiências e descobertas. E, também, da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais, reconhecendo a imensa riqueza da nação brasileira em seus modos de ser, agir e expressar-se. (BRASIL, 1998, p. 4-5)

As DCNEF trazem em seu bojo os princípios estéticos, vistos pela ótica da beleza, da sensibilidade⁶³, do espírito criativo, da multiplicidade, do respeito à diversidade humana, da deferência às culturas dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira. Mas, o que é o belo numa sociedade que durante todo o trajeto de sua história primou pela desigualdade social e racial, pela cultura ocidental, pela negação do outro igual, pela invisibilidade do negro?

A estética, em nossa compreensão, surge como uma adequação a novos padrões de competência, “saber fazer”, pautado no discurso hegemônico de melhoria da qualidade de ensino, “respeito” à diversidade humana, “superação” das velhas concepções pedagógicas dos currículos centralizadores e fragmentados. Na verdade, parece-nos que a intenção é a busca por um novo arquétipo de ser humano: competente, perspicaz, ágil, flexível, polivalente, entre outros artefatos, isto é, um tipo humano adequado às exigências da sociedade capitalista.

A estética, neste sentido, não compreende a diversidade cultural como um eixo configurador de reflexões críticas que permitam o questionamento sobre os processos de construção de diferenças e preconceitos na sociedade brasileira. Pelo contrário, assume caráter ideológico e superficial, “[...] reconhecendo a imensa riqueza da nação brasileira em seus modos de ser, agir e expressar-se” (PARECER CEB nº 4/98). Esse discurso é desmantelado, pois o “Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros

⁶² Esse Parecer, preparatório à Resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, é fruto do trabalho compartilhado pelos Conselheiros da Câmara de Educação Básica e, em particular, do conjunto de proposições doutrinárias, extraídas dos textos elaborados, especialmente, pelos Conselheiros Carlos Roberto Jamil Cury, Edla Soares, João Monlevade e Regina de Assis (PARECER CNE Nº 4/98 - CEB - aprovado em 29.01.98 e homologado em 27.3.98 - D.O.U. de 30.3.98.).

⁶³ Segundo Gomes (2006, p.314) “[...] a construção da sensibilidade varia de acordo com a cultura”.

grupos que compõem a população brasileira” (PARECER CNE/CP 003/2004). Para Gomes (2006, p.205):

[...] nenhum padrão estético é neutro. Muitas vezes o que é visto como uma escolha individual ou como uma adequação pessoal a uma exigência para o ingresso ao emprego é, na verdade, um comportamento decidido pelos “de fora”, pelo grupo étnico/racial, que possui a hegemonia na sociedade. Nem sempre o sujeito que vive esse processo tem clareza do que está acontecendo.

A assertiva de Gomes (2006) referente ao padrão estético perpassa pelos valores impostos pela cultura dominante, nesse processo muitas vezes as pessoas não possuem clareza que o padrão de beleza tido como legítimo é aquele imposto pelo grupo hegemônico. Isso nos lembra os escritos de Bourdieu acerca da violência simbólica. Para Bourdieu (1997, p.22), esses mecanismos exercem uma forma particularmente perniciosa de violência simbólica. Para ele, a violência simbólica se expressa como “[...] uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la”. Na concepção de Coelho (2009, p. 199) “[...] as relações de poder de violência encontram-se além da material, e espraiam-se para o plano simbólico [...] são imposições de valores engendradas socialmente e tidas como legítimas”. Para esses autores, as produções simbólicas participam da reprodução das estruturas dominantes, impostas historicamente aos grupos dominados, por meio dos padrões culturais, bem como sobre todas as representações e práticas cotidianas. Assim, a cultura dominante busca homogeneizar, universalizar as diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira, representações sociais construídas ao longo da experiência histórica, social e cultural.

A diversidade cultural tem suscitado debates e discussões nacionais e internacionais, no que concerne à valorização das múltiplas identidades no âmbito das práticas pedagógicas das escolas brasileiras. Para Canen e Moreira (2001, p.16) “[...] a pluralidade cultural no âmbito da educação [...] implica, portanto, pensar formas de valorizar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares”, como forma de subverter práticas discriminatórias, xenófobas, intolerantes, que silenciam a multiplicidade cultural, que negam as diferentes identidades culturais, silenciam manifestações e conflitos culturais, numa prática homogeneizadora pautada numa perspectiva monocultural.

Tratar da diversidade cultural requer que entendamos, ainda que breve, o conceito de cultura do qual se parte. Comungamos com a noção de cultura empreendida pela antropologia social, com considerável impacto nas ciências sociais e nas humanidades em geral (CANEN;

MOREIRA, 2001), referimo-nos à noção de cultura que expressa significados compartilhados na interação dos diferentes grupos sociais. Isto é:

[...] Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos *ao longo do processo histórico e social*, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem *pelos diferentes grupos étnico-raciais* (CANEN; MOREIRA, 2001, p.19 – grifo da autora).

Nesta ótica, a cultura representa um “[...] conjunto de práticas significantes” (CANEN; MOREIRA, 2001, p.19). Isso remete também a repensarmos os currículos no interior das escolas, posto que o currículo seja uma seleção cultural, como bem nos aponta Williams (1992) e como um conjunto de práticas que produzem significados (CANEN; MOREIRA, 2001). Assim, por meio do currículo, os diferentes grupos étnico-raciais, sobretudo a classe dominante, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, e estendem aos demais sua “veracidade”.

A escola, subtendida como um espaço democrático, deveria ser o lugar de atribuição de novos sentidos e produção de identidades plurais, sem serem submergidas no relativismo, linearidade, currículos pautados em instrumentos de controle, conceitos de qualidade e produtividade, no contexto de uma política hegemônica dos organismos multilaterais, que desconsideram a história dos sujeitos, saberes e a configuração de conhecimentos plurais. Tratar da diversidade cultural pressupõe que a escola deva assumir uma proposta curricular que vise o multicultural, isto é, o jogo das diferenças (GONÇALVES; SILVA, 2004).

A diversidade cultural foi tema discutido durante a entrevista focal realizada com os professores do Ensino Fundamental. Utilizamos como critério para a análise dessa dimensão a concepção de professores acerca da diversidade cultural, seguindo a argumentação: O que você entende por diversidade cultural? Conforme o depoimento de professores, a diversidade cultural é assim representada:

Pensando em diversidade cultural, eu parto do princípio que não existe uma cultura única. [...] Então, é importante que a gente perceba que a diversidade cultural não parte só de um povo, de uma nação, mas parte até de bairros periféricos da nossa Belém, Ananindeua. E que é importante nós entendermos que ao mesmo tempo esses costumes da cultura eles se misturam. Essa diversidade cultural, quer dizer o quê? Que em qualquer povo, qualquer nação, qualquer etnia haverá essa diversidade, e o nosso país é um país multicultural. [...] No Pará, temos vários costumes culturais, característica que vai diferenciar do Ceará, que vai diferenciar de outros Estados. [...] Então, é importante que entendamos isso, e que possamos passar a compreender os nossos alunos também. [...] Então, eu tento passar justamente essa diversidade, que é importante, que todos nós de modo geral, quer aonde você situa, você vai ter essa diversidade cultural (Professor de Educação Artística. Grupo Focal, set/2008).

Os sentidos atribuídos pelo professor de Educação Artística, em relação à diversidade cultural, se refere à concepção de que não existe uma única cultura, a diversidade cultural está presente em todo o país; justifica tal assertiva, por empreender que vivemos em um país multicultural. O multiculturalismo neste estudo significa pertencermos a diferentes culturas, religiões, crenças, saberes representados pelas diversas raças e etnias que compõe a sociedade brasileira, contrário ao caráter universalista e homogeneizador de culturas impregnado nos discursos hegemônicos que invisibilizam grupos estigmatizados pela elite dominante.

O pensamento expresso nesta fala demonstra que a cultura existe em todos os lugares seja na Amazônia paraense ou em qualquer outro lugar do país, pertencemos a um mundo de circularidade de culturas, não importa se em uma comunidade do campo ou da cidade, construímos nossa pertença social nas relações históricas, sociais, políticas e culturais. Na escola, por exemplo, construímos uma rede de relações, realidades vividas pelos alunos que são diferentes daquelas vividas por professores, diferenças culturais que precisam ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem, invisibilizar essas diferenças é fortalecer a diversidade que oculta as práticas desiguais no âmbito da escola.

Para Ortiz (2007, p.2):

[...] é importante compreender os momentos em que os discursos sobre a diversidade ocultam questões como a desigualdade. Sobretudo quando nos movemos num interior de um universo no qual a simetria entre países, classes sociais e etnias é inofismável. É insatisfatória a imagem de que o mundo seria multicultural, formado por um conjunto de vozes. Ele dificilmente poderia ser visto como caleidoscópio.

Ortiz (2007) nos alerta para a diversidade, no sentido empregado pelo discurso da similitude, universalidade, relativismo, homogeneização, manto da uniformização, que permite a diversidade, mas mascara as práticas etnocêntricas no universo educacional. Neste sentido, as práticas que se dizem multiculturais não são satisfatórias, pois não representam a diversidade de culturas existente em nosso país. A diversidade está intrinsecamente relacionada à cultura, lócus de afirmação de diferenças, que busca a construção da identidade no movimento processual e plural.

Para o professor de Educação Artística é necessário entendermos que vivemos num país de diversas culturas, portanto é imprescindível que esta compreensão estenda-se ao aluno também, pois a diversidade cultural está presente no modo de vida de cada ser humano e precisa ser respeitado. Neste sentido, Gomes e Silva (2006, p.20 – grifo da autora) nos advertem:

[...] É necessário que os professores reconheçam a diversidade cultural, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias de políticas de ações afirmativas, contra qualquer forma de racismo e discriminação na sociedade, sobretudo no âmbito da educação escolar.

No segundo depoimento, o professor de História A inicia seu diálogo, logo no primeiro argumento, alertando para a importância da discussão da diversidade cultural no interior da sala de aula, como forma de fortalecer o princípio da tolerância.

[...] a gente não pode se furtar dessa discussão dentro de sala de aula, porque se não esquecemos de um princípio que sempre estamos desenvolvendo em sala de aula, que é a questão da tolerância. Essa questão da tolerância perpassa pela violência, pela questão religiosa, pela diferença cultural (Professor de História A. Grupo Focal, set/2008).

É imprescindível que a escola enquanto ambiente estrutural para a formação intelectual do indivíduo possa apoderar-se da diversidade cultural, como princípio norteador das práticas pedagógicas dos agentes sociais, que fazem o cotidiano da escola, em especial da sala de aula, ambiente propício a atitudes racistas e discriminatórias. Pensar na diversidade cultural é colocar em prática o princípio da tolerância, cujo significado expressa uma tendência a admitir modos de pensar, de agir e de sentir que diferem de um indivíduo ou de grupos determinados, políticos ou religiosos.

Neste sentido, a Declaração de Princípios sobre a Tolerância⁶⁴ (1995) afirma em seu art. 1º, que:

1.1 A tolerância é o respeito, a aceitação e a apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz.

A tolerância, nesta ótica, refere-se ao respeito, aceitação e consideração à diversidade cultural. As discussões em torno da diversidade cultural põem em evidência um longo percurso histórico de invisibilidade da diferença no campo da educação no Brasil. Os movimentos sociais, sobretudo o movimento negro, construíram trajetórias de lutas por uma

⁶⁴ Aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião. Paris, 16 de novembro de 1995.

sociedade plural, democrática, tolerante, em oposição à barbárie, à intolerância, à xenofobia e ao ódio ao outro igual. Para Gomes (2003, p.75): “A cultura perpassa pelo respeito às vivências concretas dos sujeitos, a variabilidade de formas de conceber o mundo, as particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico social”. Neste sentido, a diversidade cultural pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Esse debate abre oportunidades para problematizarmos inúmeras questões sociais, culturais, políticas, pedagógicas que, de outra forma, permaneceriam à sombra, ou seriam consideradas como resolvidas ou, até mesmo, não seriam vistas como um problema na sociedade brasileira.

Na sequência do diálogo o professor de História A expressa um desejo de contribuir com a formação do alunado. Isso se evidencia em seu depoimento ao abordar que: “[...] a partir da percepção da diversidade cultural, que conseguimos perceber competência⁶⁵, habilidades [...]” (GRUPO FOCAL, SET/08), que servirão para a vida dos alunos, isto é, “o saber fazer”. Assim ressalta:

É a partir da percepção da diversidade cultural que conseguimos desenvolver, perceber essa competência, habilidade, que vai servir não para o aluno fazer uma prova, mas para a sua vida (Professor de História A. Grupo Focal, set/2008).

Nesse depoimento percebemos que, a partir do conhecimento da diversidade cultural, o professor tem a atitude de desenvolver competências e habilidades que contribuirão para a vida do aluno. Isso significa que o professor tem o compromisso de agir frente às situações complexas, como o racismo e a discriminação que ocorrem no cotidiano da escola. Comprendemos no decorrer do debate uma atitude positiva do professor de História A, referente à construção da identidade. Isso se evidencia no momento em que expressa:

Perceber que ele pode, apesar do outro ser diferente dele, tem que saber viver em harmonia com a diferença, porque a questão da diversidade cultural a gente pode pensar assim: “Ah, está ligada à questão da cultura afro-brasileira, a questão da cultura asiática”, mas às vezes ela está ligada ao meu comportamento individual que é diferente do outro. Eu gosto da música, diferente do meu outro colega, eu penso de uma maneira diferente.

⁶⁵ Para Rios (2006, p.48) a noção de competência significa “saber fazer *bem*”; nesta interpretação Rios (2006) parte da tríade técnica, ética e política, como centro de sua reflexão, por considerar que a competência exige dimensão técnica, isto é, a capacidade de desenvolver conteúdos e habilidades no processo de construção e reconstrução; uma dimensão política que corresponde à participação na vida coletiva e no exercício de direitos e deveres e uma dimensão ética constituída no princípio do respeito e da solidariedade, na direção de um bem coletivo.

Então, ela está ligada não só a um conjunto maior, mais às vezes na minha relação do dia-a-dia [...] (Professor de História A. Grupo Focal, set/2008).

Essa atitude demonstra que somos diferentes, temos culturas diferentes, narrativas de um mundo diferente construídas nas relações entre “nós”⁶⁶ e os “outros”⁶⁷. Para Moreira (2008, p.43 – grifo da autora) “[...] a identidade se associa intimamente com a diferença, portanto identidade e diferença estão intrinsecamente relacionadas em um processo de interação e conflito”. Assim, a identidade, expressa respeito, aquiescência, apreço ao outro, evoca um “nós” coletivo, imprescindível para nossas representações sociais, pois nesse sistema nos reafirmamos, descobrimos, compartilhamos e criamos cultura com o outro igual. Esse movimento entre o “eu” e o “nós” coletivo expressa o significado de união, força, reivindicação por maior visibilidade social dos grupos étnico-raciais face ao apagamento histórico a que foram subjugados. Assim, a discussão acerca da identidade será aprofundada, pois se constitui a próxima dimensão de análise de nosso estudo.

1.2.4 Identidade: “eu” e o “outro” formamos um “nós” coletivo?

Este estudo segue com a análise da dimensão referente à *identidade*, sua escolha não se deu aleatoriamente, mas por ser conteúdo discursivo recorrente no documento das DCNEF. Para análise dessa dimensão nos apoiamos na reflexão basilar de Hall (2001); Munanga (2004); Gomes (1995) e Coelho (2009), entre outros autores. Pretendemos correlacionar as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental. Para tanto, no decorrer da análise recorreremos aos depoimentos de professores, relatados na realização da entrevista focal. Tomamos por base a concepção de professores acerca da identidade da criança e/ou adolescente negro, seguindo da pergunta aberta: Como você acha que uma criança negra e/ou adolescente se percebe nos dias de hoje?

O presente estudo em um primeiro momento recorre a breves considerações acerca da identidade nacional e identidade negra construídas na historiografia oficial brasileira. Uma segunda parte discute os dispositivos legais dispostos nas DCNEF acerca da identidade como um dos princípios norteadores das ações pedagógicas das escolas de Ensino Fundamental no Brasil. Apresentamos aqui as concepções legitimadas para um perfil de escola que supomos ser erigida pelos princípios democráticos. Na terceira parte empreendemos aos depoimentos

⁶⁶ “[...] Incluímos na categoria “nós”, em geral, aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais culturais e sociais semelhantes ao nosso, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam” (CANDAUI, 2008, p.29).

⁶⁷ “[...] Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc” (idem, 2008, p.29).

de professores acerca da identidade, relacionando-os à proposta das DCNEF para as escolas de Educação Básica.

A luta contemporânea em prol da construção da identidade positiva do negro tem sido tema discutido desde há muito tempo no Brasil, em busca da autodefinição, autoidentificação dos membros dos grupos sociais. Lutas que se travaram ao longo da história brasileira, engendradas pelos movimentos sociais, sobretudo os movimentos negros em oposição à negação do outro, em busca de um “nós” coletivo, como reafirmação da cultura com o outro igual. Para Hall (2001, p. 38):

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não é algo inato, existe na consciência no momento do nascimento, [...] Ela é sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

Como advoga Hall (2001), a identidade desconstrói a concepção de identidades fixas, iluministas, imutáveis, mas corrobora para a concepção de identidade processual, construídas nos constitutivos da linguagem, cultura, história, religião, etc, comuns aos membros de um grupo social. Esses constitutivos não precisam estar simultaneamente reunidos para deflagrar o processo identitário; as várias culturas em diáspora, por exemplo, não possuíam todos esses elementos para afirmação de sua identidade, contaram “[...] apenas com aqueles que resistiram, ou que elas conquistaram em seus novos territórios” (MUNANGA, 2004, p.14). O Brasil, nos relatos históricos das relações raciais, demonstra o quanto as ideologias passadas influenciam as mentalidades contemporâneas, passado que foi marcado pela negação do outro, pela alienação dos processos identitários de negros e mestiços, estratégia ideológica que surgiu para impedir a construção de um “nós” coletivo e conseqüentemente a conscientização de luta peculiar de seu grupo social.

Munanga (2004) ao abordar acerca da mestiçagem no Brasil traz à tona a discussão sobre identidade nacional e identidade negra, construídas ao longo da história oficial brasileira. A formação da identidade nacional no Brasil empreendeu por um projeto eugenista na pretensão de um suposto “melhoramento” genético da espécie humana, ideologia superposta pela elite brasileira no final do século XIX e início do século XX. Essa ideologia massificadora se caracterizou pelo ideário de branqueamento (SKIDMORE, 1976; MUNANGA, 2004), baseado nas teorias racistas que buscavam a miscigenação das raças: negra, branca e indígena, como forma de escamotear a raça negra vista pela elite brasileira como uma raça degenerada.

Para Coelho (2009, p.140): “A miscigenação era vista, [...] como estratégia favorável ao embranquecimento gradativo da população”. Parece que era uma solução para o problema da formação da identidade nacional no Brasil (MUNANGA, 2004), que incomodava em função da pluralidade racial e étnica. O século XIX foi terreno fértil para concepções pautadas em teorias deterministas, a espécie passou a ser dividida e hierarquizada por suas diferenças. O início do século XX trouxe uma nova roupagem para a miscigenação no Brasil, ideologia fortalecida pelas “belas intencionalidades” de Freyre, que via a miscigenação como algo positivo para a cultura do Brasil. No entanto esse discurso ambíguo traz consequências à população negra, como de reforçar o ideal de branqueamento (SKIDMORE, 1976) na sociedade brasileira.

O Brasil contemporâneo sofre as consequências das ideologias passadas implantadas no Brasil. Os movimentos negros buscam por meio de lutas construir uma identidade coletiva, a partir de suas características ancestrais: histórico da escravidão africana, estigmas deixados no corpo e na alma, racialização, exclusão, além da exploração da mão de obra gratuita, enfim, grupo social que teve sua identidade negada e sua cultura posta como ífero às demais culturas tidas como legítimas. Como nos diz Munanga (2004, p.14) “Essa identidade passa pela sua cor, [...] pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente”. Isso exige um empreendimento muito alto por parte dos movimentos negros e da sociedade brasileira, em função dos obstáculos racistas ideológicos inculcados no imaginário social.

A identidade nacional e identidade negra, neste breve recorte histórico, mostram-nos um passado que primou por uma identidade dominante, vista pela ótica da similitude, universalidade, homogeneidade, de forma a desconsiderar as raízes históricas e culturais do povo negro. No mundo pós-colonial a identidade continua no palco das discussões da sociedade brasileira, sobretudo no âmbito da educação, em especial na proposta pedagógica das escolas, legitimada pelas DCNEF.

O Parecer nº 4/98 preparatório a Resolução CEB nº 2/98 explicita a importância do reconhecimento da identidade, atribuída às escolas do Sistema de Ensino Fundamental brasileiro, quando, a partir de suas propostas pedagógicas implementarão a seguinte prescrição:

O reconhecimento de identidades pessoais é uma diretriz para a Educação Nacional, no sentido do reconhecimento das diversidades e peculiaridades básicas relativas ao gênero masculino e feminino, às variedades étnicas, de faixa etária e regionais e às variações sócio-econômicas, culturais e de condições psicológicas e físicas, presentes nos alunos de nosso país. Pesquisas têm apontado para discriminações e exclusões em múltiplos

contextos e no interior das escolas, devidas ao racismo, ao sexismo e a preconceitos originados pelas situações socioeconômicas, regionais, culturais e étnicas. Estas situações inaceitáveis têm deixado graves marcas em nossa população infantil e adolescente, trazendo consequências destrutivas. Reverter este quadro é um dos aspectos mais relevantes desta diretriz.

As DCNEF prescrita pela Resolução CEB nº 2/98, por conseguinte, no Art. 3º, estabelece:

II – Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

III – As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetivos, como consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, através de ações inter e intrasubjetivas; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

As discussões em torno da identidade pessoal e coletiva, expressas pelo Parecer nº 4/98, trazem à tona a diversidade, embora citem questões relacionadas a gênero, etnia, cultura, racismo, discriminação, sexismo, entre outros, vários estudiosos do campo das relações raciais (SILVA 2001; GOMES, 1995; 2006; COELHO, 2009) corroboram em seus estudos e demonstram que o tratamento dispensado à diversidade dá-se de forma estereotipada no imaginário social brasileiro, sobretudo na relação do sujeito com a escola; e isso traz implicações na construção da identidade positiva do negro. Muitas crianças e adolescentes vítimas desses estereótipos vivem esse cotidiano escolar, marcado pela negação do outro, pelo “espírito” xenófobo, pelo desprezo, pelo segregacionismo entre os grupos sociais que se intitulam melhores que os outros, e ainda assim na mentalidade de muitos professores isso é uma atitude normal, em que o “tempo” e “perdão” resolverão todos os malefícios causados aos alunos negros.

Cenário propício ao discurso dominante, que em nossa compreensão materializa-se nos documentos oficiais, por exemplo, o Parecer nº 4/98, ainda que ressalte as desigualdades como uma ação inaceitável, a única alternativa que propõe é “[...] Reverter este quadro é um dos aspectos mais relevantes desta diretriz” (BRASIL, 1998). Isso é o óbvio, função precípua de uma sociedade que se diz cidadã. É ínfimo para uma sociedade que viveu sua história na

mais desprezível desumanização construída sobre a batuta dos senhores de outrora e dos exploradores capitalistas do mundo contemporâneo.

A Resolução CEB nº 2/98, por sua vez, amparada pelos ditames do Parecer nº 4/98, explicita o compromisso da escola no momento da deliberação de suas ações pedagógicas, o qual reside na especificação do reconhecimento da identidade pessoal (agentes pedagógicos) e coletiva (escola e sistemas de ensino). Neste sentido, a identidade deve ser construída a partir do contexto histórico, político e cultural que perpassa cada grupo social. Assim, a identidade é definida historicamente, como uma “[...] “celebração móvel” [...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (HALL, 2001, p.13), mas, sobretudo, em função de um “nós” coletivo.

As escolas, segundo o documento das DCNEF, têm a função precípua de reconhecer o processo de aprendizagem na integração da tríade conhecimento, linguagem e afetivos em decorrência da relação das diferentes identidades daqueles que participam das relações no cotidiano da escola, por meio de ações (inter/intra) subjetivas. Isso remete à relação que partilhamos com outro na realidade da vida cotidiana. Para Berger e Luckmann (1973, p.40) “A realidade da vida cotidiana [...] apresenta-se a mim como um mundo intersubjetivo, um mundo de que participo juntamente com outros homens”. Homens e mulheres não vivem em um mundo segregado, mas partilham, interagem com outros o conhecimento do senso comum por meio da linguagem; assim construímos representações sociais para agir sobre o mundo e o outro (JODELET, 2001). Isso quer dizer que o ser humano constrói sua identidade na interação com o outro, na relação de si e na qualidade do que é o outro (identidade/alteridade).

A resolução CEB nº 2/98 ainda faz referência às experiências (multiplicidade de diálogos) dos agentes sociais (professores, alunos) e demais participantes da escola, essa inter-relação entre os membros da comunidade escolar e local deverá contribuir para afirmação da identidade, tendo em vista a solidariedade e a autonomia, como ação principal para a construção de valores imprescindíveis à vida cidadã. Neste sentido, Moreira (2008, p.63) ressalta que “[...] lidar com as identidades não se revela tarefa simples nas escolas. Pouco discutida nos cursos de formação de professores, a temática implica, nas práticas que a focalizam, obstáculos nem sempre vencidos com sucesso”. A escola, sobretudo os professores, precisam de formação tanto inicial quanto continuada para lidar com marcadores identitários específicos (no caso em pauta, o negro) e terem condições de subverter as práticas racistas, discriminatórias, cristalizadas no universo escolar.

O século XXI ainda representa muito fortemente uma sociedade marcada pelo racismo, discriminação (JONES, 1973; GUIMARÃES, 2004) e negação do outro, embora

algumas conquistas materiais e simbólicas tenham ocorrido no território nacional, como por exemplo, o reconhecimento oficial de Zumbi dos Palmares como herói nacional, não no sentido pejorativo das sagas que constroem heróis cristalizados, sobre o manto da ideologia dominante, mas herói no sentido de lutas históricas em prol de uma identidade coletiva positiva. A continuidade dessa luta se expressa no olhar de cada cidadão brasileiro (e não brasileiro) que reconhece que o Brasil se constitui em um país racista, marcado pelas desigualdades e pela ausência de reconhecimento às diferenças do outro. Reconhecer tal condição fortalece a luta por uma sociedade antirracista, desconstruem-se a mitologia da democracia racial sutilmente introjetada de forma massificadora, mas nunca absoluta, na mentalidade dos brasileiros, por meio de mecanismos midiáticos, (SANTOS, 1988; BOURDIEU, 1997), bem como em todos os setores da sociedade brasileira, em especial na educação.

A educação, esfera da vida social, busca a formação política, intelectual, moral, ética e estética do cidadão brasileiro; supondo-se que este seja seu precípua propósito. É na vida social, nas trajetórias vividas, na família, na escola, no trabalho, na vida secular, nas histórias partilhadas, nos saberes culturais, que se entrelaçam na relação com o outro, que a educação acontece. A LDB nº 9.394/96 estabelece que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A educação, nesta ótica, visa a um processo de formação do ser humano, construção da identidade pessoal e coletiva das diversas raças/etnias que compõem a sociedade brasileira. A escola, lugar de encontro de crianças, adolescentes, jovens e adultos, os quais vivenciam relações que se estabelecem por pronomes possessivos: o meu, a minha, o seu, a sua, mundo, cultura, histórias que são traduzidas no olhar do outro. É o espelhamento, é o eu no olhar do outro. Para Gomes (1995, p.41 – grifo da autora):

Esse espelhamento, essa descoberta do outro, está diretamente ligada à dominação. Um olhar crítico sobre o processo histórico da colonização nos mostra que os grupos humanos não hostilizam e dominam o outro grupo simplesmente por causa da diferença, *mas de maneira intencional, se utilizam de estratégias dominantes para torná-los diferentes e para fazê-los nocivos.*

A identidade, neste sentido, traduz-se pela negação do outro, culturas impostas, como legítimas, aos demais grupos sociais supostamente “aculturados” e subordinados

politicamente pelo grupo dominante. Essa é a lógica nociva de culturas universais, padronizadas, homogêneas, cristalizadas, hegemônicas, que buscam o congelamento identitário, numa performance de massificação de grupos sociais, no sentido de transformar-lhe e/ou estereotipar-lhe as reações e a conduta. Para além desse discurso, a identidade descentra e considera o sujeito no processo; desde o nascimento inicia uma interação com o mundo, a partir da qual construirá não somente sua identidade, mas sua inteligência, emoções, medo, personalidade, entre outros. A construção da identidade é pessoal e social, acontece de forma interativa, por meio de trocas entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Não pode ser vista como algo estático e imutável, mas algo em constante desenvolvimento, construída socialmente.

A identidade também foi temática debatida na entrevista focal com professores do Ensino Fundamental, representações sociais construídas na relação professor/aluno, sobretudo na sala de aula. Para tanto, partimos para o seguinte questionamento: Como você acha que uma criança negra e/ou adolescente se percebe nos dias de hoje?

*[...] eu acredito que muitas vezes o negro, o adolescente, a criança eles preferem ser branco a serem negro em detrimento da falta de respeito. A discriminação os leva a quererem ter uma cor branca, porque a própria mídia e a sociedade têm passado esses valores. Então, pra eles serem **negro**, eles se percebem como se fossem uma raça inferior, ou seja, sempre está lá em baixo, debaixo da mesa e os brancos, os loiros, os olhos azuis estão sempre superior em cima da mesa, mostrando a ideia de superioridade. Então eu vejo que quebra muito o lado da auto-estima do negro, e eu acho que neste sentido, principalmente a auto-estima deles, da criança e do adolescente, sobretudo, do adolescente, eu vejo que eles sentem o lado da auto-estima (Professor de Educação Artística. Grupo Focal, set/2008).*

O que a gente percebe nos nossos alunos adolescente ou crianças a questão ser negro é um fator assim meio delicado, primeiro que eles observam a mídia, é geralmente o negro tem um cabelo enroladinho, mas a mídia te passa que o padrão de beleza é o cabelo liso, então ele vai querer ser negro? Não, se o padrão de beleza é o cabelo liso, ele vai alisar. Então, ele se sente na obrigação de ter o mesmo padrão, que o padrão de beleza do branco, a cor clara, é o cabelo liso, então pra ele se sentir parte da turma, ele quer ser o quê? Ele que ter o mesmo padrão de beleza, pra isso, eles tentam se igualar à beleza, ou seja, a estética do branco. Então, os adolescentes negros, eles se sentem discriminados, e eles não querem na realidade e não gostariam de ser negro, eles gostariam de ser branco, mas, como eles não podem mudar a cor da pele ele muda aquilo que é possível. Então, a auto-estima que a gente percebe dos nossos alunos e adolescentes é que a auto-estima deles é muito baixa, porque se você observar tudo gira em torno da estética do branco, e ele se sente desvalorizado nesse aspecto, então tenta ao máximo chegar próximo do padrão de beleza que é do branco (Professor de Língua Portuguesa A. Grupo Focal, set/2008).

No diálogo com os professores acerca da identidade de criança e/ou adolescente negro, os depoimentos expressos permitiram-nos vislumbrar a representação que o professor possui acerca do aluno negro. Para esses docentes a criança e/ou adolescente se vê a partir do “padrão de beleza do branco”, reforçado pela mídia (BOURDIEU, 1997; 1998, ARAÚJO, 2000) que divulga o homem e a mulher de cor branca como “raça superior” (SCHWARCZ, 1993). Essa representação construída no cotidiano da sala de aula mostra-nos que o ideal de branqueamento (SKIDMORE, 1976) ainda persiste na mentalidade do brasileiro, privilegia a identidade de uns (raça branca) em detrimento da negação do outro (raça⁶⁸ negra).

A estética também é um dos aspectos ressaltados pela professora de Língua Portuguesa A ao fazer referência ao “padrão de beleza do branco”. Esse depoimento lembra-nos os mitos construídos acerca da África e dos africanos na sociedade; foram conhecimentos que percorreram o chão da escola, sobretudo a sala de aula. Durante o tempo no sistema formal de ensino aprendemos a ver a África e os africanos sobre a égide da escravidão, servidão, subserviência, pobreza, acorrentamento humano, torturas, significados visualizados especialmente nos livros didáticos. Essas imagens que marcaram a infância, a adolescência e a vida adulta de brasileiros não ficaram somente como imagens do passado, trouxeram um legado ideológico de cunho raciológico, depreciativo e insidioso em relação ao grupo étnico-racial negro. Esse imaginário social outrora presente nas escolas contribuiu para que crescêssemos e fôssemos formados sob a lógica racista de negação do outro.

Para Gomes (2006, p.147) “O sentimento de negação é um componente do processo identitário do negro brasileiro ao longo da história”. Essa negação do outro, projeto maior da elite brasileira, pautada no mito da democracia racial, introduz uma falácia que “justifica” o padrão estético apresentado na sociedade brasileira. A primeira justificativa tem seus fundamentos alicerçados na intensa miscigenação vivida no Brasil: em função da mistura de raças possuímos diferentes padrões estéticos, algo aceitável. A segunda é a imposição do padrão estético branco tido como universal, legítimo, melhor, em detrimento ao padrão estético do negro. Isso não é possível aceitar, pois esse pensamento deixa a beleza do negro imersa a ideologias e representações sociais negativas, sobretudo quando se trata do cabelo negro. Ah! E o cabelo negro? Utilizamo-nos de um trecho da música de Castro Barbosa para expressar o tom satírico de invisibilidade da estética negra.

⁶⁸ “[...] *raça* na sua dimensão histórica, social, política e cultural, afasta-se da crença no determinismo biológico e questiona a ideia de purismo e supremacia racial. Nessa perspectiva, *raça* é usada, [...] com base na resignificação e reinterpretação realizada pelos próprios negros ao longo do processo histórico” (GOMES, 2006, p.33).

O teu cabelo não nega

O teu cabelo não nega, Mulata
 Porque és mulata na cor
 Mas como a cor não pega, Mulata
 Mulata quero o teu amor
 Tens um sabor
 Bem do Brasil
 Tens a alma cor de anil
 Mulata, mulatinha, meu amor (...)

(Lamartine Babo e Irmãos Valença)

O trecho da música, *O teu cabelo não nega*⁶⁹ de Castro Barbosa, regravada por Lamartine Babo e Irmãos Valença, repertório que integra as tradicionais marchinhas de carnaval daqueles tempos (1932), levava discreta mensagem expressa pelos foliões às moças que passavam. Inspirados por essas mensagens Lamartine e Valença resolveram dar um grau *tez* à foliã bonita. A música faz parte de um momento em que as discussões em torno de uma identidade nacional no Brasil buscaram elementos da cultura para firmar sua brasilidade na música.

O teu cabelo não nega contribui para compreendermos o modo como homens e mulheres negros são historicamente representados em palavras, imagens, fotografias, mídia, livros didáticos, literários, arte e na música popular no Brasil. O próprio título da música demonstra a forma estereotipada para o trato com o cabelo negro, mostra também a visibilidade de um racismo operante, como por exemplo, “*Mas como a cor não pega, Mulata*⁷⁰ [...]”, além do aspecto visível da miscigenação “*Mulata, mulatinha meu amor*”, que “sutileza” do racismo à brasileira (DAMATTA, 1981); nesse tom sutil subjaz a ideia de negação do outro. Os versos da música direcionam à ideia de harmonia da formação da sociedade brasileira pela mistura das raças negro, indígena e branco, embalada pelo debate em

⁶⁹ Gravada originalmente na RCA Victor em 1931 por Castro Barbosa, acompanhado pelo Grupo da Velha Guarda de Pixinguinha e lançada em discos 78 rpm. Outras gravações conhecidas são as de Lamartine Babo (1955), Zaccarias e sua Orquestra (1956), Arrelia e Lamartine Babo (1957), A Turma da Casa (instrumental em tango, 1961), Os Rouxinóis (1963), Jorge Goulart & Emilinha Borba, Pixinguinha e sua Orquestra (1967), Altamiro Carrilho e sua Bandinha (1968), Marlene com Blecaute & Nuno Roland (1968), Renato de Oliveira e Orquestra (1968), Meireles e sua Orquestra (1969), Jair Rodrigues (1969), Elizeth Cardoso e Banda do Sodrê (1970), Os Pequenos Cantores da Guanabara, Coral do JOAB (1972), Sílvio Caldas (1973), A Lyra de Xopotó, Banda do Canecão (1973), Gilberto Milfont & As Gatas (1975), Expedito Baracho (1976), Coro Popular de Samuel Rosemberg, Banda de Ipanema (1977), Trio Tambatajá (1978), Samba Livre (1978), Os Disconautas (1978), A Grande Banda do Chopp (1979), Frenéticas (1980), Flabanda (1980), Bloco Pierrôs e Colombinas (1981), Claudionor Germano, Os Versáteis, Martinho da Vila, A Banda da Alegria (1983), Beth Carvalho (1984), Coro "Oba Oba" (1986), Tião Macalé (1989), Marília Pêra (1990), Roberto Lapicciarella & Bando da Rua (1995), Banda Gol (1998), entre outras.

www.geocities.com/locbelvedere/Musicas/Oteucabelonaonega.htm

⁷⁰ “A “mulata”, denominação dada à mulher negra de pele mais clara, é vista como exótica, lasciva e sedutora, porém, enquanto a sua beleza é interpretada como produto de sua “positiva” ascendência branca, a lascívia viria da “negativa” origem negra” (SILVA, 2004, p.48).

torno de uma sociedade harmônica e sem conflitos, tendo como mentor o sociólogo Gilberto Freyre.

Isso nos lembra os escritos de DaMatta (1981) ao abordar a fábula das três raças; postula que os elementos constitutivos da sociedade brasileira (branco, negro e índio) estão colocados de forma ideológica na construção que foi feita dessa identidade. Contrariamente ao sistema de classificação das raças americano, o brasileiro admite um triângulo no qual são visíveis as hierarquias sociais. Isso mostra, dentre outros exemplos, como a identidade nacional foi pautada na negação do outro, representações sociais negativas e um racismo difuso, imperioso e numa realidade jamais vista no Brasil. Se hoje os alunos negros são vítimas de estereótipos e representações negativas na escola, como no caso em pauta, o cabelo negro vem da amálgama racista e desigual operante no imaginário social que afeta profundamente nossos alunos. Para Gomes (2006, p.21):

O cabelo negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste.

O cabelo negro, bem como o corpo, são vistos sobre a ótica de uma estética aquém do padrão estético branco. Esse posicionamento racista demonstra que as relações sociais no Brasil reforçam a condição de desigualdade e rejeição do outro. Nesta lógica dominante, o branco sempre é visto como o melhor, como afirmam os depoimentos de professores, enquanto os negros são vítimas de representações sociais negativas. Essas práticas racistas levam-nos a questionarmos: como construir identidades positivas se negamos o outro igual? “Eu” e “outro” formamos um “nós” coletivo? Talvez alguns não estejam entendendo a responsabilidade de construir um outro igual.

Por toda a história do negro no Brasil estabeleceram-se “[...] relações assimétricas e de poder em que os brancos dominam os meios de produção, a mídia, os lugares de poder, a informação, a escolarização” (GOMES, 2006, p.146). Do ponto de vista histórico o negro teve sua identidade, seu pertencimento sociocultural, negado, e essa negação também reflete na concepção, postura, atitude e nas subjetividades dos agentes sociais que permeiam no universo escolar. Esse aspecto nos leva a pensar na construção identitária da criança e do adolescente na escola, seu cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural desses alunos. Esse processo identitário muda de acordo com a forma como o indivíduo é interpelado ou representado. E isso reflete a forma como os professores trabalham em sala de aula, como

internalizam a imagem de si próprios e do outro. Isso requer também um aporte teórico, para que o professor possa subverter as estereótipos cristalizadas no imaginário social brasileiro.

Assim, inferimos que o conteúdo discursivo das DCNEF distancia-se profundamente do cotidiano de nossas escolas e de nossos alunos. A assertiva de nossos argumentos vem em função do silenciamento das raízes históricas do negro no Brasil, da negação do outro igual, ação racista, discriminatória, permeada de ideologias massificadoras que dominam os espaços escolares, em que pese a luta dos movimentos sociais, em especial do movimento negro em prol da afirmação e do pertencimento de seu grupo étnico-racial.

Destas considerações partiremos para o segundo documento oficial.

1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais para o 3º e 4º ciclos (PCNs)

Nesta seção analisaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tido como um “[...] referencial teórico de qualidade para o Ensino Fundamental em todo país” (BRASIL, 1998). O objetivo desse estudo visa correlacionar a proposta curricular dos PCNs às representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo. Para tanto, utilizamos como “*corpus*” alguns depoimentos de professores, dados colhidos na entrevista focal. Os indicadores levantados nos PCNs remetem-nos às categorizações, delineadas no decorrer da análise desse documento em função de seu conteúdo recorrente; referimo-nos às dimensões de análise: *Autonomia, Cidadania, Diversidade Cultural, Identidade*.

A concepção de currículo, que perpassa essa dissertação, apoia-se na teoria de McLaren (2001; 2002), Apple (2006), Canen e Moreira (2001) Canen (1999; 2000; 2001) e Gonçalves e Silva (2004), que compreendem o currículo a partir da relação sujeito social e cultura, numa perspectiva multicultural e antirracista. Dessa forma, definido o aporte teórico acerca do currículo, empreenderemos a análise dos PCNs.

O documento dos PCNs elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental – SEF - do Ministério de Educação e Cultura – MEC - publicado em 1998, constitui-se em um extenso documento, que delibera sobre a proposta de reorientação curricular para os anos finais do Ensino Fundamental. Para a elaboração do referencial curricular a SEF/MEC apoiou-se em marcos legais⁷¹. Com o propósito de delimitar o sentido de competências do MEC, à luz da CF/88, reafirma:

“(...) a necessidade de obrigação do Estado de elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar o Ensino Fundamental de forma a

⁷¹ Constituição Federal de 1988, LDB nº. 9394/96 e Plano Nacional de Educação para todos (BONAMINO, MARTINEZ, 2002).

adequá-los a ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras” (BRASIL, 1988, p.49).

Por sua vez, a fim de especificar as responsabilidades curriculares, o MEC novamente busca suporte na LDB nº. 9394/96, art. 9º e estabelece ser:

[...] competência da União estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum (BRASIL, 1996, p.49).

O que se observa são as mesmas justificativas legais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a elaboração dos PCNs e do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a elaboração das diretrizes, no que se refere ao campo das responsabilidades e competências específicas do currículo. Em relação à Base Comum, também consideram as diferenças sociais e culturais. Neste sentido, referem-se àquilo que é comum a todos, visão macro, que deve ser garantida pelo Estado. Os PCNs trazem em seu bojo os chamados ciclos, com o intuito de evitar excessiva fragmentação no ensino, com a finalidade de trabalhar com as dimensões de termos mais amplas e flexíveis. O documento ainda explicita o termo parâmetro, isto é, aponta para as semelhanças regionais que caracterizam a educação em todas as regiões do Brasil. Neste sentido, faz referência à “abrangência nacional” do currículo, à criança e ao jovem brasileiro. Finalmente, o documento apresenta a estrutura básica e a concepção geral das diferentes áreas de conhecimento e os objetivos gerais de cada área em termos de capacidades que os alunos devem desenvolver na escolaridade obrigatória.

Pautado na relação educação/cidadania o documento inicia com reflexões amplas, que fazem referências a “documentos de órgãos internacionais” (BRASIL, 1998, p.15) e apresentam “desafios” para os sistemas educacionais postos pelas tensões entre global/local/universal/singular; cultura local/modernização dos processos produtivos; instantâneo, efêmero/durável; espiritual e material (BONAMINO, MARTINEZ, 2002). Além dos desafios propõe “recomendações” às escolas, como é o caso dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Ainda discorre sobre uma análise da educação brasileira, bem como sobre o caráter funcional e formação de professores, pautados em estatísticas educacionais. Expõe ainda os dados sobre o desempenho discente no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essas análises se apresentam como um desafio para a educação no Brasil, no que tange à garantia de acesso e permanência na escola, formação inicial e continuada de professores,

melhoria das estruturas físicas das escolas, bem como recursos tecnológicos e a gestão democrática, com vistas a valorizar a participação da comunidade na escola.

Embora seja um documento já muito explorado por pesquisadores do campo do currículo, entre outras áreas de conhecimento, reconhecemos que neste estudo, os PCNs constituem *corpus* de análise, por tratarmos da representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar. Como se vê, o objeto de análise deste estudo envolve o currículo, portanto não podemos negar sua influência a partir do final da década de 1990 no currículo das escolas brasileiras.

A análise deste estudo parte do volume introdutório⁷², em específico os Princípios e Fundamentos dos PCNs, com o intento de abordar a cidadania, autonomia, diversidade cultural e identidade, por esses constituírem as dimensões de análise deste estudo. Informamos ao leitor que em cada dimensão analisada utilizaremos alguns depoimentos de professores coletados no momento da entrevista focal com o propósito de correlacionar o conteúdo discursivo dos PCNs e a representação social de professores acerca das relações raciais. No segundo momento analisaremos a versão elaborada para o 3º ciclo (5ª e 6ª séries) e 4º ciclo (7ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental, em especial as áreas de conhecimento de Língua Portuguesa, História e Arte, por fazerem parte da amostra desse estudo. No terceiro momento recorreremos ao último volume, que trata dos “sugestivos” temas transversais, sobretudo a pluralidade cultural.

O documento dos PCNs gerou várias discussões e críticas em torno de sua proposta implementada como “sugestiva” às escolas da Educação Básica. Os anseios das instituições de Ensino Fundamental e Médio pela “inovação” trazida por esse documento se fizeram presentes nas formações de professores, no planejamento, nos livros didáticos e nos conteúdos ministrados na sala de aula. O que nos chama a atenção é a forma como esse tão relevante documento nasceu no âmago da sociedade brasileira, sobretudo como chegou às escolas em todo o país. Parece-nos que sem conhecer as diferentes realidades vividas em cada região, sem consultar os agentes sociais (gestores, professores, técnicos) que lidam diretamente com esse documento na escola. Contudo, em seu conteúdo discursivo, assim propõe:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua

⁷² Ressaltamos que os princípios, pressupostos e objetivos que norteiam os PCNs do 3º e 4º ciclos, também estão presentes na primeira versão produzida para o primeiro e segundo ciclos (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental.

função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

O referencial curricular de “qualidade”, mesmo afirmando a participação de técnicos e professores brasileiros, sobretudo daqueles que se encontram mais isolados do processo pedagógico (BRASIL, 1998), coloca-nos diante de um cenário que encarece a ambiguidade; se por um lado temos nesse documento a afirmação da participação de “todos”, por outro subtende-se que “todos” estejam inseridos, sentido-se partícipes desse processo. Parece-nos que os PCNs longe estavam de responder as proposições de gestores, técnicos e professores da Educação Básica, muito menos de atender as peculiaridades regionais e locais. Em termos de Região Norte, por exemplo: Que proposta curricular se pensou para os educadores dessa parte do Brasil? Ou, mais específico, para as escolas da Amazônia? Ou ainda, mais próximo de nossa realidade, o que se pensou para o currículo das escolas da Amazônia paraense? Naquele momento os interlocutores da SEF/MEC, otimistas pela “eloquente” proposta curricular, traziam aos professores o “estimulante”, “dinamizador” e “incentivador” de ações pedagógicas que visem a “[...] busca de uma melhoria na qualidade da educação brasileira [...]” (BRASIL, 1998, p.13), uma forma de transformar a realidade educacional e fortalecer a dinâmica do ensino-aprendizagem da Educação Básica. Em linhas gerais, esses são alguns desdobramentos desse documento.

Os PCNs apresentam-se como uma “nova” reforma do Ensino Fundamental brasileiro com todas as suas amplas consequências na formação e no aperfeiçoamento dos professores, na revisão de livros didáticos, etc, em face da relevância social da iniciativa. Assim sendo, convém que analisemos algumas dimensões recorrentes nesses documentos como forma de alcançarmos o objeto desse estudo. A primeira dimensão de análise refere-se à **autonomia**.

1.3.1 Autonomia: Liberdade ou centralização de poder?

A autonomia constitui-se na primeira dimensão de análise desse documento. Neste estudo pretendemos correlacionar as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar. No primeiro momento apresentaremos o conteúdo discurso dos PCNs acerca da autonomia, “princípio didático orientador das práticas pedagógicas” (BRASIL, 1998, p.94) “sugestivo” às escolas brasileiras. Informamos ao leitor que por estarmos tratando de um documento oficial, que serve como parâmetro curricular nacional às instituições de ensino, optamos, em um segundo momento, por apresentar alguns depoimentos

de professores acerca do currículo escolar, coletados no momento da entrevista focal. Para tanto, utilizamos como critério a concepção de currículo, com base na pergunta aberta: Que concepção de currículo você trabalha? Em que perspectiva teórica? Essa correlação do conteúdo discursivo dos PCNs e os depoimentos de professores contribuirá para o alcance do objeto desta pesquisa.

Assim sendo, os PCNs concebem a autonomia como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas (BRASIL, 1998). O significado da autonomia contido nos PCNs se expressa como:

“[...] uma opção metodológica que considera atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor- aluno, aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo aluno” (idem, 1998, p.94).

A autonomia, neste sentido, é vista como uma “opção”, isto é, livre escolha de procedimentos metodológicos, que favoreça a “liberdade” do aluno construir seu conhecimento, a valorizar as relações interpessoais (professor/aluno/aluno/aluno) no âmbito da escola e da sala de aula. A autonomia perpassa pela integração da vida em diferentes dimensões, sejam elas sociais, políticas, econômicas, intelectuais, morais e afetivas (BRASIL, 1998).

Dessas considerações evidenciamos que esse paradigma curricular traz para a escola uma discussão muito superficial, idílica, diante da realidade educacional e do cenário de desigualdades sociais e raciais vividos por homens e mulheres no Brasil. Parece-nos que nos olhos desse documento cintilam raios ideológicos que, embora apregoem a autonomia no sentido de liberdade, identidade e integração nos diferentes aspectos da vida social, a realidade vivida na escola contradiz essas palavras, posto que o projeto curricular global em contextos nacionais (PCNs) não se encontre hibridizado nos projetos políticos locais (escola). Muito embora essa autonomia tenha como um dos seus propósitos:

[...] à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. (idem, 1998, p. 62)

Como se vê, a autonomia da escola perpassa pela elaboração de projetos pessoais e coletivos, que requer critérios e princípios éticos, num movimento de gestão democrática. Contudo, essa sutil exigência das propostas curriculares oficiais requer um desdobramento não somente da escola e de seus agentes sociais. Supomos que embora a escola realize ações e

debates com os seus pares em prol de um trabalho pedagógico coletivo, isso não é suficiente. Entendemos que seja necessária a formação inicial e continuada desse professor, bem como revisão dos livros didáticos com os quais trabalha. Esse professor, para lidar com a diferença, precisa de um aporte teórico que lhe permita subverter as estereotípias cristalizadas no cotidiano da escola, sobretudo da sala de aula. Assim, Gomes (2008, p.78) nos adverte:

[...] A escola não poderá ficar sozinha nesse processo. Faz-se necessário a intervenção do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação na construção efetiva de condição de formação docente e de realização de propostas e projetos pedagógicos em âmbito nacional e local.

O professor, em qualquer fase de seu processo de formação, bem como de sua vivência pessoal, é um sujeito cultural e social, que como tal recebe efeitos positivos e negativos da configuração histórica, social e econômica da sociedade. Portanto, é imprescindível que o professor seja fundamentado em uma prática pedagógica com condições necessárias para identificar e corrigir estereótipos e a invisibilidade constatada nos materiais pedagógicos, como forma de visibilizar as diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais, sem o estigma da desigualdade, colocando todos eles como parte do passado significativo, da tradição e do conhecimento universal (SILVA, 2005).

A formação de professores é indispensável para que o professor possa trabalhar o currículo com vistas a uma multiplicidade de culturas, respeito às diferenças, longe de projetos pedagógicos que homogeneíze a identidade, embora nos documentos dos PCNs apresente um enfoque do “culturalismo acrítico” (SILVEIRA, 2000).

No diálogo com os professores no momento da entrevista focal, ao ser debatido o currículo, perguntamos: Que concepção de currículo você trabalha? Em que perspectiva teórica?

A composição dos argumentos apresentados pelos professores de História A e B proporciona pontos similares, como a proposta de currículo multicultural, mas também diverge em perspectiva teórica. O professor de História A parte da multiplicidade de culturas e da fragilidade da formação de professores. O segundo parte da perspectiva de teóricos como Gilberto Freyre e Karl Marx. Esses argumentos apresentados na lógica dessas narrativas nos encaminham para uma discussão, ainda que limitada de McLaren (2002); Apple (2006), Moreira e Canen (2001); Gonçalves e Silva (2002), acerca do multiculturalismo. Apoiamo-nos também nas considerações empreendidas por Gomes; Silva (2006); Coelho (2009) acerca da formação de professores e relações raciais.

Os professores de História A e B apresentam a concepção de currículo multicultural, cujo diálogo transcreve o desejo de um trabalho pedagógico voltado para a multiplicidade de culturas no âmbito da escola, sobretudo da sala de aula. Assim, representam o currículo:

[...] minha concepção de currículo e a minha perspectiva teórica é o multiculturalismo, ou seja, é tentar perceber essa multiplicidade cultural que existe no mundo (Professor de História A. Entrevista focal, 2008).

A concepção de currículo que eu trabalho é o multiculturalismo (Professor de História B. Entrevista focal, 2008).

O multiculturalismo na visão de professores é vista como concepção curricular que embasa suas práticas pedagógicas. Trabalhar na perspectiva multicultural requer uma atitude de enfrentamento as práticas etnocêntricas que levam a um centrismo cultural, a uma visão monocultural. Em outras palavras o multiculturalismo parte da pluralidade de culturas, na consciência coletiva, conformadas nas interações sociais. Essa concepção busca um novo fazer na escola, que constrói identidades positivas no cotidiano escolar.

Na análise de Gonçalves e Silva (2004, p.14) o multiculturalismo pode ser compreendido como:

[...] um movimento de ideias que resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de “centrismos” culturais, ou seja, de etnocentrismos. Em outros termos, seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro.

O professor de história A expressa uma atitude de desvelar as fragilidades encontradas na formação de professores. Para ele, o currículo é uma questão de formação; expressa esse sentimento ao afirmar que:

Bem, a questão do currículo [...] é uma questão de formação sabe [...] infelizmente as licenciaturas de uma maneira geral têm uma formação muito fraca. [...] Ainda se dá muita ênfase na questão conteúdo, aquela coisa presa, grande, enjaulado, preso, por exemplo, em História tu tens que estudar História do Brasil I, História do Brasil II, História do Brasil III, aí as matérias pedagógicas ficam aquelas coisas, assim bem simples, aquele quebra galho, tu vais cursar pra ter um diploma de licenciado (Professor de História A. Entrevista focal, 2008).

A formação de professores é vista por esse depoente como débil, estática, conteudista, limitada ao domínio de métodos e técnicas de ensino ainda presentes nas formulações de curso e de outras atividades nas instituições de Ensino Superior. Essa assertiva se confirma em seu depoimento quando expressa a ênfase em conteúdos programáticos específicos da licenciatura para a qual se pretende graduar, de modo que as demais matérias pedagógicas são

tratadas de forma superficiais, pouca relevância se dar a essas disciplinas que julgamos imprescindíveis para a formação do professor.

Essas disciplinas pedagógicas são vistas como um “quebra galho” (GRUPO FOCAL, 2008), insuficientes para atender as expectativas dos futuros professores. Parece que essa deficiência perpassa por aquele profissional que a ministra, muitas vezes sem condições de ocupar o lugar de professor-formador, por não possuir aporte teórico suficiente, tratando os conteúdos de forma superficial. Outro entrave são alguns professores que se apoiam em alunos de iniciação científica, sem que esses alunos tenham um conhecimento aprofundado do conteúdo, realizando trabalhos de competência do professor que ministra tal disciplina. Por outro lado, não cabe aos alunos cursá-las, somente porque fazem parte da matriz curricular e pré-requisito para a conclusão do curso; deve haver um investimento por parte do aluno para que consiga resultados satisfatórios e aplicabilidade no campo de trabalho.

O professor de História A ainda acrescenta que o currículo é visto como reprodução (BOURDIEU, 1998). Assim postula:

Entendo que de maneira mais breve, mais rápida essa questão curricular, é algo assim escandaloso, visto como reprodução. Olha os nossos livros, as aulas na maioria reproduzem a questão do racismo, discriminação racial e na maioria das vezes, parte dos professores que não se dão conta disso. O tempo passa, o professor se aposenta, e não se dá conta que na verdade foi um reprodutor. Isso porque [...] falta uma discussão teórica dentro da escola [...] falta sentar e discutir mais teoricamente. Parece que a gente só pode discutir teoria na academia, e a gente esquece de discutir e aplicar essa teoria na escola no Ensino Fundamental e no Médio (Professor de História A. Entrevista focal, 2008).

Em nossa compreensão, o professor tem razão, os livros didáticos reforçam o racismo à brasileira (MATTA, 1981), dissimulado e sutil. Partilhamos com a assertiva de Silva (2004, p.67) ao evidenciar que: “O livro didático reproduz e reforça as relações raciais baseadas na discriminação, apresentando como natural o tratamento desigual nessas relações”; muitas vezes o professor não se dá conta dessa relação, pois não consegue desmistificar o conteúdo que está subjacente no livro didático, daí a necessidade de formação inicial e continuada.

A parte introdutório dos PCNs do 3º e 4º ciclos referente a formação de professores assim alerta:

A formação de professores de quinta a oitava séries também precisa ser revista; feita em nível superior nos cursos de licenciatura, em geral não tem dado conta de uma formação profissional adequada; formam especialistas em áreas do conhecimento, sem reflexões e informações que dêem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu envolvimento no projeto

educativo da escola, ao trabalho com outros professores, com pais e em especial, com seus alunos (BRASIL, 1998, p.35).

O documento dos PCNs também aponta as fragilidades da formação de professores, cursos de licenciaturas fragmentados, de maneira geral apresentam deficiência ao atuarem no trabalho pedagógico na escola. Supomos que as instituições de ensino em sua maioria apresentam uma formação pouco vigorosa, deficiente, sem darem conta de formarem profissionais capazes de atuarem em práticas plurais e em condições teóricas de subverter as práticas racistas e discriminatórias no âmbito da escola. Comungamos com Coelho (2009, p. 225) quando afirma que:

[...] a formação docente é deficiente em relação à questão racial, porque ela se esquivava de assumir-se como um processo de formação profissional. Os cursos de formação de professores não têm se ocupado com a formação de um profissional que trabalhe em acordo com os determinados padrões de comportamento e atuação profissional.

E ainda com Gomes & Silva (2006, p.25) quando acrescentam que:

[...] os sujeitos sociais, sendo históricos, são também culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes.

A formação de professores é basilar para a construção de homens e mulheres atuantes em práticas curriculares plural, posto que somos sujeitos sociais, históricos e culturais. Neste sentido, as instituições de Ensino Superior devem repensar o currículo, no sentido de formar profissionais que tenham condições de atuar na sala de aula de forma contextualizada, para além da linearidade, homogeneização, conteúdos centralizadores, práticas racistas e discriminatórias. Essas atitudes marcam de forma negativa a vida escolar de muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Os PCNs ao abordarem a autonomia da escola ressaltam várias atribuições para o trabalho do professor na escola, em especial na sala de aula como: a) elaborar projetos pessoais e coletivos; b) participar da gestão de ações coletivas; c) estabelecer critérios e eleger princípios éticos; d) manter uma postura crítica; e) autorrespeito; f) respeito mútuo; g) segurança; h) sensibilidade; i) planejar; j) alteridade; l) trabalho em grupo (BRASIL, 1998) entre outros. Nesses termos, o professor deve assumir decisões que: “[...] auxiliem os alunos a desenvolver essas atitudes e a aprender os procedimentos adequados a uma postura autônoma” (idem, 1998, p.96).

Como se vê, conforme expresse nos PCNs, é necessário um olhar mais alargado para a formação inicial e continuada de professores. Não existe receita para atender essa demanda se o professor não estiver preparado, qualificado e alicerçado em aporte teórico que dê conta de reconhecer e valorizar tanto as semelhanças quanto as diferenças como ação indispensável a um projeto de educação que se pretenda plural.

Na segunda perspectiva apresentada, o professor de História B ressalta o aporte teórico que utiliza em suas aulas, faz referência a Gilberto Freyre e Karl Marx. Assim ressalta:

[...] como perspectiva teórica [...] Gilberto Freyre, Karl Marx. Só que tem várias barreiras que são colocadas, [...] a gente tenta várias vezes passar por elas, algumas a gente se esbarra, mas acaba conseguindo, outras não, então é dessa forma que a gente fica trabalhando essa perspectiva teórica e também esse currículo (Professor de História B. Entrevista focal, 2008).

Nessas duas abordagens teóricas o primeiro volta-se para reforçar os discursos ideológicos da elite brasileira, no sentido de considerar positiva a miscigenação do ponto de vista cultural, tornando as relações harmoniosas no Brasil. O segundo busca seus fundamentos no materialismo histórico dialético, relações do modo de produção, isto é, na luta de classe enquanto motor da história. Nessas análises é necessário que o professor esteja atento para desmistificar esses conteúdos e contextualizá-los na sala de aula.

O aporte teórico apresentado pelo professor de História B traz as concepções de Karl Marx⁷³, que, embora não seja um teórico que perpassasse essa dissertação, faremos breves considerações em função do depoimento do professor de História B. Marx (1978) interpreta o regime capitalista enquanto contraditório, isto é, dominado pela luta de classe. Para ele, a sociedade capitalista apresenta contradições entre as forças produtivas e as relações de produção. Em sua visão a burguesia cria meios de produção mais poderosos. Contudo, as relações de produção (relações de propriedade e a distribuição das rendas) não se transformariam no mesmo ritmo.

Essas opções teóricas partem de autores que apresentam concepções teóricas divergentes. Na concepção de Gilberto Freyre, por exemplo, a miscigenação ganha foros de virtuosidade, embora “[...] refutasse as suposições do racismo científico, as quais sustentavam a ideia da superioridade nos atributos físicos” (COELHO, 2009, p.141). Para Munanga (2004, p.87) Gilberto Freyre:

⁷³ Para melhor aprofundamento ver: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos colhidos** (Coleção os pensadores). SP: Abril Cultural, 1978.

[...] retoma a temática racial então considerada não apenas como chave para a compreensão do Brasil, mas também para toda a discussão em torno da identidade nacional. Porém, ele desloca o eixo da discussão, operando a passagem do conceito “raça” ao conceito de cultura. Como escreve Renato Ortiz, esta passagem permite um maior distanciamento entre o biológico e o cultural, bem como elimina uma série de dificuldades [...] a respeito da herança atávica do mestiço.

O cenário da década de 1930 trazia à sociedade brasileira essas discussões, cujo fruto foi o desvendamento do discurso ideológico da democracia racial, conteúdo que subjaz às relações harmoniosas. Os PCNs, ao abordarem a área de História no Ensino Fundamental, também trazem essa discussão para o cerne das propostas curriculares. Assim, descreve:

No debate educacional na década de 30, tornou-se vitoriosa a tese da democracia racial. Expressa em programas e livros didáticos de ensino de História. Por esta tese, na constituição do povo brasileiro predominavam a miscigenação e a total ausência de preconceitos raciais e étnicos [...]. Legitimando o discurso da democracia racial, o ensino de História representava o africano como pacífico diante do trabalho escravo e como elemento peculiar para a formação de uma cultura brasileira; estudava os povos indígenas de modo simplificado, na visão romântica do bom selvagem, sem diferenças entre as culturas desses povos, mencionando a escravização apenas antes da chegada dos africanos e não informando acerca de suas resistências à dominação europeia. (BRASIL, 1998, p.22-23).

Os PCNs retomam a discussão para que professores dessa área possam compreender o processo de formação do povo brasileiro. Mas, ao abordar acerca daqueles anos de 1930, iniciam a contextualização a partir da “vitória” da tese da democracia racial, embora tenha se proliferado de forma nociva no imaginário social brasileiro, sobre o peso das imposições ideológicas da elite branca no Brasil, condicionada pelo “arco-íris” que compõe a nação brasileira, nada justificando reforçar como vitoriosa a tese da democracia racial. Esse tipo de pensamento imputado à comunidade escolar parece no mínimo que esquecemos das lutas de nossos ancestrais, movimentos sociais, sobretudo do movimento negro contra um país amalgamado pelo racismo.

Dessas considerações inferimos que os PCNs, ao apontarem a autonomia como essencial à didática do professor na sala de aula, apresentam um discurso pautado na: a) competência (saber-fazer), em ações que buscam por meio do currículo oficial um: b) paradigma de homem e mulher “eficiente” para atuar de forma competente no mercado de trabalho. Com efeito, essa ideia paradigmática de eficiente engessa a construção identitária positiva de alunos na escola; essa lógica intenta preparar um tipo humano que seja produtivo na sociedade brasileira. Neste sentido a autonomia é vista como: liberdade ou centralização de poder? Por outro lado, a representatividade de professores do Ensino Fundamental quando

abordam a concepção de currículo buscam um currículo voltado para: a) multiplicidade de culturas, para isso aponta: b) a necessidade de formação de professores para atuarem em um currículo plural, com o propósito de construir uma cidadania que alcance a todos.

1.3.2 Cidadania: Direito de todos ou negação do outro?

A cidadania corresponde à nossa segunda dimensão de análise. Esse estudo está organizado sob os aspectos que consideramos relevantes para a compreensão das representações sociais acerca das relações raciais no currículo escolar. Primeiramente, é apresentado o conteúdo acerca da cidadania contido na CF/88, LDB nº 9.394/96 e no documento dos PCNs, em seguida apresentaremos alguns depoimentos de professores acerca do negro no Brasil, coletados no momento da entrevista focal. Para tanto, utilizamos como critério a concepção de professores acerca do negro no Brasil, seguindo a pergunta aberta: O que é ser negro no Brasil para você?

O Brasil se constitui como um Estado Democrático, conforme prescrito na CF/88. Essa representatividade de Estado democrático de direito tem como um dos seus princípios fundamentais a cidadania, entendida como direitos e deveres do cidadão brasileiro sem distinção de raça, cor, classe, sexo, enfim. Conforme o Art. 5º “Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Nesses termos homens e mulheres brasileiros são iguais em direito e deveres, livres para manifestarem seus pensamentos.

A LDB nº 9.394/96, por sua vez, como diretriz da educação nacional brasileira, no Art. 2º apresenta por finalidade o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A cidadania prescrita nos documentos legais torna-se exercício imprescindível ao desenvolvimento de uma nação que se quer democrática.

Os PCNs do Ensino Fundamental para o 3º e 4º ciclos, no ato de sua formulação, ampararam seus argumentos na legislação vigente, como bem expressa um dos seus objetivos:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998, p.55).

Os PCNs, de acordo com a LDB nº 9.394/96, buscam seus fundamentos numa sociedade democrática, pautada na cidadania, direitos e deveres de todo o cidadão brasileiro;

tal igualdade pressupõe uma visão universalista, homogeneizadora, que invisibiliza o outro (igual ou diferente). Essa falácia cidadã também está presente nas áreas de conhecimento apresentadas pelos PCNs, como por exemplo, História, cujo objetivo pauta-se na cidadania, como se observa: “valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades” (BRASIL, 1998, p.45).

O documento dos PCNs baseia-se na concepção de cidadania, talvez esse pretenso objetivo possa causar estranhamento, dada a situação desigual vivida pelo brasileiro desde o início da história. O conteúdo discursivo da legalidade reconhece os direitos e deveres do cidadão brasileiro, e ainda reforça atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças (BRASIL, 1998). Admitido esse objetivo, o horizonte que visualizamos parece contraditório a essa realidade, pois se de fato vivêssemos esse paraíso de verdadeiros cidadãos não precisaria tanta mobilização por parte da sociedade civil em todos os seus setores, sobretudo na área da educação, por meio dos movimentos sociais na luta contra as injustiças sociais e seus derivados.

Um olhar cuidadoso para a escola e perceberemos as desigualdades que operam de forma objetiva ou subjetiva por meio dos livros e materiais didáticos à fragilidade na formação de professores. Comungamos com Cavalleiro (2006, p.21) quando adverte: “[...] 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”. Diante disso, parece que esse documento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de um mundo acrítico, cristalizado pela lógica dominante.

Os PCNs, por meio da área de História, também trazem a discussão em torno da cidadania, noção imbricada nas peculiaridades “local, regional, nacional e internacional” (BRASIL, 1998). O currículo oficial determina o conteúdo diversificado, isto é, de acordo com as especificidades regionais. É um empreendimento muito alto, pois requer do professor preparo suficiente para que possa lidar com o diverso na sala de aula. Portanto, as especificidades regionais dependem daquele professor que a ministra, talvez possa transformar ou deformar crianças, adolescentes, jovens e adultos, isso vai depender do modo como interpreta e contextualiza tal realidade. Reconhecemos que vivemos num país de grande diversidade, e entendemos que o professor como agente direto da ação pedagógica precisa desmistificar o arcabouço ideológico dos conteúdos escolares, cristalizado na mentalidade de muitos docentes e reforçado pelos documentos oficiais.

A área de Língua Portuguesa também traz a concepção de cidadania em um dos seus objetivos, assim propondo:

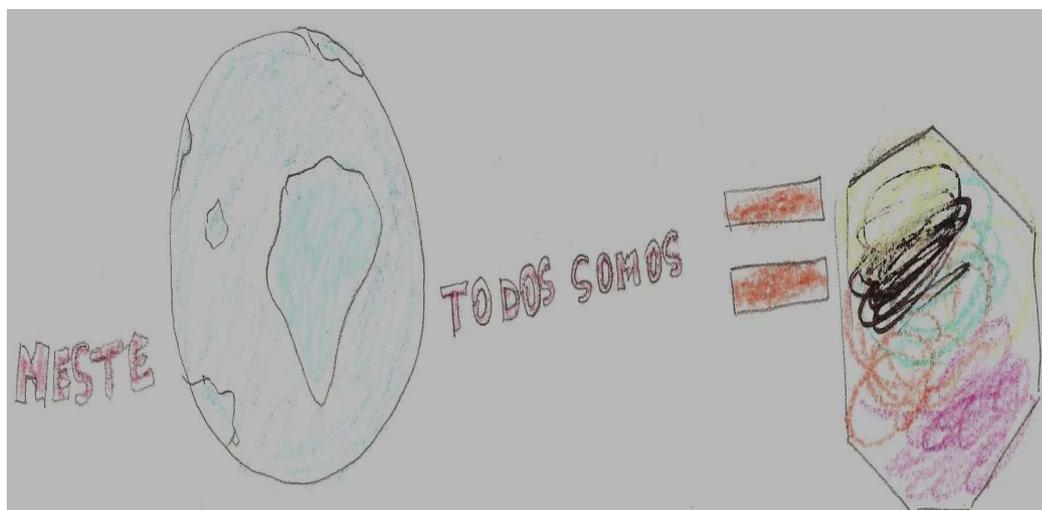
Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998, p.7).

A concepção de cidadania expressa na área de Língua Portuguesa se efetiva por meio da participação dos agentes sociais em um projeto de educação que vise direitos e deveres do cidadão brasileiro. O texto também referenda atitudes solidárias, colaboração para com o outro. Os PCNs da área de Língua Portuguesa abordam a inserção da cidadania nos currículos das escolas brasileiras na tentativa de estabelecer uma relação igualitária entre os membros que compõem a escola. Atitude que se faz necessária no âmbito das relações das instituições de ensino. Todavia, alguns estudiosos das relações raciais (COELHO, 2009; GOMES, 1995; SILVA, 2001) mostram-nos as relações de desigualdade vivida por negros no âmbito das escolas brasileiras.

As relações raciais na escola a partir dos estudos de Coelho (2009, p.194) evidenciam que: “[...] O negro está ausente do processo escolar. Ele só está lá de corpo presente”. Para Gomes (1995, p.123) “[...] A escola é vista como o lugar onde as diferenças acontecem e não são respeitadas”. Segundo Silva (2001, p.9) “Pouco tem adiantado garantir lugar para todos nos bancos escolares [...] se pessoas e grupos continuarem interagindo em estruturas e padrões viciados por preconceitos e atitudes discriminatórias”. Estes estudos corroboram para demonstrar que no espaço escolar, sobretudo na sala de aula, veiculam representações negativas acerca do negro, no que diz respeito à invisibilidade, silenciamento e ausência. Pressupomos que estas representações prejudicam o processo de aprendizagem dos alunos. A escola como um espaço “democrático” deveria ser um ambiente propício ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade negra que lhes é devida. E neste particular, o professor, como agente que está diretamente envolvido com as atividades curriculares, pode contribuir para a desconstrução das discriminações e do racismo na escola.

No diálogo com os professores no momento da entrevista focal, quando discutíamos acerca do negro no Brasil, solicitamos aos professores que produzissem projetivas de desenhos livres acerca do que é ser negro no Brasil, e em seguida relatassem as projetivas e seu significado. Para o professor de Educação Artística, essa representatividade sugere o que se segue:

1.3.2.1 Imagens projetivas de professores acerca do negro no Brasil



Projeção 4

*Esse meu desenho que tentei ilustrar mostra que nesse mundo que nós vivemos, ou seja, nesse planeta, todos nós somos iguais. Não deve haver de forma alguma qualquer tipo de discriminação, quer seja você branco, quer seja você negro, independente da característica da pessoa, todos nós pertencemos a este mundo e todos nós somos iguais. No meu desenho eu tentei ilustrar essa idéia **de relações igualitárias no Brasil** (Professor de Educação Artística. Projeção 4. Grupo Focal, set/2008 – grifo nosso).*

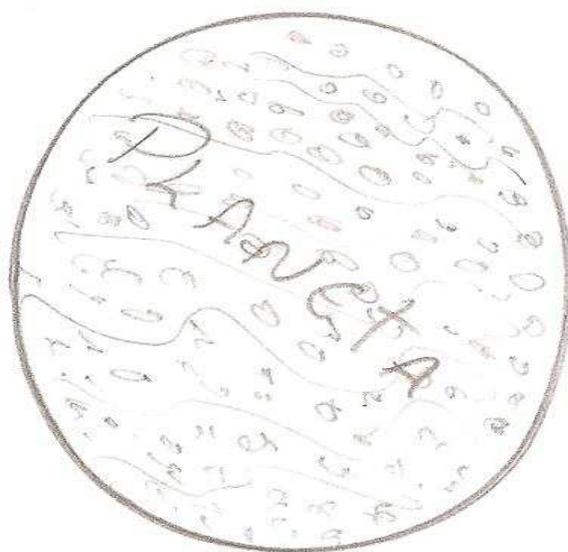
Nessa imagem projetiva, apresentada pelo professor de Educação Artística, acerca do negro no Brasil, vê-se que a representação social verbaliza que “todos nós somos iguais” (GRUPO FOCAL, 2008). Essa concepção aponta o quanto as ideologias passadas continuam com presença marcante no imaginário social brasileiro. Vivemos sobre o arquétipo de um mundo igualitário, cristalizado pela ideologia dominante. Essa ideologia surgida efervescentemente na década de 1930, como já acentuado, apresenta um país da “democracia racial” (GUIMARÃES, 2002; MUNANGA, 2004). Ou seja, o Brasil vivia os anos “dourados”, sobretudo pela “vivência harmônica” entre negros, brancos e índios.

Para esse depoente ser negro no Brasil representa relações igualitárias no país, uma sociedade em que a discriminação não deveria existir. O fato é que existe e cristaliza-se na mentalidade brasileira, deformando a identidade de crianças, adolescente, jovens e adultos negros na escola, no trabalho e na vida secular. A discriminação no Brasil é operante, atitude de negação ao outro igual em função da marca da cor, traços fenóticos, isso cria barreiras sociais intransponíveis entre aquele que sofre a discriminação e a atitude daquele que

estigmatiza. Viver numa sociedade igualitária precisa ultrapassar a problemática da cor, desigualdades e ações insidiosas que se alastram no cotidiano brasileiro.

Para o professor de História B, a discriminação é representada pela metáfora de dois planetas: negros e brancos, em seu depoimento assim postula: “[...] em minha opinião a discriminação é como se houvesse dois planetas entre o negro e o branco” (Professor de História B. *Projeção 4. Grupo Focal, set/2008*). Isso significa dois mundos diferentes, em que existe um ordenamento no modo como a elite branca estigmatiza o negro, isso ocorre em função da relação de poder de fazer crer a si e aos próprios discriminados que tais atitudes preconceituosas são (ou podem ser) verdadeiras. É uma forma maléfica de atribuir ao negro representações que o estigmatiza social e pessoalmente com termos pejorativos que tenta anular ou restringir o reconhecimento, os direitos humanos e a liberdade político, social e cultural do sujeito.

A projeção realizada pelo professor de História B acerca do ser negro no Brasil representa um só planeta, composto por negros e brancos sem distinção de raça, cor ou sexo, isso se evidencia em sua projeção e seu discurso:



Projeção 5

O meu desenho, eu fiz como se fosse um planeta, [...] eu illustrei o desenho de um planeta para que houvesse a percepção de que somos um só planeta, independente de raça, cor ou até mesmo de sexo (Professor de História B. Projeção 5. Grupo Focal, set/2008).

Vivemos de fato em um único planeta, convivemos com várias raças e etnias, só que raça e lugar social são demarcados nessa sociedade, em função dos estigmas historicamente

impostos e pela própria organização social que se dar de forma desigual, uma sociedade de *status*, em que os grupos sociais, inclusive classe social, exercem direitos, privilégios restritos a determinados grupos étnico-raciais. Isso significa que esses privilégios são resguardados nas relações entre os sujeitos dadas por distanciamentos e etiquetas, que tem na aparência da cor.

A cor nesse planeta expressa um visível adensamento acerca do racismo, discriminação, preconceito e desigualdades raciais no Brasil. Raça/cor, portanto, ainda representam fator diferencial nessa sociedade, dualidades existentes entre brancos e negros, em que o primeiro sempre representou as “virtudes” e o “bem”, enquanto o segundo representou na falácia da elite dominante o “mal”, o “sinistro”, a “deformidade”. Crenças que deram a esse planeta um marco divisório na relação entre seres humanos que afeta profundamente a construção identitária de negros.

Um breve recorte da história do Brasil relata, por exemplo, que no período pós-abolição não havia diferença da condição do escravo para o homem livre, pois não existiu um projeto social, de ordem jurídica, que atendesse as necessidades dos homens de cor, agora “livres”. O contraste entre a “ordem jurídica” e a realidade vivida pela “população de cor” não foi o suficiente para desobstruir a representação superficial, que iria conferir ao Brasil o caráter lisonjeiro de um suposto país da democracia racial. O Brasil moderno vivencia essas agruras, marcada pelas desigualdades sociais, econômicas, política, cultural e educacional e que reflete as práticas racistas, discriminatórias, preconceituosas com as quais lidamos no nosso dia a dia.

Vivemos em um mundo em que uns são titulares de direitos e outros meros espectadores, em outras palavras, enquanto uns vendem sua força de trabalho, outros vivem os meios de produção. Na educação não é diferente; enquanto uns recebem insultos racistas, são “invisíveis” perante a escola, outros recebem atributos de “melhores” alunos, descaracterizando o outro igual. Dessa forma, fica impossibilitada qualquer discussão acerca das relações igualitárias no Brasil. Isso é cidadania: direitos de todos ou negação do outro?

1.3.3 Diversidade cultural: de que beleza se fala?

Nesta subseção, apresentaremos a diversidade cultural que se constitui a terceira dimensão de análise. Para este estudo recorreremos ao documento dos PCNs, sobretudo o conteúdo que trata da diversidade cultural, em especial: a) objetivos do Ensino Fundamental, b) o tema transversal Pluralidade Cultural; c) característica e importância social do conhecimento histórico; d) objetivo da área de Língua Portuguesa e Arte. Em seguida,

apresentaremos os depoimentos de professores coletados no momento do grupo focal. O critério utilizado foi a concepção de professores acerca da diversidade cultural.

A diversidade cultural neste estudo perpassa pelo reconhecimento às diferenças sociais e raciais intrinsecamente relacionadas à identidade pessoal e social de homens e mulheres, como forma de enfrentamento às práticas racistas, discriminatórias, xenófobas, veiculadas no âmbito da sociedade brasileira, em especial na escola. A diversidade, segundo o dicionário Aurélio, diz respeito à diferença, dessemelhança, dissimilitude, isso remete a afirmação de que cada agente social é diferente do outro, vive contextos e contingências históricas, políticas, sociais e culturais diferentes nos quais os agentes sociais constroem suas experiências sociais e identitárias.

A diversidade cultural no Brasil, todavia, perpassa por situações inusitadas e ideológicas. Primeiro, o discurso de que formamos uma “unidade nacional”, dada à miscigenação que compõe a sociedade brasileira (branco, negro, índio), sujeitos que vivem culturas diversificadas. Segundo, as relações estabelecidas na sociedade são eivadas por posturas racistas, discriminatórias em relação a alguns segmentos da população brasileira, como por exemplo, o grupo étnico-racial negro. Além da padronização que insiste em desvalorizar a estética, cultura e história dos negros no Brasil em favor de uma estética, cultura e história de homens e mulheres brancos. Contudo, a diversidade cultural é um instrumento basilar para construirmos uma cultura antirracista na escola e desvelarmos o conteúdo subjacente nas entrelinhas desse discurso. Vejamos o conteúdo dos PCNs acerca da diversidade cultural apresentado como proposta curricular às escolas de Educação Básica no Brasil.

O documento dos PCNs, ao explicitar os objetivos do Ensino Fundamental, traz a concepção de valorização das diversas culturas e posiciona-se contrário à discriminação. De acordo com esse objetivo a diversidade cultural visa:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p.7).

A diversidade cultural expressa nesse objetivo traz para o cerne da discussão na escola a pluralidade sociocultural, além de deixar explícito em seu conteúdo sua posição contra a discriminação. Ainda que deixe clara a concepção “plural”, “multiplicidade” e “respeito à diferença”, parece-nos como uma justificativa plausível para escamotear as desigualdades

vividas na sociedade e na escola brasileira. Para Coelho (2009, p.303) “[...] existem alguns mais “iguais” do que outros. Essas desigualdades, ancoradas no ideal liberal de que as oportunidades são iguais, tornam-se um reforço ao mito da democracia racial”. A sociedade brasileira se move sobre arquétipo do ideal da igualdade, no entanto oculta à diferença, que não é enfrentada na construção coletiva de sua história.

Os PCNs trazem em seu bojo os temas transversais⁷⁴, dentre eles a Pluralidade Cultural, como temática a ser tratada no âmbito da educação formal, cujo propósito “[...] busca contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural” (BRASIL, 1998, p.143). Esse documento salienta a diversidade de culturas que compõem a sociedade brasileira, como bem expressa nos objetivos gerais destinados ao Ensino Fundamental. Assim, destacamos o desenvolvimento de algumas capacidades apregoadas nesses objetivos:

- conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
- valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
- reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
- repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
- exigir respeito para si e para o outro, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
- valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
- analisar com discernimento as atitudes e situações fomentadoras de todo tipo de discriminação e injustiça social (BRASIL, 1998, p.143).

O conteúdo do tema pluralidade cultural traz o reconhecimento da diversidade cultural como direito, exercício indispensável para o fortalecimento da democracia brasileira. Neste sentido, esse tema transversal busca atravessar, ligar de um extremo ao outro, de margem a margem a cultura, isto é, valorizar a pluralidade cultural no âmbito da escola. Para Canen (2000) tal propósito dilui-se e esvazia-se em um discurso em que predomina uma perspectiva

⁷⁴ Os temas transversais dos novos parâmetros curriculares incluem Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Eles expressam conceitos e valores fundamentais à democracia e à cidadania e correspondem a questões importantes e urgentes para a sociedade brasileira de hoje, presentes sob várias formas na vida cotidiana. São amplos o bastante para traduzir preocupações de todo país, são questões em debate na sociedade através dos quais o dissenso, o confronto de opiniões se coloca.

de educação plural para a aceitação, uma visão de pluralidade cultural que ignora a dinamicidade e a hibridização de culturas e uma não-problematização da identidade nacional. Nesse aspecto, cabe aceitar o desafio de visualizar as contradições detectadas no conteúdo discursivo dos PCNs como ponto de partida para uma perspectiva de trabalho pedagógico que supere o congelamento de uma identidade nacional, que busque a compreensão da dinamicidade e do hibridismo cultural e que lance um olhar crítico e desafiador ao racismo, preconceitos e estereótipos, em busca de uma valorização da cidadania plural e concreta nas práticas curriculares. Para tanto, é imprescindível compreender que:

A cultura, seja na educação ou nas ciências, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, as variabilidades de forma de conceber o mundo, as particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico social. (GOMES, 2003, p.75).

A cultura está relacionada à nossa história de vida, valores, princípios, nas diversas formas de ver o mundo, nas particularidades de cada indivíduo e nas similitudes. Vivemos ao longo da história vivências individuais e grupais por meio da cultura; nessa relação construímos representações sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001), partilhamos uma dinâmica social que não está isenta da ideologia da classe dominante, aliás, “[...] há representações que cabem como uma luva ou que atravessam os indivíduos: as impostas pela ideologia dominante ou as que estão ligadas a uma posição definida no seio da estrutura social” (JODELET, 2001, p.32), as quais introjetam nos indivíduos de forma a fixar as similitudes que a vida coletiva supõe, garantindo à sociedade certa homogeneidade.

O documento é enfático ao denunciar a discriminação e a injustiça social. Para tanto, propõe o convívio pacífico entre homens e mulheres na sociedade brasileira. Apesar de constituírem avanços no trato dessas questões, são insuficientes para a construção de uma política da diferença. Não basta o convívio pacífico, pois como nos diz Gomes (1995, p.60) “A verdadeira dimensão da discriminação racial só pode ser dada por aquele que a sofre”, portanto, a discriminação não pode ser vista somente na ação do sujeito que a pratica (portador do preconceito), mas, sobretudo do ponto de vista daquele que sofre a discriminação.

A pluralidade cultural, além dos aspectos já apresentados, também se faz presente no conteúdo discursivo das áreas de conhecimento, como por exemplo, nos objetivos de História e Língua Portuguesa que propõem respectivamente:

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais (BRASIL, 1998, 43).

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p.7).

Os objetivos apresentados reforçam o conteúdo disposto no tema transversal da pluralidade cultural, como já analisado. No entanto, a escola brasileira tem em suas mãos uma proposta curricular que traz em seu conteúdo discursivo o “reconhecimento e valorização da cultura” brasileira. A inserção dessa temática transversal nos currículos escolares somente poderá atender o plural se compreendermos que o hoje se constrói no olhar do ontem, os homens e mulheres de ontem viveram amalgamados pelas ideologias dominantes, isso é fato e recorrente na atual realidade. Portanto, cabe ao hoje (professores, pesquisadores, demais agentes educacionais) primeiro compreender que esse documento foi elaborado pela lógica do Estado; segundo, atentar para o conteúdo subjacente, sobretudo cidadania e diversidade cultural; terceiro, não existe a menor possibilidade de um trabalho pedagógico se o professor, agente direto do processo ensino-aprendizagem, não estiver com uma consistente formação inicial e continuada para dirimir os aparatos ideológicos contidos no conteúdo dos PCNs.

A temática pluralidade cultural foi discutida com os professores do Ensino Fundamental, no momento da entrevista focal. Utilizamos como critério de análise a concepção de professores acerca da pluralidade cultural, seguindo a pergunta aberta: O que você entende por diversidade cultural?

Os professores de Língua Portuguesa A e História B expressam por meio de seus depoimentos a concepção de diversidade cultural, que supomos trabalharem na escola. Esses sentidos atribuídos por professores sustentam-se na concepção de um país miscigenado, isto é, a contribuição cultural das diversas raças na formação do povo brasileiro.

[...] nós vivemos num país em que a diversidade cultural é enorme, de Norte a Sul de nosso país observamos culturas diferentes, moramos em um mesmo país, mas com forma de ser, viver e se portar diferente. [...] Eu acho que o que existe em nosso país é uma riqueza cultural. Todas as nossas regiões são extremamente ricas e são culturas que vem do negro, branco e índio (Professor de Língua Portuguesa A. Grupo Focal, Set/2008).

Entendo por diversidade cultural, [...] em todo local que a gente vá [...] a gente vai perceber que [...] não existe um estilo, nós tomamos por base assim uma sociedade que tem vários estilos e várias culturas (Professor de História B. Grupo Focal, Set/2008).

Os sentidos atribuídos por esses professores apontam para a pluralidade cultural existente no Brasil, representação pautada na riqueza cultural que vem da contribuição das diversas raças e etnias. Pensando dessa forma percebemos que no campo cultural há um “reconhecimento” das diferentes culturas que compõe o universo brasileiro. Mas, reforçamos que nessa sociedade prevalece a cultura universalista, modos de vida legitimados pelo discurso dominante que vê as demais culturas como invisíveis. Contudo, no imaginário social a cultura é concebida como uma mistura de crenças, valores, costumes, saberes, religiosidade vivenciada e valorizada em cada região brasileira, como bem expressa a professora de Língua Portuguesa A:

[...]. A gente pode dizer que o Brasil é uma verdadeira salada cultural. [...] E o que a gente pode observar que é muito bonito cada região valorizar a sua cultura. A cultura lá do Nordeste eles valorizam, vamos dizer o forró, com suas danças, aqui no Norte nós temos a nossa cultura própria, o nosso modo de ser, o nosso modo de falar (Professora de Língua Portuguesa A. Grupo Focal, Set/2008).

Então, a diversidade cultural em minha opinião, é esse aparato que a gente absorve tanto de um local para o outro, ou de uma área de serviço, ou de um Estado, ou até mesmo um município (Professor de História B. Grupo Focal, Set/2008).

Os discursos apontam para a pluralidade de culturas que existe nas diversas regiões do Brasil, valores expressos no campo da dança e da linguagem. Mas, parece-nos que a cultura tida como legítima geralmente aparecem nas regiões Sul e Sudeste, região Norte e Nordeste ficam como se fossem culturas sem valores na concepção da sociedade dominante. O que dizer da cultura negra ou indígena? Talvez consideradas sem muito valor na mentalidade elitista do Brasil, culturas que ao longo da história foram discriminadas pelos seus modos de vida, crenças, religiosidade, danças, etc.

A depoente também conceitua cultura como contribuição de todas as raças, inclusive de países que aqui se instalaram e produziram essa miscigenação cultural. Dessa forma, expressa:

[...] a cultura de modo geral são todas as culturas que adquirimos de todas as raças. Ou seja, adquirimos de todos os países que aqui no Brasil se instalaram e que fizeram essa miscigenação cultural que nós temos hoje, e que é riquíssima (Professora de Língua Portuguesa A. Grupo Focal, Set/2008).

A miscigenação cultural expressa nesse depoimento mostra que a cultura brasileira sofreu a influência da cultura de outros países que aqui se instalaram. Mas, na realidade esses países trouxeram sua cultura as quais foram impostas para a população brasileira. Privados de sua pertença social, negros e índios tidos como “selvagem” tiveram que aceitar a cultura da elite branca que aqui conviveu, isto é, modos de vida, costumes, crenças e religiosidade que não fazia parte de sua história. As narrativas criadas pela elite brasileira fazem com que o popular e o erudito se encontrem e permitem especular sobre as relações que se dão entre esses dois níveis. Os elementos constitutivos da sociedade brasileira (branco, negro e índio) estão colocados de forma ideológica na concepção que foi feita dessa identidade. Dessas considerações compreendemos que a diversidade cultural perpassa pelo sincretismo, isto é, a unificação de ideias diversificadas e por vezes inconciliáveis. Portanto, é imprescindível que atentemos para a construção desses vários estilos e culturas na sala de aula, pois nesse cotidiano construímos nossas identidades.

1.3.4 Identidade: “eu” e o “outro” formamos um “nós” coletivo?

A identidade constitui nossa quarta dimensão de análise. Para esse estudo apresentaremos no primeiro momento o conteúdo discursivo dos PCNs acerca da identidade. Em seguida recorreremos aos depoimentos de professores sobre a identidade de crianças e/ou adolescentes negros, dados coletados no momento da entrevista focal. Para a análise desta dimensão nos apoiaremos em Hall (2001); Munanga (2004), Gomes (1995) e Coelho (2009).

O documento dos PCNs traz em seu conteúdo a noção de identidade nacional e pessoal, sobretudo ao especificar os objetivos do Ensino Fundamental. Assim propõe:

[...] conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país (BRASIL, 1998, p.7).

O documento dos PCNs, ao tratar acerca da identidade, traz de forma otimista a necessidade do conhecimento peculiar do Brasil, como elemento indispensável para a construção da identidade pessoal e social e para a afirmação da pertença dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira. Como já ressaltamos anteriormente, a identidade é algo complexo, indissociável do processo histórico. Na relação do “eu” e o “outro” construímos representações sociais, isto é, uma “[...] forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado tendo um objetivo prático e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.22). Essa autora, ao se referir às

representações sociais, a partilha do “eu” e do “outro”, mostra que por meio dessa relação (mundo e os outros) construímos nossas identidades (individual e coletiva).

A discussão acerca da identidade também é visualizada nas áreas de conhecimento, destacando-se a área de História que propõe:

[...] o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas (BRASIL, 1998, p.29).

A área de História apresenta como função a disseminação e a materialização das identidades, sobretudo na relação professor/aluno/conhecimento/história/realidade, cujas relações favorecem a formação social e intelectual dos indivíduos para a construção de uma sociedade igualitária e democrática. Mas, isso não é tão simples, como já sinalizamos; as identidades não são inatas, “[...] são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2001, p.48), isso quer dizer que vivemos e participamos de um mundo representado pela cultura nacional, que estabelece seus padrões universais determinados pela cultura dominante.

A área de Língua Portuguesa também ressalta a construção da identidade, pois isso se evidencia quando expressa:

A busca de reinterpretação das experiências já vividas e das que passa a viver a partir da ampliação dos espaços de convivência e socialização possibilita ao adolescente a ampliação de sua visão de mundo, na qual se incluem questões de gênero, etnia, origem e possibilidades sociais e a rediscussão de valores que, reinterpretados, passam a constituir sua nova identidade (BRASIL, 1998, p.46).

A construção da identidade nessa área de conhecimento traz a concepção de que a partilha entre o eu e a perspectiva do outro constroem novas identidades, e nesse bojo estão incluídos as relações de gênero, etnia, origem, valores. Para Coelho (2009, p.304):

[...] a identidade continua interferindo no reconhecimento dos direitos ao exercício da cidadania da população negra. Isso quer significar que temos um recorte de cunho racial historicamente construído, que opera na sociedade fazendo a seleção dos indivíduos conforme sua identidade étnica.

Como se vê, a identidade perpassa também pelo reconhecimento dos indivíduos na sociedade, mas, muitas vezes as pessoas são racializadas, discriminadas, reduzidas a uma condição de extrema humilhação, selecionadas conforme sua identidade étnica. Assim, essa forma de perceber o outro, nesse caso o negro, invisibiliza sua contribuição para a formação social, política, econômica e cultural do Brasil. Isso se evidencia nos depoimentos de professores coletados na entrevista focal, quando discutíamos acerca da identidade. Nesse diálogo questionamos: Como você acha que uma criança negra e/ou adolescente se percebe nos dias de hoje? O resultado ficou assim representado:

[...] A discriminação leva eles a quererem ter uma cor branca, [...] porque a própria mídia e a sociedade têm passado isso. Então pra eles, ser negro eles se percebem como se fosse uma raça inferior. Ou seja, sempre está lá em baixo, debaixo da mesa e os brancos, os loiros, os olhos azuis estão sempre superior em cima da mesa mostrando a ideia de superioridade [...] (Professor de Educação Artística. Grupo Focal, Set/2008).

[...] a criança negra não tem ainda como se defender da discriminação, já o adolescente [...] ele já tem os seus aparatos, já tem como se defender. [...] Em função de sua discriminação eles acabam querendo ser branco, ter traços brancos, [...] tanto as crianças, como os adolescentes e pra eles não serem discriminadas eles terão que se parecer com aquelas pessoas, como a sociedade coloca, seguir o status branco para se inserir na sociedade (Professor de História B. Grupo Focal, Set/2008).

Os sentidos expressos por professores mostram que o ideal de branqueamento (SKIDMORE, 1976) continua com presença muito forte na sociedade brasileira. A construção da identidade pautada em um grupo étnico que se diz superior ao outro reforça o racismo e a discriminação racial. Em verdade, o Brasil sempre empreendeu por uma matriz branca de desvalorização do outro igual, uma ideologia “justificadora” da opressão e inferiorização de grupos étnico-raciais que historicamente foram relegados a segundo plano.

Na esfera educacional a ideologia do branqueamento atravessa o imaginário, em especial de crianças e adolescentes, pois a mídia reforça a estética preponderante, universalista da beleza de homens e mulheres brasileiros, quais sejam: branca, loira, magra, alta, entre outros adjetivos. Os resultados são patentes na sala de aula, pois se transformam em conflitos na relação aluno/aluno/professores, materializados por atitudes racistas, discriminatórias e preconceituosas em relação àqueles que não possuem tais padrões, isso dificulta o processo de reconhecimento na qualidade de negros.

Lidar com a ideologia do branqueamento na escola, no currículo escolar perpassa pela construção de uma nova mentalidade, a partir da ancestralidade e da pertença social que nossos alunos partilham e de uma nova [re] formulação no currículo escolar, livro e materiais

didáticos e na formação de professores, bem como dos demais agentes sociais que fazem o cotidiano da escola.

A beleza negra na sociedade brasileira é vista como aquela beleza que precisa de constantes elogios para se firmar como uma estética aceitável seja por meio de ascensão social, status, cabelo, corpo, enfim, parece que tudo precisa de justificativas vazias para mostrar que o negro tem seu valor, sua beleza, status social e seu lugar enquanto cidadão participe dessa sociedade. Essas formas de pensar mostra que estamos inseridos em uma sociedade em que as relações são estabelecidas de forma assimétricas e de poder que afetam a construção da identidade de negros no caminhar de uma sociedade que se pensa democrática.

Neste primeiro capítulo abordamos sobre os documentos oficiais (DCNEF / PCNs), em especial as dimensões de análise *Autonomia, Cidadania, Diversidade Cultural e Identidade* que emergiram desses documentos oficiais e as representações sociais de professores acerca da concepção de *currículo, ser negro no Brasil, diversidade cultural e identidade*, que surgiram da entrevista com o grupo focal.

No quadro abaixo sintetizamos a análise realizada no percurso deste primeiro capítulo. Informamos ao leitor a construção do quadro abaixo que denominamos de Análise Dimensional das Diretrizes e a Representação de Social de Professores. Iniciamos elencando as dimensões de análise emergidas nos documentos oficiais: *Autonomia, Cidadania, Diversidade Cultural e Identidade*. Em seguida apresentamos os significados expressos nos documentos oficiais de acordo com cada dimensão analisada. Em um terceiro momento apresentamos a representação social de professores acerca do *currículo, ser negro no Brasil, diversidade cultural e identidade de criança e/ou adolescente negro*, seguido de seus respectivos questionamentos. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 2. Análise Dimensional das Diretrizes e a Representação de Social de Professores.

Dimensões de Análise	Significado/Elementos Associativos		
	Indicadores		
	DCNEF	PCNs	Representação de professores acerca do currículo
			Que concepção de currículo você trabalha? Em que perspectiva teórica?
<p>Autonomia: Liberdade ou centralização de poder?</p>	<p>I – As escolas deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os Princípios Éticos da Autonomia, (BRASIL, 1998, p.1).</p>	<p>Os PCNs concebem autonomia como: “[...] capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas” (BRASIL, 1998, p.94)</p>	<p>“[...] eu penso que essa questão do currículo, ainda que esteja em voga, e que está sendo usado, ainda é muito tradicional. E minha percepção de currículo e perspectiva teórica que deve ser trabalhada, é o multiculturalismo, ou seja, é tentar perceber essa multiplicidade cultural que existe no mundo” (Professor de História, Entrevista Grupo Focal, 2008).</p>
			O que é ser negro no Brasil?
<p>Cidadania: direito de todos ou negação do outro?</p>	<p>b) os Princípios Políticos dos direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da criticidade e respeito a ordem democrática (BRASIL, 1998, p.1)</p>	<p>[...] compreende a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, p.55).</p>	<p>“[...] ser negro a gente sabe na essência que há uma grande diversidade [...] A gente sabe, não vamos ser hipócritas que não existe uma democracia racial no Brasil, infelizmente, lógico nós como educadores temos que fazer tudo para mudar esse quadro, mas ainda não existe, há muito preconceito, preconceito velado sim, mas há muito preconceito” (Grupo Focal, 2008).</p> <p>“[...] nesse mundo que nós vivemos, ou seja, nesse planeta, todos nós somos iguais. Não deve haver de forma alguma, qualquer tipo de discriminação, quer seja você branco, quer seja você negro, <i>independente</i> da característica da pessoa, todos nós pertencemos a este mundo e todos nós somos iguais” (Grupo Focal/2008 – Grifo do autor).</p>
			O que você entende por diversidade cultural?
<p>Diversidade Cultural: De que beleza se fala?</p>	<p>c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 1998, p.1).</p>	<p>Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p.7).</p>	<p>“Pensando em diversidade cultural, eu parto do princípio que não existe uma cultura única [...] Então, é importante que a gente perceba que a diversidade cultural não parte só de um povo, de uma nação. [...] Que em qualquer povo, qualquer nação, qualquer etnia haverá essa diversidade, e o nosso país é um país multicultural e ao mesmo tempo diverso” (Professor de Educação Artística, Grupo Focal, set/2008).</p> <p>“[...] a gente não pode se furtar dessa discussão dentro de sala de aula, porque se não esquecemos de um princípio que sempre estamos desenvolvendo em sala de aula, que é a questão da tolerância. Essa questão da tolerância perpassa pela violência, pela questão religiosa, pela diferença cultural. E a partir da percepção da diversidade cultural que conseguimos desenvolver, perceber essa competência, habilidade, que vai servir não para o aluno fazer uma prova, mas para a sua vida [...] (Professor de História” Grupo Focal, set/2008).</p>

			<p>“[...] nós vivemos num país em que a diversidade cultural é enorme, de Norte a Sul de nosso país observamos culturas diferentes, moramos em um mesmo país, mas com forma de ser, viver e se portar diferente [...]” (Grupo Focal/2008).</p> <p>“[...] a diversidade cultural em minha opinião, é esse aparato que a gente absorve tanto de um local para o outro, ou de uma área de serviço, ou de um Estado, ou até mesmo um município” (Professor de História B. Grupo Focal, Set/2008).</p>
			Como você acha que uma criança negra e/ou adolescente se percebe nos dias de hoje?
<p>Identidade: “eu” e o “outro” formamos um nós coletivo?</p>	<p>II – Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 1998).</p> <p>III – As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetivos, como consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, através de ações inter e intrasubjetivas; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã (BRASIL, 1998).</p>	<p>“[...] conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertencimento ao país” (BRASIL, 1998, p.7).</p>	<p>“Então, pra eles serem negro, eles se percebem como se fossem uma raça inferior, ou seja, sempre está lá em baixo, debaixo da mesa e os brancos, os loiros, os olhos azuis estão sempre superior em cima da mesa, mostrando a ideia de superioridade” (Professor de Educação Artística. Grupo Focal, Set/2008).</p> <p>“Então, os adolescentes negros, eles se sentem discriminados, e eles não querem na realidade e não gostariam de ser negro, eles gostariam de ser branco. Mas, como eles não podem mudar a cor da pele ele muda aquilo que é possível” (Professor de Língua Portuguesa” Grupo Focal, Set/2008).</p> <p>“[...] A discriminação leva eles a quererem ter uma cor branca, [...] porque a própria mídia e a sociedade têm passado isso. Então pra eles, ser negro eles se percebem como se fosse uma raça inferior” (Professor de Educação Artística. Grupo Focal, Set/2008).</p> <p>“[...] tanto as crianças, como os adolescentes e pra eles não serem discriminadas eles terão que se parecer com aquelas pessoas, como a sociedade coloca seguir o status branco para se inserir na sociedade” (Professor de História B. Grupo Focal, Set/2008).</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos oficiais e depoimento de professores coletados n Grupo Focal/2008.

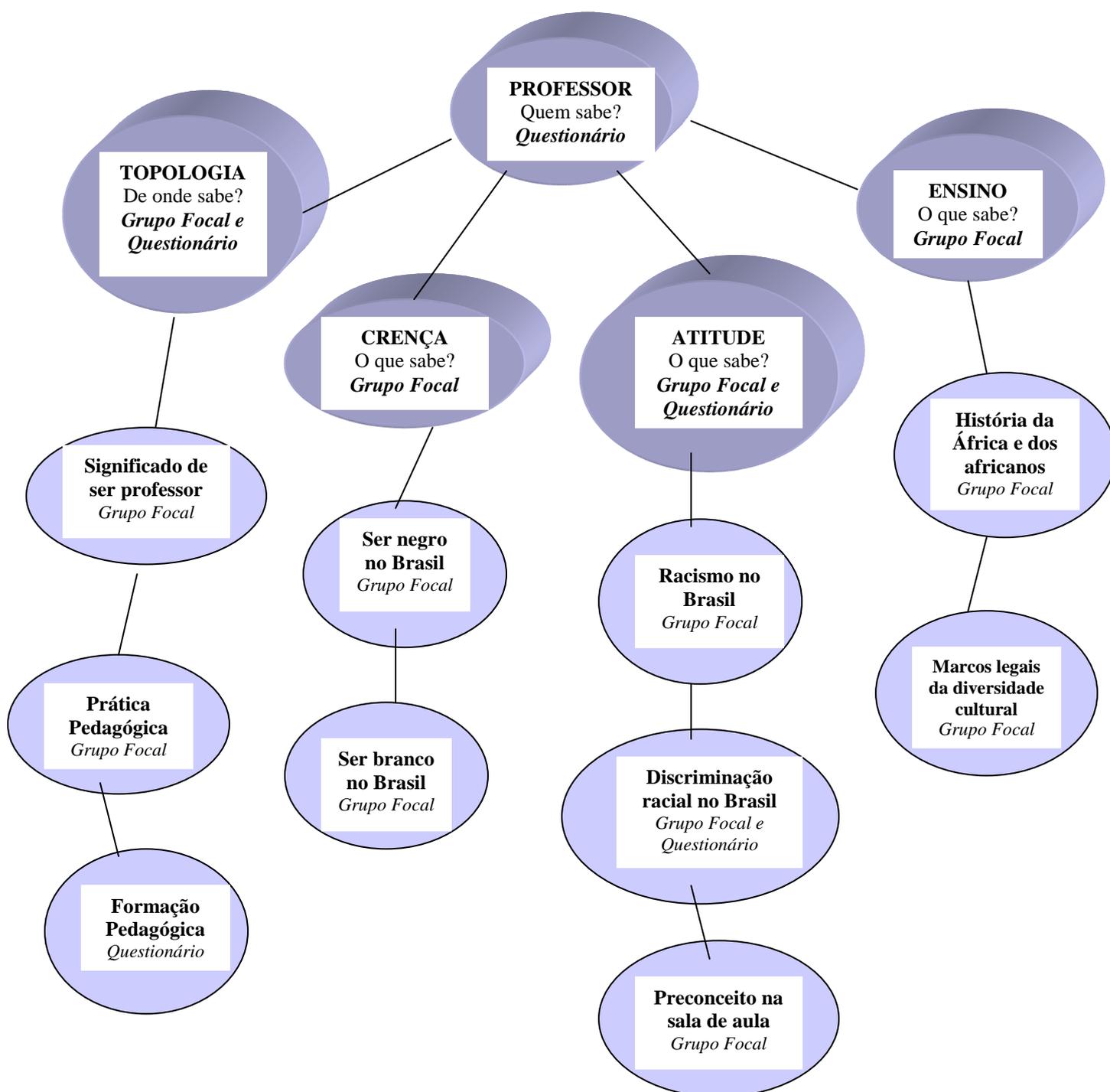
CAPÍTULO 2

ENSINO FUNDAMENTAL E AS RELAÇÕES RACIAIS: IMAGENS E SIGNIFICADOS DE PROFESSORES SOBRE O NEGRO

Neste capítulo, apresentaremos o processo de imagens e significados que professores atribuem ao negro. O *corpus* de análise deste estudo é constituído por: a) *Dimensão identitária: professor*, que representa a identificação do perfil acadêmico, identitário e profissional de professores obtidos por meio do registro do questionário; b) *Topologia* que representa uma rede de saberes que emergem dos discursos de professores produzidos no grupo focal sobre: Significado de ser professor e prática pedagógica. Para formação pedagógica utilizamos o registro do questionário; c) *Crença* acerca do ser negro e ser branco no Brasil, significados expressos pelos professores no grupo focal; d) *Atitude* de professores frente ao racismo no Brasil, discurso contemplado no grupo focal; a discriminação racial sentido expresso tanto no grupo focal, bem como no registro do questionário e preconceito na escola contemplado na discussão do grupo focal; e) *Ensino* o conhecimento de professores acerca do estudo da História da África e dos africanos e os marcos legais foram obtidos na participação de professores no grupo focal. As diferentes técnicas de coletas de dados contribuíram para análise do objeto desta pesquisa.

A estrutura deste capítulo se organiza com base em Jodelet (2001), que sugere para a descrição e análise das representações sociais três formulações que delineiam o campo de estudo das representações sociais: *Quem sabe e de onde sabe?* Correspondem as condições de produção e circulação; *O quê e como sabe?* Refere-se aos processos e estados (pensamento consensual sobre o objeto); *“Sobre que se sabe e com que efeito”?* Corresponde ao estatuto epistemológico das representações sociais (interpretação dos discursos). O diagrama abaixo apresenta a constituição da análise do *corpus* do estudo e os instrumentos utilizados na coleta de dados:

DIAGRAMA 2 - PROCESSO DE ANÁLISE DO ESTUDO DAS IMAGENS E SIGNIFICADOS DE PROFESSORES SOBRE O NEGRO



FONTE: Elaborado pela autora com base no Grupo Focal e Questionário no ano de 2008.

Com base na constituição da análise do *corpus* deste estudo, apresentaremos as seguintes subseções:

2.1 Professor: perfil identitário, acadêmico e profissional.

2.2.1 Primeira Dimensão: Topologia: redes de significados expressos por professores do Ensino Fundamental

2.2.2 Segunda Dimensão: Crença

2.2.3 Terceira Dimensão: Atitude

2.2.4 Quarta Dimensão: Ensino

2.1 Professor: Perfil identitário, acadêmico e profissional.

Nas questões 1 a 7 do instrumento de coleta de dados “questionário”, os professores versaram acerca do perfil identitário, acadêmico e profissional com base nos seguintes enunciados: 1) Sexo; 2) Idade; 3) Você se considera: branco, preto, pardo, indígena ou amarelo? 4) Qual é a sua média salarial? 5) Há quanto tempo você trabalha como professor? 6) Sua formação escolar é: Graduação e Pós-graduação? Qual turno você trabalha? O objetivo destas questões consistiu em analisar o perfil identitário, acadêmico e profissional dos entrevistados para melhor compreender o objeto desta pesquisa.

Participaram desta etapa da pesquisa seis professores das áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Educação Artística e História. Sendo que quatro destes são pertencentes ao sexo masculino e dois do sexo feminino. A faixa etária dos sujeitos varia entre 26 e 30 anos, e entre 41 e 45 anos. No que se refere à autoclassificação racial de professores, observemos o resultado:

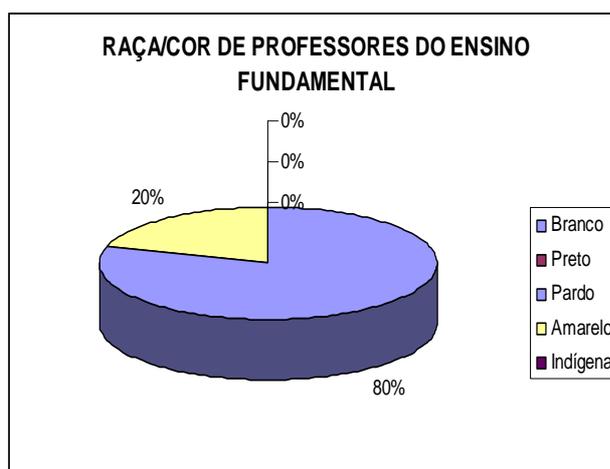
2.1.1 A Autoclassificação racial de professores do Ensino Fundamental

A autoclassificação racial de professores não se constituiu tarefa muito fácil, em função da variedade de cores existente no Brasil (MUNANGA, 2004). A informação acerca da cor encontra-se sujeita a subjetividade do indivíduo, além de ser fator significativo nas relações sociais (TEIXEIRA, 2003), envolve também “[...] a percepção de cor que um membro do domicílio tem acerca dos demais” (GONÇALVES, 2007, p.37). Dada essa complexidade, adotamos em nosso estudo a autoclassificação com base nas categorias de cor oficiais do IBGE⁷⁵ (branco, preto, pardo, amarelo e indígena), as quais foram aqui coligidas e

⁷⁵ “Embora seja plausível supor que existam em algum grau imperfeições e erros na definição da pertença dos indivíduos aos grupos raciais delimitados pelas categorias de classificação, a quase totalidade das pessoas se enquadra em um dos cinco grupos disponíveis, e também aponta a categoria daqueles por quem responde, como as crianças” (OSÓRIO, 2004, 85).

serão apresentadas no decorrer desta subseção. Por se tratar de um estudo com vista a analisar as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar, buscamos conhecer a autoclassificação desses docentes. O resultado ficou assim representado:

Gráfico 1: Autoclassificação de professores do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora com base no Questionário/2008.

A configuração demonstrada no gráfico acima evidencia que a composição racial de professores é majoritariamente composta por professores pardos, o que corresponde a 80% de total de professores. Pardo neste estudo significa a indefinição da cor, um gradiente de cores na fronteira entre o pardo e o branco, como forma de invisibilizar o termo preto pela carga semântica negativa, em favor do negro. A categoria pardo representa os mestiços, provenientes do processo de miscigenação das demais categorias raciais consideradas “puras”.

Essa categoria intermediária (NOGUEIRA, 1985; OSÓRIO, 2004), compõe-se de uma categoria ambígua (OSÓRIO, 2004), por se tornar indefinida. Se levarmos em consideração uma pessoa inserida em determinadas relações sociais em contextos, como por exemplo, nos Estados Unidos, esta pode ser vista como preta, e em outras relações e contextos como no caso do Brasil, essa mesma pessoa pode ser parda ou branca. Observamos também que 20% do total de professores se autoclassificaram como amarelo, não havendo nenhum professor que se identificasse como branco, preto ou indígena.

Comungamos com Nogueira (1985, p.82) quando afirma que “[...] a concepção de branco e não-branco varia, no Brasil, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região”. Esses resultados evidenciam a complexidade que se constitui a classificação por cor no Brasil, como nos lembra Munanga

(1999, p.10): “[...] o Brasil constitui o país mais colorido do mundo, isto é, o mais mestiçado do mundo”. Essa ideologia apregoada pelo ideal de branqueamento (SKIDMORE, 1976) e fortalecida de forma estratégica pela elite dominante escamoteia a verdadeira classificação racial de homens e mulheres, em função da variedade de cor, isso contribui de forma negativa para o reconhecimento, valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros.

O lugar social, perpassa pela cor da pele, fenótipo, conforme a cor da pele o sujeito pode ser [in] visibilizado nos diversos setores da sociedade brasileira, inclusive na escola, pois raça e lugar social estão estreitamente relacionados e demarcados em todos os setores sociais. A cor da pele representa para alguns países latino-americanos como o Brasil, o lugar em que as relações raciais se estabelecem de forma “harmoniosa”, sob o manto protetor da domesticação, ideologização e alienação da falácia da “democracia racial”. Um contexto social que representa um país miscigenado, multicolor, embalado por práticas sincréticas, doutrinas diversificadas e, por vezes, até mesmo inconciliáveis, podemos dizer: “nem preto”, “nem branco”, formamos o termo da indefinição “pardo”. Quanto mais próximo do branco, mas “chances” de alcançar *status* social, concepção embasada na ideologia do branqueamento que fez do Brasil uma sociedade multirracial.

Esse constructo ideológico tido como projeto nacional no Brasil mascara o racismo e a discriminação racial e na realidade impede que negros ascendam socialmente seja no trabalho, na escola, na mídia, no cinema, entre outros. Isso demonstra que a cor da pele em uma sociedade que se diz democrática, igualitária e harmônica se esvazia de sentido a medida que negros em função das características físicas, como a cor da pele, tipo de cabelo, são submetidos a constantes julgamentos negativos estabelecidos nas relações sociais brasileiras, as quais influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos.

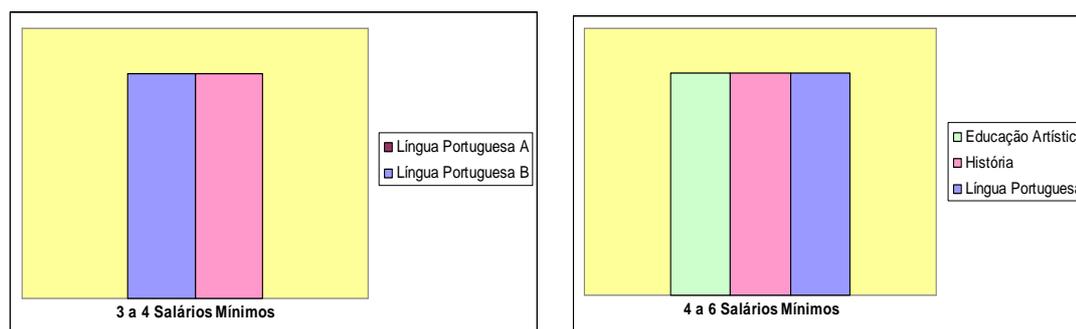
A realidade vivida nos Estados Unidos difere do Brasil, pois a unidade nacional construída partiu da segregação racial, sociedade de casta branca e não-branca, diferentemente do Brasil que “optou” por uma terceira casta social “o mulato” (SKIDMORE, 1976), na intenção de um tipo racial mais próximo do branco. Os negros da sociedade estadunidense firmaram sua identidade nacional com base no processo sócio-histórico de afirmação da identidade coletiva e pertença social que perpassa pela cor, pela negritude física e cultural peculiar a seu grupo.

Brasil e Estados Unidos embora apresentem construções identitárias divergentes, o primeiro apresenta um racismo velado, mascarado pelo processo da miscigenação,

branqueamento (métodos eugenistas) e mito da democracia racial, longe de alcançar uma sociedade plural e de identidades múltiplas. O segundo apresenta um racismo explícito, segregacionista que não escamoteia as desigualdades raciais. Nessas sociedades a cor representa fator de diferenciação e impede que negros alcancem *status* social, lugar geralmente “definido” para aqueles que possuem a tez branca. Isso demonstra a forma operante de racismo, discriminação e preconceito racial que velado ou não invadem a vida, a história, a identidade dos negros brasileiros e estadunidenses.

A média salarial de professores do Ensino Fundamental aponta certa disparidade no que se refere a sua renda mensal. Somente dois professores do total de entrevistados recebem seus proventos entre um a três salários mínimos. Enquanto três desses professores recebem em média de quatro a seis salários mínimos, a maioria com maior tempo de serviço. O gráfico acerca da renda mensal de professores demonstra as diferentes composições de renda, conforme se observa abaixo:

Gráfico 2: Média Salarial de professores do Ensino Fundamental



Fonte: Questionário registrado por professores do estudo

Neste gráfico podemos observar como os salários de professores têm sofrido relativa precarização em termo de diferenças salariais, uns com “maiores salários” e outros com um salário incompatível com as reais condições de vida. Para Oliveira (2004 p. 1140):

[...] o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

A desvalorização dos professores no que concerne ao piso salarial é cada vez mais aberrante com sucessivas perdas salariais, muitas vezes sem garantias trabalhistas e previdenciárias, o que permite decompor as diferenças que existem entre os salários. É fato

que os professores do Ensino Fundamental recebem o menor rendimento mensal (IBGE – PNAD, 2001), isso reforça a precária situação vivida por professores no Brasil. É necessário rever as políticas públicas em termos de remuneração voltadas para os profissionais que atuam na educação.

Quanto ao tempo de trabalho dos professores, dois deles possuem menos de cinco anos de trabalho na função de professor e três possuem tempo de trabalho na função docente que corresponde de cinco a dez anos.

Em relação à formação acadêmica dos professores participantes desta pesquisa, observamos que todos possuem nível superior completo: a) Licenciatura Plena em Letras; b) Licenciatura Plena em História; c) Licenciatura Plena em Educação Artística (Habilitação em Música). Em termos de Pós-Graduação os professores possuem: a) Especialização em Língua Portuguesa; b) Especialização em História Social da Amazônia; c) Mestrado em Linguística, linha de pesquisa ensino-aprendizagem de línguas⁷⁶. Observamos que somente dois professores das áreas de Língua Portuguesa e Educação Artística não possuem Pós-Graduação.

A formação inicial de professores é imprescindível para a qualidade do trabalho docente na escola, cabendo ao professor estar provido de bases teóricas para atuar em contextos de diversidade social e cultural. Para Gomes e Silva (2006, p.15) “[...] formar-se professor dá-se num processo contínuo [...] trata-se de um processo que tem de manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos”. Isso remete também à formação continuada de professores que deve está conectada à formação inicial, pois essa conexão pode possibilitar uma nova postura na ação pedagógica do professor com vista a um trabalho pedagógico que atenda as diferenças na escola.

Após a formação escolar de professores, buscamos informações acerca do turno de trabalho desses professores, os dados coletados apontaram: a) disparidade de horários; b) sobrecarga de trabalho. Dos professores entrevistados somente o professor de Língua Portuguesa C desenvolve suas atividades nos três turnos: a) matutino; b) vespertino; c) noturno. Os demais professores ocupam em média dois horários, sendo que o professor de Língua portuguesa B ocupa os horários: a) vespertino; b) noturno e os demais professores de Língua Portuguesa A, História A e B e Educação Artística ocupam os turnos: a) matutino; b) vespertino. Observamos que a carga horária elevada e os baixos salários trazem como

⁷⁶ Mestrado em andamento, previsão para a defesa da dissertação março/2009.

consequência a precarização do trabalho docente, imagens que apresentam diversas percepções e sentidos de ser professor.

2.2 Topologia, crença, atitude e ensino de professores acerca das relações raciais.

Apresentaremos a compreensão de professores acerca das relações raciais sistematizadas de acordo com a abordagem processual das representações sociais na perspectiva de Jodelet (2001): Quem sabe? O professor; De onde sabe? Topologia – redes de saberes; O que sabe? Crença, atitude e ensino; Qual efeito? Remete a nossas inferências.

2.2.1 Topologia: rede de saberes do ser professor.

Nesta primeira dimensão apresentamos a topologia que representa uma conexão de saberes. Neste estudo a topologia significa que o ser professor é envolvido por uma rede de saberes que produz uma conexão de vários sentidos. A dimensão topológica de acordo com Neves (2007, p.58) “[...] permite visualizar os elos de uma grande teia de sentidos [...] funda-se numa relação dialética entre os elementos constituidores: Quem sabe? O que sabe? E qual efeito?”. Em nosso estudo, o professor, sistematizado nos registros do grupo focal, foi agrupado nas subdimensões: a) Significado de ser professor; b) prática pedagógica; c) formação de professores.

2.2.1.1 Significado do ser professor

Nesta subdimensão destinada à discussão acerca do significado de ser professor, propomos transitar pelo cenário que trazem as vozes de professores do Ensino Fundamental. Vozes que permitem a esses sujeitos expressarem sua subjetividade, singularidade, vivência, sonhos, certezas, esperanças, representações sociais, ancoradas no imenso caleidoscópio que constrói o significado do ser professor. Dessa forma, partimos com base em dois critérios: o primeiro foi a representatividade de ser professor. E o segundo refere-se à prática pedagógica. Esses dois critérios emergiram a partir do conteúdo latente, ou seja, o que se encontra oculto, não aparente, escondido nas entrelinhas do não dito, retido na fala dos sujeitos (BARDIN, 2007). Para tanto, partimos das seguintes perguntas abertas: Que significado representa para você ser professor? De que maneira você trabalha sua prática?

O significado da representatividade de ser professor revela que este não está mais amalgamado na concepção de transmissor de conhecimento, de conteúdos descontextualizados, como bem propunham os ideais da escola tradicional. Nesses termos o professor era visto como transmissor e detentor do conhecimento, o “[...] essencial era contar

com um professor razoavelmente bem preparado” (SAVIANI, 1995, p.18). Nesse intento buscava um desiderato de difundir a instrução, transmissão e os conhecimentos, sendo o professor o artífice dessa grande obra. Essa representação social se evidencia no momento do diálogo com professores do Ensino Fundamental ao expressarem o significado de ser professor:

[...] hoje ser professor [...] representa não somente passar conhecimento, mas tentar ser amigo também do aluno, tentar fazer com que o aluno não somente possa compreender aqueles conteúdos, mas também colocar em prática na vida deles [...]. Hoje, o professor não é mero transmissor de conhecimento [...] (Grupo Focal. Professor de Educação Artística. Set/2008).

Como se vê, o professor mostra que ser professor envolve relacionar os conteúdos à realidade de seus alunos. É possível pontuar também o papel desempenhado por professores na escola que muitas vezes se associa à figura de pai, mãe, amigo, em função da relação afetiva isenta na família. Assim, expressam os professores:

[...] muitas vezes a gente acaba sendo pai, porque muitas vezes ele não tem um pai em casa, às vezes a gente acaba sendo um amigo, porque muitas vezes não tem o próprio irmão como amigo. Então, eu vejo o professor para além de um mestre ou de transmissor de conhecimento (Grupo Focal. Professor de Educação Artística. Set/2008).

[...] eu acho que hoje ser professor é uma coisa muito mais complexa, é muito ampla do que a própria palavra professor designa, porque professor hoje em dia [...] ele não é apenas aquela pessoa que repassa os conteúdos, os conhecimentos. [...] ele é pai, ele é mãe, ele é psicólogo, e além de tudo isso o professor está desempenhando uma outra função que na realidade seria do pai e da mãe. O pai e a mãe infelizmente de escola pública ele joga pra escola a responsabilidade dele educar (Grupo Focal. Professor de Língua Portuguesa. Set/2008).

Nos significados acerca do ser professor, expressos nesses depoimentos, evidenciamos que além da responsabilidade pelo processo ensino aprendizagem, o professor se vê na função de pai e mãe do alunado no âmbito da escola. Cumpre observar que: “Os professores [...] de 5ª a 8ª [...] têm dificuldade de identificar seu papel” (ARROYO, 2000, p. 69), associam sua função a uma representação social paterna ou materna que se distancia do exercício da prática docente.

Na sequência do diálogo um outro aspecto que observamos foi que o significado de ser professor não perpassa somente pela figura paterna ou materna, ou apenas o valor dos conteúdos transmitidos, mas pelas experiências de vida, como exemplo: dificuldades e êxito na vida profissional. Como bem se evidencia no depoimento do professor de História B:

[...] ser professor hoje em dia não é ser só amigo, pai, irmão, colega [...] ser professor não é só passar as ideias. Mas [...] mostrando o que a vida vai colocar pra ele [...] no presente [...] e também no passado. [...] mostrando pra ele que a gente está ali pra ser o amigo, o irmão, o colega e o pai. [...] colocando também as nossas vivências que a gente teve do cotidiano, mostrando pra eles que a gente já passou por várias dificuldades. Então, é dessa maneira que eu, no meu caso tento repassar pro meus alunos colocando o que eles estão passando no presente e algumas experiências que eu tive de vida que são semelhantes às deles (Grupo Focal. Professor de História B. Set/2008).

Percebemos nesse depoimento que existe uma tendência em associar o papel do professor a uma extensão da família. Também expressa o significado das experiências vividas por professores e a realidade de alunos do Ensino Fundamental. Esse posicionamento difere da concepção apresentada pelo professor de História A, que assim discorre:

[...] ser professor é uma questão assim bem temporal, bem histórica, ele é dinâmico, ele vai mudando conforme a sociedade vai mudando também. Hoje, tem essa mentalidade da escola como extensão da família, aquela ideia de tio. Eu penso um pouco diferente, separando essas questões, mas a minha percepção é que o professor ele é um formador, um formador de opinião e de construção do conhecimento, então, [...] a gente tem que ir pra sala como professor, a gente vai construir o conhecimento e mesmo tempo desconstruir o conhecimento, [...] então a gente tem essa árdua tarefa, ao mesmo tempo em que a gente vai tentar construir, a gente tem que desconstruir uma carga de preconceito, de erros históricos, essa questão da justificção da desigualdade social, então a gente tem que ir pra sala nesse posicionamento (Professor de História A. Grupo Focal, set/2008).

Depreende-se disto que a representação do ser professor perpassa pela concepção de formador de opinião no movimento de [des] construção do conhecimento. O professor de História A pontua como uma árdua tarefa, pois essa desconstrução perpassa pelo enfrentamento de preconceitos e desigualdades sociais, construídos ao longo do contexto sócio-histórico. Para Gomes (1995, p.130):

A escola, enquanto formadora de opinião, reflete vários estereótipos e conceitos presentes no imaginário social brasileiro. As diferenças e as desigualdades raciais, sociais e de gênero existentes na sociedade também se fazem presentes na escola.

A escola e seus agentes podem contribuir para a construção de uma educação antirracista, que atenda ao coletivo da escola, pois não podemos silenciar diante dos preconceitos e das discriminações que aterrissam no chão da escola. Para Coelho e Coelho (2008, p.108) “[...] a escola, [...] não sabe enfrentar o problema da discriminação e do preconceito”, por isso mesmo o professor deve estar munido de um suporte teórico que lhe dê

condições de enfrentar essas discriminações e construir identidades positivas no decorrer de sua prática pedagógica.

2.2.1.2 Prática Pedagógica

Propomo-nos aqui abordar acerca da prática pedagógica a partir dos depoimentos de professores, evidenciando nesses relatos a forma como o professor trabalha sua prática. Para trazermos à tona esses discursos tomamos por base a prática pedagógica desses professores, cujo critério pautou-se na pergunta aberta: De que maneira você trabalha a sua prática pedagógica? O resultado ficou assim representado:

Na fala desses professores é comum a ocorrência de trabalhar a prática pedagógica associando a dupla conteúdo e realidade do aluno, como evidenciamos nos depoimentos abaixo:

[...] minha prática com meus alunos é buscar principalmente o viver diário deles, a vida, a prática, aquilo que eles trazem da sua casa, do seu bairro, da sociedade. Então, eu trabalho principalmente os conteúdos, acho importante, mas acima de tudo a vida, o diário, o viver deles [...] trabalhando em sala de aula e ver aqueles conteúdos que se encaixam também no dia-a-dia deles, na vida deles, em casa, na escola, assim por diante (Professor de Educação Artística. Grupo Focal, set/2008).

Como eu sou professora de Língua Portuguesa [...] sempre trago textos para meus alunos que tenham a ver com a realidade deles, não adianta eu trazer textos de coisas que não dizem nada, então eu trabalho sempre com tudo que tem a ver com a realidade deles, com discussão a respeito de determinados assuntos de interesse não só deles, mas também da sociedade, eu quero que eles sejam pessoas que são críticas, pessoas que possam saber o que querem da vida e pra isso o professor sempre ele também tem essa função não apenas repassar conhecimento (Professor de língua Portuguesa A. Grupo Focal, set/2008).

A questão da prática eu acho que tem sentido [...] quando a gente realmente tenta relacionar o presente com as angústias, com os anseios daqueles alunos. Então, ela só se faz necessária quando a gente consegue fazer essa relação entre passado e presente, é dessa forma que eu consigo trabalhar. Se eu trabalho uma questão que está dentro do meu conteúdo de História [...] então porque não trazer isso para dia a dia [...] tentando trazer esse conhecimento que é conhecimento teórico, também para a realidade, trazer o mais próximo possível para aquele aluno (Professor de História A. Grupo Focal, set/2008).

Nessa composição de argumentos é perceptível nas falas desses professores a afirmação de que a prática pedagógica somente tem sentido quando o professor relaciona o conhecimento acadêmico e as experiências de vida dos alunos. A relação realidade do aluno e conteúdo programático, fortalece uma prática pedagógica humanizadora, de valorização do

saber do aluno e aquele institucionalizado, para além de uma cultura escolar que tende a universalizar o conhecimento e torná-los homogeneizadores de culturas. A escola, em especial a sala de aula, por meio dos professores precisa atentar para a multiplicidade de culturas que existe no âmbito da escola, é um olhar atento para a [re] valorização do eu e do outro em favor da afirmação e construção de identidades positivas na escola, sobretudo na relação aluno/aluno/aluno/professor. Para Coelho e Coelho (2008, p.109):

A prática pedagógica compreende duas dimensões: o conhecimento acadêmico (relativo tanto à área do conhecimento no qual o docente é especialista quanto às questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem) e a experiência profissional, vista [...] como aspecto constituinte da formação do professor.

Assim, podemos perceber que as relações entre essas duas dimensões fortalecem a prática pedagógica no sentido de contribuir para o fortalecimento das ações pedagógicas com vista à “superação das dificuldades” (idem, 2008, p.109) do trabalho docente, bem como para o processo de ensino–aprendizagem do alunado. Mas isso é possível mediante uma formação inicial e continuada que prepare esses professores para o exercício político da docência.

2.2.1.3 Formação pedagógica: A invisibilidade negra na formação de professores

A formação de professores foi um dos aspectos abordados no diálogo com os professores do Ensino Fundamental, e nesta subdimensão propomos discorrer sobre essa formação, visto que de acordo com a literatura acerca das relações raciais (SILVA, 2001, GOMES, 1995; 2006, COELHO, 2009) a formação de professores tanto inicial quanto continuada é basilar para o enfrentamento da discriminação e do racismo no âmbito da sociedade, sobretudo da escola brasileira. Para tanto, nos balizaremos em perguntas abertas e fechadas, dispostas no questionário aplicado aos professores do Ensino Fundamental, participantes desta pesquisa. Em um primeiro momento discorreremos sobre os momentos de diálogo proporcionados pela escola em relação à discriminação racial. No segundo momento abordaremos acerca do tipo de orientação pedagógica recebida pelo professor sobre a questão racial no Brasil.

Por se tratar de uma pesquisa com vistas a investigar as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar, buscamos conhecer o diálogo proposto pela escola aos professores em relação à discriminação racial, utilizando como critério a pergunta fechada: A escola promove momentos de diálogo com os professores em relação à discriminação racial? As respostas foram de acordo com as opções abaixo

relacionadas: a) regularmente; b) algumas vezes; c) nunca; d) somente quando ocorrem problemas; e) Outro. Quais?

Para os professores de Língua Portuguesa A e História B a escola proporcionou algumas vezes esses encontros, o que difere dos professores de Língua Portuguesa B e C, bem como para os professores de História A e Educação Artística, os quais afirmaram que a escola nunca proporcionou esses momentos para discutir a temática acerca da discriminação racial. O resultado evidencia que a maioria dos professores nunca participou dessa discussão na escola. A discriminação racial, isto é, o “[...] tratamento desigual de pessoas, nos mais diversos âmbitos da sociedade, baseado na ideia de raça, restringindo o seu amplo e líquido direito constitucional e legal à isonomia de tratamento” (GUIMARÃES, 2004, p.19), parece ser algo muito natural na escola; a discriminação racial acontece, e a escola silencia como se nada tivesse acontecido. O tratamento desigual baseado na cor mostra o quanto o Brasil é um país racista, que escamoteia as diferenças sociais e raciais presentes na sociedade, mutilando a intersubjetividade daqueles que sofrem a discriminação.

A escola enquanto instituição social também é responsável pela desconstrução da discriminação racial no Brasil. Embora apregoe o discurso oficial de igualdade para todos, pressupomos que a formação de professores na escola ainda encontra-se falho no que concerne à questão racial, sem condições de enfrentar os problemas raciais que de fato ocorrem na escola. Para Coelho (2009, p.225) “a formação docente é deficiente em relação à questão racial, porque ela se esquia de assumir-se como um processo de formação profissional”. E essa deficiência se evidencia nesta pesquisa no momento em que a maioria dos professores revela a ausência dessa discussão no âmbito da escola.

Esses resultados evidenciam mais um diagnóstico de invisibilidade negra. A discussão acerca da formação de professores apresenta-se como um desafio, uma vez que pressupõe uma nova concepção de educação e de formação, que valorize os processos históricos e sócio-culturais na escola, para além dos espaços escolares, que estejam presentes os conteúdos acerca do reconhecimento, aceitação do outro, preconceitos, ética, valores, igualdade de direitos e a diversidade. Essas questões são algumas dentre muitas que precisam ser discutidas, debatidas e refletidas nos mais diversos processos de formação de professores.

2.2.2 Crença de professores acerca do ser negro e do ser branco no Brasil

Nesta segunda dimensão nos propomos abordar a dimensão crença que professores possuem acerca do negro e do branco no Brasil. Neste estudo, a crença, sistematizada nos

registros do grupo focal e questionário, foram agrupadas as seguintes subdimensões: a) ser negro no Brasil; b) ser branco no Brasil.

A crença, na concepção de Jodelet (2001), faz parte dos “[...] constituintes das representações (informações, crenças, valores, opiniões, elementos culturais etc.)”, elementos que dizem algo sobre o estado da realidade, por isso que Jodelet (2001, p.22) atribui à representação social “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada [...] que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Dessa forma, as representações sociais são construídas na relação empírica partilhada de acordo com o processo histórico, como bem nos aponta Nascimento (2006, p.7):

[...] o objeto de representação social [...] é construído no senso comum pelas relações sociais e é perpassado por um contexto histórico de valores e regras que articulam processos psicossociais. Esses processos mobilizam construções de representações sociais que definem o grupo.

Assim, ao longo da história do Brasil veiculam representações sociais partilhadas entre os vários segmentos étnico-raciais, dentre os quais destacamos: o negro e o branco, representações que podem ser positivas ou negativas, dependendo do olhar do eu e do outro e da forma como partilham tais concepções.

2.2.2.1 A [in] visibilidade de ser negro no Brasil

Para compreendermos a crença de professores acerca do negro, utilizamos como critério o significado de ser negro para os professores, seguindo a pergunta aberta: Escreva quatro palavras que para você significa ser negro. O resultado assim ficou representado: Para a professora de Língua Portuguesa A prevalece a crença: a) negro discriminado; b) negro desvalorizado; c) negro maltratado. Para o professor de História B a crença que possui do negro traz o significado de: a) gestos, b) preconceito; opinião; ofensa. Essas crenças representam um significado que configura uma relação estabelecidos-*outsiders*⁷⁷, onde o negro está sempre atrás, numa posição inferior em relação aos brancos. Para Valente (1987, p.25) “A situação do negro hoje não é muito diferente daquela de cem anos atrás”. Embora a condição do negro seja outra – não é mais escravo, não é propriedade de ninguém – continua sendo considerado “ser inferior”. Para o professor de Educação Artística ser negro significa: a) mulato; b) mestiço; c) moreno; d) caboclo. Para esse depoente a crença reside em aceitar o

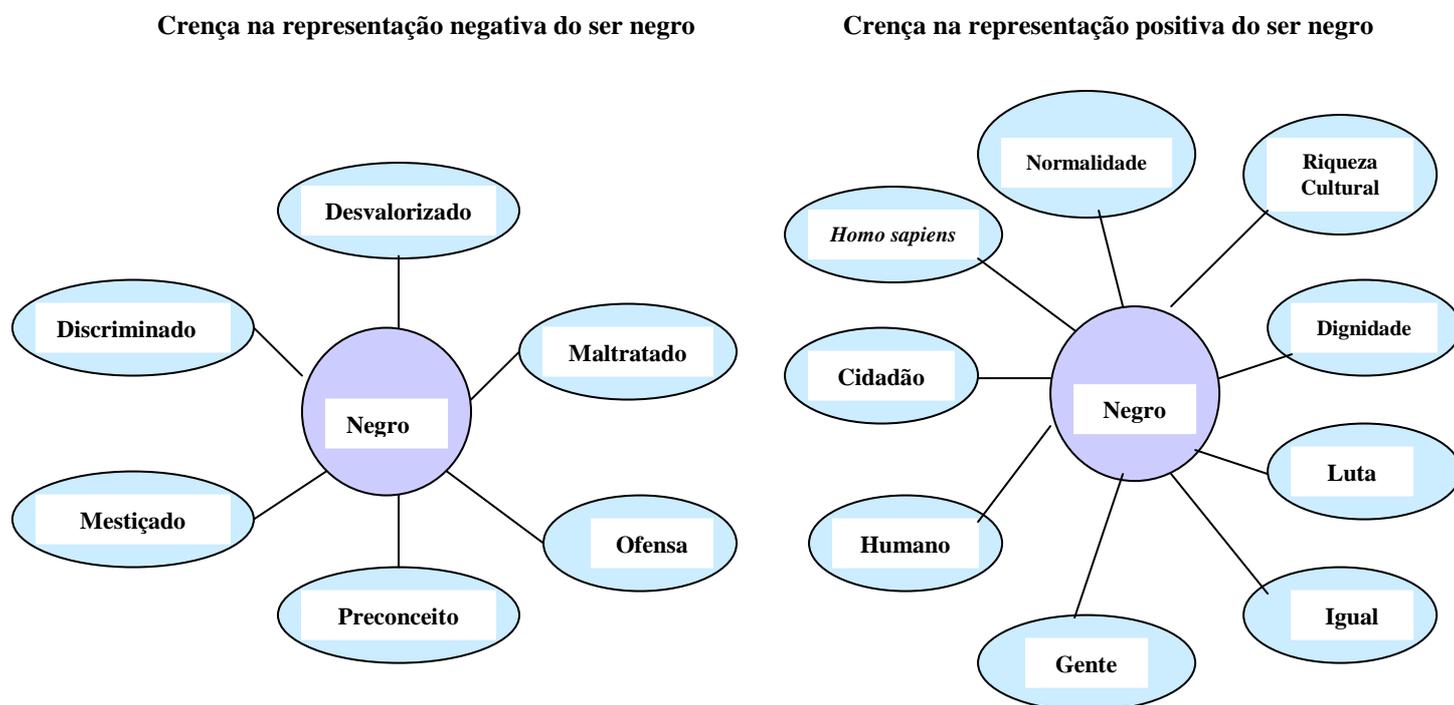
⁷⁷ Na visão de Elias e Scotson (2000) os estabelecidos eram aqueles que se julgavam senhor dos direitos especiais, pessoas melhores e os *outsiders* eram considerados pessoas de valor inferior, excluídos e estigmatizados.

negro como mestiço, escamoteando sua verdadeira cor. Para Gomes (2006, p.21) “No Brasil, [...] o ideal é branco, mas o real é negro e mestiço”. Como bem corrobora Coelho e Coelho (2008, p.15) “Somos o país da “miscigenação”: um país mulato, cafuso, embalado por ritmos, crenças e práticas sincréticas”. Com efeito, o Brasil empreendeu pela ideologia do sincretismo, doutrinas diversificadas, isto é, a mestiçagem, como uma unidade diversificada; foi o desenho construído pela “elite pensante” brasileira como forma de definir a identidade nacional.

Mas, esse não é o único sentido de ser negro que prevalece entre os professores que participaram desta pesquisa. Destacamos outro grupo que apresenta a crença que difere das concepções acima apresentadas. Para o professor de História A ser negro significa: a) normalidade; b) riqueza cultural; c) dignidade; d) luta. O movimento negro ao longo de sua história traz à tona a luta em prol do reconhecimento afirmativo do negro no Brasil. Luta que expressa maior conhecimento das raízes africanas e de participação do povo negro na construção da sociedade brasileira, como forma de superar a mitologia do negro indolente, escravizado, e a visão de selvageria e incivilização, implantada nas narrativas em prosa, históricas ou lendárias no Brasil. Para a professora de Língua Portuguesa B a crença do negro significa: a) igual; b) gente; c) humano; d) dignidade. Neste sentido, empreendido por essa depoente está subjacente o mito da democracia racial, como uma amálgama de convívios harmônicos entre os homens e mulheres de todas as camadas sociais e grupos étnicos. Mas, que igualdade pode haver num país com tanto racismo, discriminação em relação ao outro igual? Para o professor de Língua Portuguesa C a crença no ser negro reside: a) cidadão; b) *homo sapiens*. Segundo esse depoente não existem raças humanas além dos *homo sapiens*. No primeiro momento, o professor expressa que ser negro é: ser cidadão, neste sentido, cidadão diz respeito a iguais direitos e deveres na sociedade brasileira. Mas, direitos e deveres são dois extremos longe nesse momento de serem alcançados em função do abismo em que se encontram as desigualdades sociais e raciais na sociedade brasileira. Outro fator que expõe é a concepção de *homo sapiens*⁷⁸, os humanos são classificados como a espécie *Homo sapiens* (latim para homem sábio, homem racional). Nesta concepção o negro passa a ser visto como dotado de conhecimento e racionalidade. O diagrama a seguir sintetiza a crença de professores acerca do negro.

⁷⁸ “[...] primata bípede pertencente à superfamília Hominoidea juntamente com outros símios: chimpanzés, bonobos, gorilas, orangotangos e gibões, além de outras espécies actualmente extintas. O *Homo sapiens* também pertence à família hominidae, família à qual também pertence o chimpanzé e outros”
pt.wikipedia.org/wiki/**Homo_sapiens** - 63k

Diagrama 3 – Crenças de professores acerca do negro



Fonte: Organizado pela autora com base no Questionário/2008

Em linhas gerais, o negro, para alguns professores, é representado com atributos negativos, isso reforça a tese de um país racista e a certeza de que não vivemos uma democracia racial. Entretanto, para outro grupo de professores a representatividade do negro é vista de forma positiva, o que contribui para desconstruir o conhecimento produzido pelo poder central e construir uma nova mentalidade, um outro saber, em prol de uma educação antirracista.

2.2.2.2 A “visibilidade” de ser branco no Brasil

O ser branco no imaginário social brasileiro é visto como padrão desejável, privilégios, poder, modelo ideal a ser seguido, concepção que se afirmou e se legitimou por meio da ideologia do branqueamento (SKIDMORE, 1976), como uma estratégia da “elite pensante” brasileira, adotada no Brasil no período pós-abolição, que pretendia a reformulação étnica da população brasileira. Nessa política se encontra a ideia de miscigenação, cujo cerne consistia em levar o Brasil a assistir ao surgimento de um novo tipo racial híbrido, longe de assemelhar-se ao negro.

A ideologia do branqueamento de forma nociva permanece viva na memória de brasileiros ao considerar o branco como melhor em detrimento do negro. Isso se evidencia no depoimento de professores do Ensino Fundamental. Para esses professores ser branco significa:

[...] ser branco no Brasil é ter hoje em dia alguns privilégios, sendo que nós como educadores estamos tentando transformar, estamos tentando mudar questão de o branco ter esse poder, de ter esse privilégio, mas sabemos que é muito difícil mudar até mesmo pela questão da colonização [...], mas ser branco no Brasil é pra gente hoje em dia ainda é ter vários privilégios, também ter o poder (Professor de História B. Grupo Focal/2008).

[...] ser branco [...] é normalmente um ser privilegiado, ou seja, ele normalmente vai ter [...] privilégios que o negro normalmente não vai ter. Então, um branco ele é uma classe na nossa sociedade que normalmente se destaca, no sentido da cor, normalmente o negro vai ter preconceito em relação aos negros em relação à cor, e o branco normalmente hoje, infelizmente ainda há esse lado do preconceito devido a cor, e se percebe muito isso nas escolas, na busca de um emprego. Então [...] ser branco, hoje é uma [...] uma raça que tem os privilégios infelizmente devido também a questão do contexto histórico da colonização, sempre devido nós sermos colonizados diretamente pelos europeus, então há essa influência também no lado da nossa sociedade (Professor de Educação Artística. Grupo Focal/2008).

No primeiro argumento o professor de História B ressalta que ser branco representa ter: a) privilégios; b) poder. Justifica tal posicionamento em função da colonização do Brasil, mas ressalta a tentativa dos educadores para a transformação desse quadro. No segundo argumento o professor de Educação Artística também confirma que ser branco é ter: a) privilégios; b) classe que se destaca em função da cor. Também justifica tal superioridade em função do contexto histórico da colonização. Para Silva (2004, p.31 – grifo nosso):

[...] desde a chegada do negro ao Brasil, o colonizador tenta justificar a escravidão, a opressão e a marginalização a que é submetido o povo negro através da atribuição de uma pretensa inferioridade, e mesmo de uma não humanidade.

Esse discurso ideológico da elite brasileira procurou internalizar a noção de inferioridade “natural” do negro. Isso também se evidencia no terceiro argumento expresso abaixo:

[...] ser branco no Brasil acredito que [...] representa na realidade o poder, branco é aquele que está acima do negro, porque o negro na realidade é, [...] ele sempre foi desvalorizado no nosso país, [...] até porque o branco, o europeu é que mandou neste país desde que ele foi colonizado. Então até hoje a gente pode observar aí a questão do branco como é uma questão do senhor, é também a questão do proprietário. Desde que a gente conhece

aqui, que afinal de contas foi o branco que trouxe o negro pro Brasil, então desde a nossa colonização que o branco, ele manda no negro, vamos dizer assim, ele é o senhor e isso não mudou de lá pra cá, haja vista que os grandes empresários são brancos, e geralmente os empregados são negros. [...] mas o negro é sempre desvalorizado em detrimento do branco. Então, o branco sempre está no poder (Professora de Língua Portuguesa A. Grupo Focal/2008).

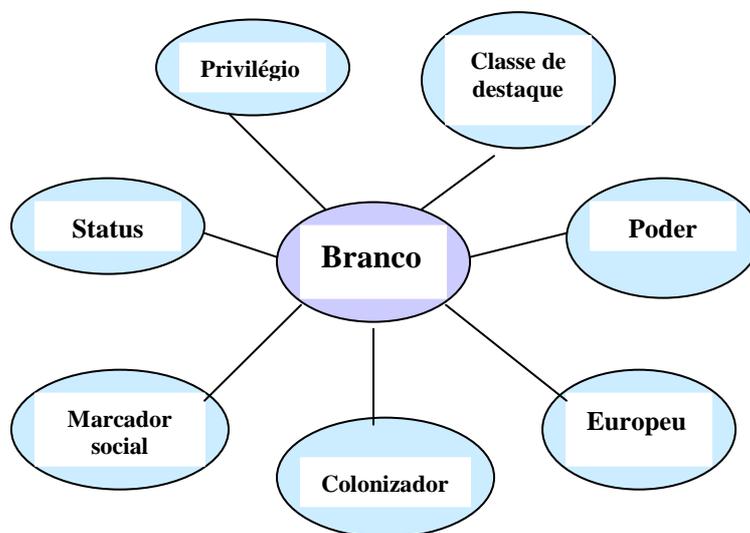
Outro aspecto que observamos foi a cor no Brasil tida como um marcador social, dando a alguns grupos privilégios em detrimento de outros. Para o professor de História A a crença em ser branco reside: a) marcador social; b) sinônimo de status no Brasil, como bem expressa em seu depoimento:

Olha, é inegável que a questão racial no Brasil ela ainda é um marcador social, [...] porque privilegia alguns grupos, [...] E a questão do branco [...] enquanto pigmentação, enquanto cor, não como uma questão racial, ela ainda é um sinônimo de status no Brasil. Então é um grupo que dirige os principais cargos [...]. Então, quando se tem um negro no poder, no cargo importante como foi o caso do ministro do Supremo Tribunal Federal, [...] se soltou foguete no Brasil quando ele assumiu aquele cargo, então parece assim que é algo de outro mundo quando o negro assume o poder, um cargo de influência, de importância, então a questão do branco ainda é sinônimo de status (Professor de História A. Grupo Focal/2008)..

A cor no Brasil é fator de diferencial, conforme expressa o professor de História A. Lembremos da assertiva de Coelho (2009) quando ressalta a metáfora da cor no Brasil como aquele sujeito invisível, que faz parte da abertura introdutória deste estudo. Pressupomos que conforme a cor o sujeito pode ser visível ou invisível, parece que a visibilidade na concepção de professores perpassa pelo ideal de branqueamento, e a invisibilidade por aquele sujeito que é negro. Para Coelho (2009, p.163) “[...] um dos problemas para quem lida com a questão racial no Brasil é ultrapassar a problemática da cor”, quanto mais claro maior probabilidade de ser considerado branco, distanciando-se daquele que é negro. Identidades construídas no absoluto discurso ideológico que invade o imaginário social brasileiro e constrói representações negativas acerca do negro no Brasil.

O diagrama abaixo sintetiza a crença de professores acerca do branco no Brasil:

Diagrama 4: Crenças acerca do ser branco no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa com base no Questionário e Grupo Focal/2008.

O diagrama demonstra que a representação social de professores acerca do branco no Brasil reside em atributos de superioridade ao segmento étnico-racial branco, isso demonstra o pensamento racista baseado no ideal de branqueamento presente no imaginário social brasileiro. Essa suposta superioridade branca em fins do século XIX e início do século XX foi temática de efervescente discussão em torno da formação social do Brasil. Nesse debate residia a concepção Freyriana que retratava um *ethos* intensamente patriarcal, que resultou na falácia da democracia racial, além da política imigratória, cujo cerne habitava a mestiçagem por meio da imigração europeia, política que intenciona branquear a população negra que constituía o contingente populacional do Brasil.

O ideal de branqueamento que outrora se fez presente na mentalidade da elite brasileira se faz presente de forma nociva no pensamento do mundo contemporâneo. Esse pensamento reificado presente nas narrativas hegemônicas encontra-se também na escola brasileira, sobretudo nos currículos escolares que parecem não atender a multiplicidade de culturas existentes no interior das escolas.

Diante dessas considerações podemos inferir que o ideal de branqueamento (SKIDMORE, 1976; GUIMARÃES, 2002, GOMES, 1995; 2006, COELHO, 2009) presente nos depoimentos de professores reside no visível racismo e ideologias de inferiorização, dimensão subjetiva formulada no contexto das relações de poder e raciais no Brasil. Esse discurso racista, segregacionista, precisa ser desmistificado na escola, nos currículos que

adentram a sala de aula, em uma perspectiva que reconheça e valorize a participação do povo negro na construção da cultura nacional.

2.2.3 Atitude: Racismo, discriminação e preconceito racial na representação social de professores do Ensino Fundamental.

Nesta terceira dimensão abordaremos a atitude de professores em relação ao racismo, a discriminação e preconceito racial. Neste estudo, a atitude, sistematizada nos registros do grupo focal e questionário, foram agrupados as seguintes subdimensões: a) racismo no Brasil; b) discriminação racial no Brasil; c) preconceito racial na escola. O conceito de atitude, para Moscovici (1978), reside na tomada direta de posição favorável ou não na relação sujeito/objeto. Vejamos a atitude de professores que podem ser [des] favoráveis, dependendo da concepção que se tem acerca do negro no Brasil.

2.2.3.1 Racismo no Brasil: A invisibilidade da cor

Para abordarmos o racismo no Brasil é imprescindível fazermos, ainda que breve, uma definição do conceito de raça e racismo. Essa definição é basilar para compreender e precisar a identificação dos fenômenos envolvidos no processo de perpetuação da desigualdade racial no país (JACCOUD; BEGHIN, 2002).

O termo *raça* não nos remete ao biológico, concepção discutida no século XIX, mas, sobretudo à construção social, política e analítica do termo *raça* na sociedade brasileira, como nos indica Guimarães (1999). Para Coelho (2009):

[...] o conceito de Raça, [...] passou a considerar um contingente político, de pessoas afrodescendentes – mestiças ou não -, que sofre discriminação pela cor. Passou a ser um componente ideológico na luta contra o racismo, ou seja, de luta contra toda a forma de segregação baseada na cor. Ele se constitui, [...] como um conceito identificador, tanto de um grupo como de uma postura política.

As concepções de Guimarães (1999) e Coelho (2009) acerca da *raça* nos ajudam a perceber a importância da manutenção do conceito *raça* enquanto construção social, política e analítica na sociedade brasileira. Por isso, decidimos utilizar neste estudo o conceito de raça com base nesses dois autores.

Outra categoria relevante de definição é o conceito de “racismo”. A noção de racismo, neste estudo, parte daquela derivada da doutrina racialista, cujo modelo foi as teorias racistas europeias, que se baseavam na superioridade branca. Para Jones (1973, p.4) o racismo [...] é o processo natural pelo qual as características físicas e culturais de um grupo de pessoas [...]

adquirem significação social negativa numa sociedade socialmente heterogênea (JONES, 1973, p.4).

Para compreendermos a atitude de professores acerca do racismo, utilizamos como critério o racismo no Brasil, seguido da pergunta aberta: Você acha que o Brasil é racista? O resultado ficou assim representado:

Os professores foram unânimes em afirmar que o Brasil é racista, embora apresente um racismo velado. Isso se evidencia nos depoimentos desses professores conforme exposto abaixo:

[...] Ser branco no Brasil já responde um pouco esta pergunta, porque se a gente tem essa ideia de que a sociedade coloque que [...] ser branco é ter o status de poder [...] (Professor de História B. Grupo Focal, 2008).

[...] o racismo ele é muito frequente, apesar de ser uma forma camuflada, você encontra aos redores, numa conversa, ou na escola, na sala através das piadinhas e assim por diante (Professor de Educação Artística. Grupo Focal, 2008).

Essas falas expressam a forma como o Brasil trata com superioridade o branco em relação ao negro, isso evidencia a “[...] superioridade de um grupo racial sobre o outro” (SANTOS, 2001, p.85). Segundo os depoentes o racismo é frequente e se manifesta em diversos lugares e por meio de diversas atitudes. Para Gomes (2005, p.52): O racismo é “[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, [...] em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais [...]”. O racismo pode se manifestar por meio de atos discriminatórios, pode também chegar a graus extremos como, por exemplo, a violência entre as pessoas, agressões, destruição, enfim. É o que observamos quando nos reportamos ao extinto regime do *Apartheid* na África do Sul ou aos conflitos raciais nos Estados Unidos. Os professores em seus depoimentos também evidenciam esses fatos como forma de comparar as relações raciais vividas no Brasil com as relações raciais vividas nos Estados Unidos. Vejamos o que dizem os professores:

[...] O Brasil é racista, [...] todo mundo vê, infelizmente ao longo dos anos, dos séculos, a gente vem observando que o Brasil, [...] não é um país declarado, assim racista, [...] a questão não é você ser declarado, mas pelas atitudes que as pessoas tomam. A gente observa muito nitidamente a questão do racismo [...] o Brasil não é os Estados Unidos que é declaradamente racista. [...] O discurso é muito bonito pra dizer que você não é racista, mas o que prova que você é ou não, vai depender das atitudes. Então a atitude do brasileiro de modo geral é racista, infelizmente e isso [...] ainda vai perdurar por um bom tempo até isso ser mudado (Professora Língua Portuguesa A. Grupo Focal, 2008).

Essa uma questão inegável, claro que há racismo no Brasil, não tem como a gente [...] e nos omitir, negar essa questão, agora isso é uma questão que está arraigada, entranhada na mentalidade das pessoas e de um longo tempo, a gente sabe que essa questão da mentalidade, da percepção, dessa noção psicológica que está em volta dessa questão, ela não muda de uma hora pra outra. [...] A questão da mentalidade não muda como fato político, que muda de uma hora pra outra, a mentalidade ela é lenta, é o que a gente chama na história de longa duração. Então o Brasil ele nunca viveu um apartheid, como a África do Sul, como em outros lugares viveram, uma coisa clara como nos Estados Unidos, mas é aquele racismo velado você não assume, mas você quer que seu filho seja branquinho, as pessoas [...] não assumem que são racistas. [...] Então não é um racismo escancarado, mas ele é velado (Professor de História A. Grupo Focal, 2008).

Os professores têm razão ao afirmarem que a relação racial no Brasil difere dos Estados Unidos, pois o primeiro empreendeu pela miscigenação e o segundo pela segregação racial. Comungamos com os professores quando afirmam que o Brasil nunca viveu uma relação racial de conflitos, sempre procurou camuflar as relações raciais, dando a ideia de que vivemos um “paraíso racial”. Na verdade, o Brasil vive uma relação racial pautada num sistema multirracial, sem impor uma barreira de cor institucionalizada (NOGUEIRA, 1998), o que difere dos Estados Unidos, que apresenta um sistema birracial (SKIDMORE, 1976), baseado numa relação em que prevalece a cor branca e a negra, sem meio termo.

Nogueira (1998), ao estabelecer as diferenças entre o sistema multirracial brasileiro e o sistema birracial norte-americano, mostra que as relações raciais brasileiras são pautadas no “preconceito de marca” e as relações raciais norte-americanas apresentam um “preconceito de origem”. Esse estudo evidencia que no Brasil as relações raciais tendem a situar os indivíduos em um contínuo de cor.

A dicotomia entre o Brasil e os Estados Unidos, em termos das relações entre brancos e negros, demonstra a política identitária nacional que se fazia presente no Brasil. A pretensa objetividade dessa política residia no caráter “democrático” e “brando” das relações raciais brasileiras. Era o ingrato destino de uma reflexão, que fora apropriada por uma política identitária nacionalista que buscava, a todo custo, firmar esse caráter “democrático” e “afável” das relações raciais no Brasil, em contraste com o resto do mundo, notadamente os Estados Unidos.

Dessas considerações inferimos que para os professores entrevistados o Brasil é um país racista, que apresenta o racismo de forma camuflada, eivado de práticas discriminatórias. Um racismo que insiste em tratar o negro de maneira indevida ou equivocada (GOMES, 2005), um racismo operante que invisibiliza a cor e traz para o cerne o contínuo de cores, em que a maioria não se vê como negro e sim como pardo ou branco, como já evidenciado.

2.2.3.2 Discriminação racial no Brasil

A discriminação racial “[...] consiste no tratamento diferencial de pessoas, baseado na ideia de raça, podendo tal comportamento gerar *segregação e desigualdade raciais*” (GUIMARÃES, 2004, p.18). A discriminação pode ser considerada a “prática do racismo e a efetivação do preconceito” (GOMES, 2005, p.55). O Brasil é um país em que a discriminação racial é camuflada, as pessoas vivem os seus dias na mais horrenda discriminação em função da sua cor, segregados em termos administrativos, empresariais ou de políticas públicas de aparência inofensiva, porém dotada de grande potencial discriminatório.

Para compreendermos a atitude de professores acerca da discriminação racial, utilizamos como critério a discriminação racial no Brasil, com base no grupo focal e questionário, seguindo da pergunta aberta: O que você pensa sobre a discriminação racial no Brasil? Para os professores entrevistados a discriminação racial consiste:

[...] a sociedade impõe praticamente o que é ser um negro e ser um branco no Brasil, e acaba até mesmo por ignorância tendo essa discriminação racial, [...] só que tem pessoas, que se julgam não sendo racista, mas tomam atitudes racistas, através de comerciais, através de charge, de piadas, isso tudo que a mídia coloca (Professor de História B. Grupo Focal, set/2008).

[...] a discriminação no Brasil, está paralelo ao racismo, eu acredito que infelizmente ainda há essa discriminação, mas eu tenho esperança, que apesar do Brasil já ter aí 500 anos na história, a gente percebe que até hoje apesar de todos os avanços tecnológicos, todos os avanços científicos, pesquisas falando em relação à raça, [...] infelizmente a discriminação ainda existe. Eu acho que parte de uma conscientização, eu penso que há essa esperança, mas essa esperança tem que partir de cada um, parte da família, parte da escola, parte de nós como professores, como educadores tentar mudar este quadro de discriminação racial que ainda há no Brasil e mostrar as grandezas, as maravilhas que todos nós, todos os povos, independente de qual seja a raça, cor, todos nós somos iguais. Parto sempre desse princípio de que nós somos iguais, todos nós contribuimos para que o Brasil ou outro país tenha riquezas [...] há ainda uma luz no final do túnel [...] para que haja o fim dessa discriminação racial no Brasil (Professor de Educação Artística. Grupo Focal, set/2008).

A composição lógica das ideias dessas narrativas evidencia que para o professor de História B a sociedade brasileira, por uma atitude de imposição, processa o que é ser negro e ser branco atribuindo à discriminação racial uma atitude de ignorância. Mas, reforça que as pessoas se dizem não racistas, porém por meio de programas midiáticos (comerciais, charge, piadas) tomam atitudes racistas. Vivemos em um país em que as diferenças entre o negro e o branco são visíveis, porém a ideologia dominante reforça a tese de um mundo igualitário, expressando de forma inequívoca a mitologia da democracia racial.

Para o professor de Educação Artística a discriminação racial é equivalente ao racismo. Nesse discurso o depoente confirma a existência da discriminação racial no Brasil, apesar de terem ocorrido muitos avanços na área tecnológica e científica acerca da raça, ainda assim a discriminação racial acontece. Mas, tem a esperança e acredita que por meio da conscientização há uma tentativa de mudança para a subversão da discriminação racial no Brasil. Todavia, há certa divergência nessa fala, visto que o professor afirma a existência da discriminação racial e aponta ações que poderiam mudar esse quadro, contudo, parte do princípio que todos nós somos iguais. Esses dois depoimentos encaminham-nos ao mito da democracia racial, corrente ideológica que objetiva negar a desigualdade racial entre brancos e negros na sociedade brasileira.

Assim, para esses professores a sociedade brasileira impõe o lugar do negro e do branco, como resultado de uma atitude de ignorância. Reforçam que por meio de programas midiáticos as pessoas se tornam racistas. Acreditam que por meio da conscientização (família, escola, professores, educadores) existe a possibilidade de mudar esse quadro discriminatório no Brasil. Creem que “todos nós somos iguais”, pois “contribuímos para a riqueza do Brasil” (GRUPO FOCAL, 2008).

Inferimos que a lógica da ideologia dominante reside na falácia de um país igualitário, democrático, mas a situação de desigualdade vivida por homens e mulheres brasileiros distorce qualquer veleidade de um país igual e harmônico. Como nos lembra Cardoso (2007, p.12) “[...] as relações de dominação atravessam todas as dimensões do viver social [...]”. Portanto, a ideologia dominante continua com presença muito forte em todos os setores da sociedade com o propósito de disseminar uma imagem de um Brasil harmônico onde existe a integração entre as raças, o que compõe estrategicamente o mito da democracia racial. E isso precisa ser desconstruído nos diversos setores da sociedade, sobretudo nas relações que permeiam a escola, o currículo escolar, o livro didático, entre outros, para a construção do outro que se quer igual.

A discriminação racial no Brasil também se confirma na narrativa dos demais depoentes e permite tomar a discussão acerca da influência da mídia na disseminação da discriminação racial, como descrevem em suas narrativas:

Infelizmente há discriminação racial no Brasil, ela é uma coisa assim [...] ela vai demorar [...] a melhorar esta situação. A gente observa principalmente a mídia, eu acho que a mídia é a que mais defende essa questão da discriminação, a gente observa aí os nossos modelos, a maioria é branca, branca, loira, de olhos azuis, poucas são negras, negra eu não digo só morena, mas negra e são raras as modelos. É lógico que isso hoje em dia já está mudando, mas é uma mudança lenta, por exemplo: a

publicidade nós já observamos aí a questão da publicidade os bebês loirinhos, de olhos azuis. E os negros ainda caminham pra ter seu espaço aos poucos, infelizmente é uma marcha lenta, mas eu acredito que essa questão do negro ele vai ocupar um espaço bem maior do que ocupa hoje, não só aqui na sociedade brasileira, mas na sociedade de uma forma geral, mundial (Professora de Língua Portuguesa A. Grupo Focal, set/2008).

Essa é uma questão ainda de mãos dadas com a questão do racismo, por tabela ela acontece e, o que eu penso de uma maneira sintetizada é a questão da ignorância mesmo, mas ignorância no sentido de desconhecer essa questão hoje dentro da ciência de conhecimento. Por exemplo, conceitos como raça, isso já está em desuso, então já está superado, mas as pessoas ainda têm essa questão como se nós fôssemos diferentes entre si. [...] sempre surge ainda na mídia, como alguns meses atrás um cientista muito famoso na Inglaterra, justificando essas diferenças raciais entre brancos e negros, como se os negros fossem incapazes de ter algumas habilidades que os brancos teriam. Então, a mídia ainda bombardeia muito, é muito forte, os nossos materiais didáticos [...] eles reafirmam essa questão da discriminação racial. Então, acho que é remar um pouco a gente tem que está todo tempo remando contra essa maré pra tentar vencer isso [...] (Professor de História A. Grupo Focal, set/2008).

Há certa divergência em relação à posição que a mídia ocupa no que se refere à discriminação racial. No primeiro argumento percebemos que a depoente afirma que a mídia é a que mais defende a discriminação racial. Esse posicionamento difere do argumento do professor de História A, que afirma que a questão midiática é a que mais contribui para perpetuação e disseminação da discriminação racial no Brasil. A professora de Língua Portuguesa A mostra o modelo branco como aquele que prevalece na sociedade, seja nas agências de publicidade, ou em qualquer outro campo profissional; pouco espaço existe para os negros que atuam nesse campo de trabalho. Mas, acredita que o negro, de forma paulatina, ocupará um espaço maior na sociedade. Na segunda narrativa o professor de História A argumenta que a questão da discriminação racial ocorre em função da ignorância das pessoas que não conhecem a ciência, sobretudo o conceito do termo *raça*, além do material didático que contribui para a disseminação de práticas discriminatórias. Silva (2004), na análise realizada acerca do livro didático, evidenciou que o negro é visto como elemento pouco frequente, se aparece é de forma estereotipada pela folclorização e cristalização da imagem.

Assim, inferimos que a discriminação racial no Brasil, como prática do racismo, arraigada na mentalidade de professores do Ensino Fundamental, se move por vezes de forma cristalizada, no sentido das relações harmoniosas; por outro lado, percebemos uma consciência crítica que mostra que o Brasil é um país em que a discriminação racial de fato acontece, alimenta estereótipos, práticas xenófobas e intolerantes.

Ao abordarmos o pensamento de professores sobre a discriminação racial no Brasil, adentramos também nas atitudes desses docentes em relação a ações discriminatórias em sala de aula. Iniciamos perguntando aos professores com base no questionário: Que providências são tomadas quando um aluno comete a discriminação racial? As respostas variaram segundo as alternativas abaixo relacionadas: a) fica suspenso; b) recebe advertência da direção da escola; c) é expulso da escola; d) é transferido para outra escola; e) os pais ou responsáveis do aluno são chamados; f) ninguém intervém; g) desconheço tal situação; h) Outros. Quais? O quadro abaixo sintetiza as providências (atitudes) tomadas pelos professores em relação à discriminação racial:

Quadro 3 – Providências (atitudes) de professores em relação ao aluno que comete a discriminação racial.

Atitudes
Recebe advertência da direção (Professor de Língua Portuguesa A);
Conversa com o orientador pedagógico (Professor de Língua Portuguesa B);
Às vezes é advertido pelos professores e coordenadores (Professor de Língua Portuguesa C);
Desconheço tal situação (Professor de História A);
Os pais ou responsáveis do aluno são chamados (Professor de História B);
Fica por isso mesmo (Professor de Educação Artística).

Fonte: Organizado pela autora desta pesquisa com base no questionário

A composição das falas permite inferir que os professores tentam resolver o problema da discriminação racial em parceria com a gestão da escola por meio de: a) conversa informal; b) trabalho de conscientização na sala de aula. Além de solicitar a contribuição de pais ou responsáveis de aluno para a resolução do problema. Alguns professores indicam desconhecer tal situação; caso ocorram ações discriminatórias na escola, ou na sala de aula, fica por isso mesmo, sem nenhuma medida de enfrentamento contra essa discriminação.

Em resumo, os dados indicam que os professores procuram alternativas na tríade gestão/coordenação pedagógica/pais ou responsáveis, mas esses dados não apontam nenhuma preocupação em relação à inserção dessa discussão no currículo escolar com vistas ao enfrentamento da discriminação racial no âmbito da escola e da sala de aula. Compreendemos que o tratamento à discriminação racial perpassa também pela formação inicial e continuada de professores, já que este engendra a construção do conhecimento na sala de aula; portanto,

necessita de bases teóricas, tais como: racismo, discriminação, preconceito, estereótipos, entre outros, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial. Realizada a análise acerca da discriminação racial no Brasil na visão de professores do Ensino Fundamental, na próxima subseção abordaremos a subdimensão preconceito.

2.2.3.3 Preconceito racial na escola

O preconceito racial “*é uma atitude negativa, com relação a um grupo ou a uma pessoa, baseando-se num processo de comparação em que o grupo do indivíduo é considerado como ponto positivo de referência*” (JONES, 1973, p.3). O preconceito racial, bem como o racismo “[...] encontram-se no âmbito das doutrinas, na concepção de mundo, na visão histórica, nas atitudes, nas crenças e nos comportamentos; a discriminação é a adoção de práticas que os efetiva (GOMES, 1995, p.59-60).

O preconceito racial é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, opiniões formadas, que não aceita outra versão dos fatos. O preconceito racial acontece nas relações aprendidas no convívio social, portanto ninguém nasce preconceituoso, porque não é algo inato, mas adquire nas relações sociais. O preconceito racial permeia o ambiente escolar, onde muitos alunos são vítimas de atitudes negativas no cotidiano da sala de aula, o que supomos prejudicar o processo ensino-aprendizagem desses alunos.

Para compreendermos a atitude de professores acerca do preconceito racial utilizamos como critério o preconceito racial na escola, com base no instrumento de coleta de dados, o questionário. Para esta análise consideramos a pergunta fechada: Que tipo de preconceito ocorre (já ocorreu) na sua sala de aula? Os professores participantes desta pesquisa obedeceram as seguintes opções: a) ofensa verbal (apelidos); b) gestos de riso ou ironia; c) olhar da diferença; d) tom de voz; e) comentário em voz baixa (cochicho); f) atitudes de zombaria; g) atitude paternalista de caridade; h) animalização; i) nenhum tipo de preconceito; j) Outros. Quais? Como forma complementar deste questionamento também utilizamos a pergunta fechada: Destes, qual a situação mais frequente? Seguimos as mesmas opções citadas acima.

Para o professor de Língua Portuguesa A o preconceito ocorrido em sala de aula foi por meio de: a) ofensa verbal (apelidos); b) gestos de riso e de ironia. Esses também se constituem em preconceitos mais frequentes na sala de aula. Para o professora de Língua Portuguesa B o preconceito recorrente em sala de aula foi: a) ofensa verbal (apelidos); b) gestos de riso ou ironia; c) comentário em voz baixa (cochicho); d) atitudes de zombaria; e)

Outro: declaração explícita de preconceito (não especificou o tipo de preconceito). Destes, a situação mais frequente em sala de aula se refere: a) ofensa verbal (apelidos). Para os professores de Língua Portuguesa C e História A a atitude preconceituosa que prevalece em sala de aula correspondem: a) ofensa verbal (apelidos); b) gestos de riso ou ironia; c) comentário em voz baixa (cochicho); d) atitudes de zombaria. Como situação mais frequente apresenta: a) ofensa verbal (apelidos). Conforme o professor de História B a atitude preconceituosa e mais frequente ocorrida na sala de aula diz respeito: a) ofensa verbal (apelidos). Na representação social do professor de Educação Artística o preconceito ocorrido na sala de aula se refere: a) atitude de zombaria; porém a mais frequente reside: a) ofensa verbal (apelidos). O quadro abaixo resume as atitudes de professores diante do preconceito racial:

Quadro 4: Atitudes de professores do Ensino Fundamental diante do preconceito

Atitude preconceituosa em sala de aula	
Tipo de Preconceito	Situação mais frequente
<ul style="list-style-type: none"> • Ofensa verbal (apelidos); (Professores de Língua Portuguesa A, B, C e História A e B); • Gestos de riso e de ironia (Professores de Língua Portuguesa B, C e História B); • Comentário em voz baixa (cochicho); (Professor de Língua Portuguesa B, C); • Atitudes de zombaria; (Professor de Língua Portuguesa B, C e Educação Artística); • Outro: declaração explícita de preconceito (não especificou o tipo de preconceito); (Professor de Língua Portuguesa B); 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofensa verbal (apelidos) (Professores de Língua Portuguesa A, B, C, História A e B, Educação Artística); • Gestos de riso e de ironia (Professor de Língua Portuguesa A).

Fonte: Organizado pela autora desta pesquisa com base no questionário/2008

Como observamos, de acordo com professores do Ensino Fundamental o convívio na sala de aula está eivado de atitudes preconceituosas. O quadro acima mostra que dentre as várias opções escolhidas o tipo de preconceito recorrente foi: a) ofensa verbal, seguido de: b) comentário em voz baixa (cochicho); c) atitude de zombaria. Desses, o mais frequente se refere: a) ofensa verbal; b) gestos de ironia. Essas formas preconceituosas evidenciadas na sala de aula por professores pressupõem um prejuízo na construção da identidade e quiçá na aprendizagem do aluno negro. Neste sentido, o professor, ao trabalhar seus conteúdos em sala de aula, deverá atentar para opiniões infundadas ou baseadas em estereótipos, que se

transformam em julgamento prévio negativo, o que gera, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Diante de tantos preconceitos vivenciados na sala de aula, perguntamos aos professores do Ensino Fundamental participantes desta pesquisa: Qual a sua postura frente à questão racial em sala de aula? Seguindo as opções abaixo relacionadas: a) mantenedor da situação de preconceito; b) omissos às efetivas declarações racistas; c) desconsidera a questão por tratá-la como um problema menor ou inexistente; d) acredita que todos os alunos na escola têm oportunidade e tratamento igualitário; e) trabalha o tema transversal diversidade cultural; f) outros. Quais?

Para analisar esta pergunta recorreremos também à forma como o professor percebe a atitude da escola frente ao preconceito racial, utilizando como critério a pergunta fechada: Você percebe alguma preocupação da escola em resolver o problema do preconceito racial? Os professores se orientaram pelas seguintes alternativas: a) sempre; b) algumas vezes; c) nunca; d) somente quando ocorrem problemas; e) outros. Quais? As respostas variaram de acordo com a representação social de cada professor. Vejamos:

A postura (atitude) que prevalece para o professor de Língua Portuguesa A está baseada na concepção de que: a) todos os alunos na escola têm oportunidade e tratamento igualitário; b) conversa com os alunos sobre situações ocorridas em sala. Esse professor acrescenta que a escola algumas vezes se preocupou com o problema do preconceito racial. Para o professor de Língua Portuguesa B a atitude da escola reside: a) Diálogos sobre o assunto sempre que surge o problema em sala de aula. Esse professor percebe que a preocupação da escola em relação ao preconceito racial ocorre: a) somente quando a escola tem problemas. Para o professor de Língua Portuguesa C e História B a postura frente ao preconceito em sala de aula reside em: a) trabalhar o tema transversal diversidade cultural, também afirma que a escola algumas vezes se preocupa com o preconceito racial. Na concepção do professor de História A sua atitude reside: a) trabalha o tema transversal diversidade cultural. Na sua visão a escola somente se preocupa: a) quando ocorrem problemas. A postura acerca da questão racial utilizada pelo professor de Educação Artística foi: trabalhar com o tema transversal, ressaltando que a escola nunca se preocupou com os problemas de discriminação e preconceito na escola.

Dessas considerações inferimos que a atitude do professor perpassa pelo: a) mito da democracia racial, ao postular que as oportunidades e tratamento na escola se processam numa relação igualitária para todos os alunos. Outro aspecto que nos chama atenção é que: b)

o preconceito se torna temática em pauta somente quando ocorrem problemas na escola. Mas, dentre a postura do professorado frente à questão racial a mais recorrente foi: a) o trabalho com o tema transversal: diversidade cultural. Neste particular Canen (2000) nos adverte que:

A diversidade cultural é tratada em um tom narrativo que a limita a fatos históricos ou a ritos e costumes referentes àqueles grupos destacados. Enfatiza-se o "outro", sem que se promova a conscientização da pluralidade cultural e dos estereótipos a ela relacionados [...].

A diversidade cultural da forma como é vista nos documentos dos PCNs, como já analisado, mostra a superficialidade e a forma simplista de tratar a diferença social e racial no âmbito dos currículos escolares. Em nossas inferências percebemos que a escola precisa repensar sua prática pedagógica em relação à questão racial, pois o destaque das falas de professores mostra que a escola somente se preocupa com o preconceito: a) algumas vezes; b) somente quando ocorrem problemas ou; c) nunca. A escola, de acordo com essas falas, apresenta-se invisível perante as discussões acerca das relações raciais. Diante desse quadro de invisibilidade institucional se evidencia a fragilidade da escola perante ações preconceituosas, parece que o silêncio torna-se a melhor estratégia para escamotear as diferenças raciais que percorrem o chão da escola. O silêncio diz algo, os sujeitos dizem alguma coisa, e outros gritam para serem escutados e lutam veementemente pelo respeito à dignidade humana.

Diante de um quadro assustador de preconceito racial no âmbito da escola, indagamos aos professores, com base no questionário a pergunta fechada: A intervenção que você utiliza para combater o preconceito é: a) denúncia; b) conversa informal; c) palestras; d) conversa com pais ou responsáveis; e) encaminhar o caso à coordenação. O quadro abaixo sintetiza as providências (atitudes) tomadas por professores em relação ao preconceito racial:

Quadro 5 – Intervenção de professores em relação ao preconceito racial

Conversa informal e trabalho de conscientização na sala de aula (Professor de Língua Portuguesa A e História A);
Conversa informal (Professor de Língua Portuguesa B e Educação Artística);
Trabalho de conscientização na sala de aula (Professor de Língua Portuguesa C e História B);

Fonte: Organizado pela autora desta pesquisa com base no questionário

A composição das falas permite inferir que os professores tentam resolver o problema em parceria com a gestão da escola e por meio de: a) conversa informal; b) trabalho de conscientização na sala de aula. Evidenciamos o esforço de professores em combater o

preconceito racial na sala de aula. Todavia, parecem ser medidas insuficientes para o enfrentamento do preconceito na escola. Combater o preconceito racial esta para além daquele que exerce a ação (portador da discriminação), mas está diretamente relacionado àquele que o sofre, que recebe a ação do preconceito, que sente em seu corpo as marcas de tais atitudes negativas, neste caso ser negro. Isso reflete no aprendizado na sala de aula, na relação com o outro igual, na partilha e no lugar do negro enquanto partícipe da formação social brasileira. O que se vislumbra é um processo educativo formal que contemple as diferenças raciais e sociais na escola, sobretudo no currículo escolar, posto que o currículo deva primar por conteúdos que envolvam a multiplicidade de culturas existentes no interior da escola.

O currículo escolar por muito tempo serviu a conteúdos cristalizados embalados por uma concepção eurocêntrica, que desvaloriza ancestralidade histórica, isto é, aquilo que antecede o que somos e aquilo que nos forma. Esse passado e o presente revelam as lutas de resistência do povo negro em prol de visibilidade em todos os setores da sociedade brasileira, em especial na educação. E essa história de lutas não pode ser invisibilizada por aqueles que ministram os conteúdos na sala de aula, nem tampouco retratadas como simples histórias de sagas e heróis como comumente observamos nos livros didáticos. É necessário que as propostas curriculares utilizem-se da autonomia relativa que lhes é concedida para que se volte para um ensino emancipador com vistas a uma formação humana que enfrente os estereótipos, a discriminação e o preconceito na escola e na sociedade brasileira.

2.2.4 Ensino

Nesta quarta dimensão pautaremos nossas discussões naquilo que o professor sabe que nós denominamos aqui neste estudo de *Ensino*, por expressar o conhecimento que o professor tem acerca do ensino da história da África e dos africanos no Brasil. Neste estudo o ensino significa que o professor é envolvido por saberes que produz vários sentidos nas redes de ensino das escolas brasileiras. Em nosso estudo, o ensino, sistematizado nos registros do grupo focal, foi agrupado nas subdimensões: a) História da África e dos africanos; b) marcos legais da diversidade cultural.

2.2.4.1 História da África e dos africanos

Aprofundar e divulgar o conhecimento sobre os povos, as culturas e civilizações do continente africano, antes, durante e depois da grande tragédia do tráfico negreiro transsaariano, do mar Vermelho, do oceano Índico (árabe-muçulmano) e do oceano Atlântico (europeu), e sobre a

consequente colonização direta desse continente pelo Ocidente a partir do século XIX, são tarefas de grande envergadura.

Carlos Moore Wedderburn⁷⁹

Percorremos um longo caminho histórico e de lutas para chegarmos até aqui; foram séculos amalgamados em um currículo eurocêntrico, cristalizado, embalado pelas políticas neoliberais. Vivemos a invisibilidade negra nas propostas curriculares oficiais implementadas no século XX, como já analisado, propostas que se tornavam vazias perante a multiplicidade de culturas existentes no mundo da escola. As crescentes lutas em prol de uma educação antirracista, que desse visibilidade ao povo negro nos currículos escolares no Brasil, percorriam as veias dos movimentos negros, entre idas e vindas, sonhos, esperanças, por uma ação afirmativa necessária como forma de reparar a ausência de discussão da história da África e dos africanos nos currículos oficiais brasileiro. Para Serrano e Waldman (2007, p.33) “[...] todas as construções elaboradas acerca da África nunca se distanciaram da ambição de dominá-la nem de configurá-la, como contraponto de uma Europa que se arrogava um papel dominante”.

A África que vimos nascer esboçada na mentalidade do povo brasileiro foi construída com bases em critérios que de fato não faziam parte de sua realidade. A epígrafe que dá abertura a este momento de escrita nos remete a outros desafios de atribuir um novo significado e desconstruir a mitologia acerca da África e dos africanos. Wedderburn (2005, p.134) mostra que divulgar e aprofundar o conhecimento acerca da África torna-se “[...] tarefas de grande envergadura”, pois tamanha foi a disseminação de imagens negativas da personalidade histórica, geográfica e cultural do mundo africano. Hoje, se torna um desafio para os currículos de nossas escolas e para os professores dos diferentes níveis e modalidades de ensino dar visibilidade e desenvolver uma nova postura teórica e histórica da África e dos africanos no mundo e na sociedade brasileira.

No momento do grupo focal dialogamos com os professores acerca da história da África e dos africanos, por meio do seguinte questionamento: De que maneira você trabalha o estudo da África e dos africanos e a cultura negra brasileira? Os conhecimentos repassados pelos professores mostram em linhas gerais a vontade de trabalhar, por meio de diversas metodologias, a história e cultura da África e dos africanos e a cultura negra brasileira. Os depoimentos abaixo expressam essa vontade:

⁷⁹ WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

[...] essa questão da história da África, cultura negra, cultura africana de modo geral eu trabalho através da interpretação dos textos que eu entrego para os meus alunos para que nós possamos discutir. [...] Então é através do estudo, da interpretação, da discussão que eu trabalho dentro da minha disciplina essa questão da cultura africana e cultura negra (Professor de Língua Portuguesa A. Grupo Focal, set/2008).

[...] eu trabalho o estudo da história da África e dos africanos e a cultura negra brasileira mostrando passado e presente através de imagens e textos históricos, vamos dizer de uma maneira bem geral (Professor de História B. Grupo Focal, set/2008).

Com base nessas ressalvas, o primeiro aspecto que reclama nossa atenção expressa no primeiro depoimento reside na tentativa de trabalhar a história da África e dos africanos e a cultura negra brasileira por meio de interpretação de textos, discussão acerca da temática. O segundo depoimento faz a relação entre passado e presente, utilizando imagens e textos históricos. Isso evidencia a iniciativa e a vontade de professores em realizar um trabalho diferenciado que atenda à diversidade na sala de aula. O professor de Educação Artística busca uma inovação para além da interpretação de textos e discussão na sala de aula: trabalha as expressões artísticas, as várias manifestações, como forma de mostrar a relevância desses povos como contribuição para a riqueza que temos hoje. Isso se expressa no depoimento abaixo:

[...] eu tento trabalhar com os meus alunos buscando o lado das expressões artísticas, das várias manifestações que foram formadas por esses grupos: pela África e pelos africanos, mostrando a importância desses povos para a riqueza cultural que nós temos hoje. [...] É até às vezes motivo de piada dos alunos quando nós trabalhamos um pouquinho o que os negros trouxeram: o candomblé, a macumba; eles acham graça. Poxa! Professor os negros só trouxeram macumba e candomblé pra gente. Mas eu mostro pra eles que o samba, o próprio choro, o carimbó, vários estilos nossos, da nossa terra, como também a formação da nossa música. Esse ritmo, esse suingue, esse ritmo sicopado tem origem nos africanos, nos negros [...] mostrando um pouquinho da nossa cultura negra brasileira. [...] (Professor de Educação Artística. Grupo Focal, set/2008).

Mas, apesar dessa inovação, os alunos na sala de aula mostram que a diversidade ainda é uma lacuna que precisa ser superada, pois é um processo que faz parte de qualquer sociedade. A diversidade se encontra presente nas relações que estabelecemos com o mundo, nas relações primárias (família) e secundárias (instituições) (BERGER; LUCKMANN, 1973), que vivenciamos ao longo da vida. Neste sentido, a diversidade é um “processo constituinte da nossa formação como seres humanos e sujeito sociocultural” (GOMES; SILVA, 2006, p.24); portanto, participará continuamente de nossas vidas.

Observamos no depoimento do professor de Educação Artística que os alunos criticam as religiões afro-brasileiras como o candomblé, utilizam termo depreciativo como a macumba, que serve como motivo de piadas para alunos que possuem outras religiões. Mas, o professor parece suavizar a situação mostrando a contribuição africana em outros campos como na música.

O professor de História B busca trabalhar a história da África e a cultura negra brasileira não por meio do livro didático, por considerá-lo recurso estereotipado. Para Silva (2004, p.68) “[...] o livro didático expande a invisibilidade do povo negro, uma vez que é quase ausente nele”; tal assertiva se evidencia no depoimento abaixo:

Bem, essa é uma questão que eu já trabalho algum tempo mesmo, acho que a lei só veio reforçar. Eu procuro primeiro tentar trazer a cultura, história negra de uma outra forma que não é a do livro didático. Quando o livro didático fala do negro, ele traz o negro apanhando, sendo chicoteado. Isso, sim, interfere na formação, na questão da auto-estima mesmo. É uma situação extremamente desconfortável na sala, quando você tem alunos negros, você vai falar da escravidão através desse prisma da questão da violência física, da humilhação. Então isso acaba tendo um reflexo na sala de aula com os alunos (Professor de História A. Grupo Focal, set/2008).

O professor comenta que surge uma situação constrangedora na sala de aula quando os livros didáticos mostram imagens negativas do negro, acrescentando que é uma situação desconfortável; mas apresenta como procedimentos de trabalho textos e pessoas que tratam da história e cultura afro-brasileira e africana, como Milton Santos. Assim, afirma em seu depoimento:

Eu procuro mostrar que a cultura africana, ela teve e tem uma importância grande para as culturas brasileiras. Basicamente é isso tentando trazer textos, procuro trazer também algumas pessoas [...] como: Milton Santos. [...] é uma pessoa de referência, eu procuro trazer também essa questão pra tentar reafirmar, valorizar e fazer com que aquela pessoa tenha uma estima melhor [...]. E a gente traz algumas temáticas que o livro didático não aborda, traz alguns textos não só produções de alguns negros que se destacaram em alguns ramos do conhecimento, mas também alguns textos que falam sobre algumas temáticas. [...] Desde a década de 90 infelizmente os currículos das escolas principalmente particulares, elas se direcionam muito em função do currículo do vestibular, do programa do vestibular da UFPA. A partir eu acho da década de 90, por exemplo, história antiga só é Grécia e Roma, esqueceram o Egito. Então, o Egito é uma cultura africana, negra [...] (Professor de História A. Grupo Focal, set/2008).

Esse depoente procura mostrar a importância da cultura africana para a cultura brasileira, exemplifica que a partir da década de 1990 o currículo escolar, sobretudo das escolas particulares, estava voltado para o programa do vestibular, os conteúdos priorizavam

História antiga Grécia e Roma e desconsiderava o Egito. Neste particular, é visível a condição de isolamento acerca da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Em resumo, a história da África e dos africanos e a cultura negra brasileira trabalhada por professores mostram ainda de forma muito restrita a discussão dessa temática na sala de aula. Inferimos que uma das razões que deixam esse conteúdo de forma subaproveitável na escola reside na ausência de discussão dessa temática nas formações destinadas pela escola aos professores. Talvez um olhar atento ao Projeto Político Pedagógico e aos planos de aula de professores possa evidenciar aquilo que de fato subjaz nos currículos ministrados em sala de aula.

2.2.4.2 Lei nº 10.639/2003⁸⁰: História da África e dos africanos no currículo oficial das escolas brasileiras

O início do século XXI surge com crescente debate em torno das políticas de promoção da igualdade das relações étnico-raciais. Já no ano de 2001, em Durban, na África do Sul, foi realizada a III Conferência contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Essa Conferência foi um marco histórico, pois reconheceu a existência do racismo e suas consequências, bem como se comprometeu em adotar políticas de ações afirmativas.

O século XXI representa uma nova história de afirmação de direitos em prol da valorização da cultura afro-brasileira e africana nos currículos oficiais da Educação Básica no Brasil. Trata-se da Lei nº 10.639/2003⁸¹ e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNRRER), proposta curricular fundada em dimensões históricas sociais, antropológicas, oriundas da realidade brasileira. Esses documentos oficiais trouxeram ao ensino brasileiro a história e cultura afro-brasileira e africana como forma de enfrentamento ao racismo, discriminação e preconceito no Brasil.

A implementação da Lei Federal nº 10.639/03 consolidou um marco recente na história da educação brasileira como uma medida de ação afirmativa que altera a LDB nº 9.393/96 e passa a vigorar acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira e

⁸⁰ Neste estudo tratamos da Lei Federal nº 10.639/2003, mas vale lembrar que essa Lei foi complementada pela Lei nº 11.465/2008 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena.

⁸¹ O projeto apresentado para implementação foi elaborado pelos deputados Federais Ester Grossi e Ben-Hur Ferreira

Africana”. Com isso explicita de forma inequívoca o que se deseja. O conteúdo discursivo da Lei Federal nº 10.639/2003 estabelece:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

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

A Lei Federal nº 10.639/2003, ao alterar a LDB⁸², supera a visão de que a cultura negra no Brasil é subaproveitável, isto é, se resume à mera contribuição e traz para o cerne do debate a ideia de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das diversas etnias africanas e seus descendentes. A Lei Federal nº 10.639/03 foi fruto de iniciativas do Ministério da Educação, em especial do Movimento negro e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros em prol de uma política de ação afirmativa, “[...] que dirimissem as enormes desigualdades que distinguem os brasileiros pela cor da pele” (ROCHA, 2008, p.57). A cor da pele no Brasil demonstra uma postura carregada de racismo, preconceito e discriminação racial acumulados historicamente, que adentram os diversos setores da sociedade brasileira, em especial as escolas de Educação Básica.

Ao longo da história do Brasil vivemos uma realidade que jamais primou pela história e cultura afro-brasileira. Se voltarmos um pouco na história perceberemos que a tão sonhada abolição da escravatura não deixou verdadeiramente os negros livres do racismo, preconceito, discriminação racial, pelo contrário, a cada tempo novas roupagens ideológicas trazem ao cenário brasileiro a produção e a reprodução (BOURDIEU, 1983) da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino.

O sistema de ensino no Brasil foi marcado por um currículo baseado na matriz europeia, de desvalorização da cultura afro-brasileira e africana, embora houvesse várias mobilizações dos movimentos sociais, sobretudo do movimento negro, parece que essa

⁸² A LDB nº 9.394/96 § 4º do art. 25 determinava que: “o ensino de História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro especialmente as matrizes indígena, africana e europeia”.

história no currículo escolar brasileiro se tornava invisível. O ensino no Brasil viveu abarcado por “teorias não críticas” (SAVIANI, 1994, p.17), voltadas em princípio para um currículo tradicional, que primou pela transmissão de conhecimentos e a imposição de valores culturais legitimados pelo poder hegemônico. Neste contexto, a inexistência de diálogo na relação professor/aluno e a preponderância da intelectualidade docente tornaram o currículo escolar petrificado. O ensino tradicional estava fadado ao fracasso, sem conseguir realizar seu desiderato de universalização, sob o peso de avolumadas críticas por não se ajustar ao tipo de sociedade que se pretendia consolidar.

O ensino brasileiro, com intento de superar as fragmentações deixadas pelo ensino tradicional, buscava um novo paradigma curricular, centrado no ideal da escola nova, cujo eixo norteador baseava-se no poder da escola e na equalização social (SAVIANI, 1994). Neste contexto, toma corpo o escolanovismo, movimento de reforma já evidenciado na parte introdutória deste trabalho. Nessa tendência, o que se buscava era o sentimento, isto é, o aspecto psicológico, métodos ou procedimentos pedagógicos centrados no aluno. O engodo se estabelecia, pois à medida que se dava ênfase ao aspecto técnico-pedagógico se deslocava o eixo do âmbito político. Esse ideário pedagógico proposto pela escola nova estava voltado para as elites dominantes, que constituiriam os principais agentes dessa escola. Pressupomos que nesse momento da história da educação no Brasil não havia qualquer manifestação da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares destinados às escolas brasileiras, contudo o movimento negro continuava sua luta pela visibilidade educacional, bem como em outros campos sociais.

Um novo pensamento surgiu como modelo de superação das lacunas deixadas pela Escola Nova. O investimento agora centrava-se na pedagogia tecnicista, baseada nos princípios da “[...] racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 1994, p.23), em favor de um novo reordenamento do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Com efeito, a ênfase nesse processo reside no aprender a fazer, baseada num currículo linear e nas relações verticalizadas. Neste contexto, parece que os currículos escolares longe estavam em dar visibilidade ao processo de reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana. Contudo, não podemos negar a influência desses paradigmas curriculares nas escolas, os quais deixaram marcas negativas para o povo negro no sistema de ensino brasileiro.

Para transpor esse regime patriarcal historicamente estabelecido no sistema de ensino no Brasil foi necessário que os movimentos sociais, sobretudo os movimentos negros, se colocassem em posição de arco e de flecha para fazer emergir no mundo contemporâneo uma

Lei que priorizasse a cultura e história afro-brasileira africana no currículo oficial das escolas no Brasil. Essa Lei vem de forma qualitativa reverter esse quadro, dá visibilidade à cultura afro-brasileira e africana, outrora adormecida nos conteúdos didáticos.

A Lei Federal nº 10.639/2003, no contexto educacional brasileiro, suscitou grandes debates na sociedade, sobretudo entre os estudiosos do campo das relações raciais (SILVA; GOMES, 2006, COELHO; COELHO 2008), entre outros. Por meio dessa Lei, crescia a esperança de uma visão civilizatória, de uma educação inclusiva no Brasil, pois há muito vivíamos uma realidade escolar pautada no eurocentrismo, em currículos engessados por práticas uniformizadoras e homogeneizadoras que não consideravam as trajetórias, culturas e valores dos povos africanos e a cultura negra brasileira. Essa Lei reconhece a urgente necessidade de resgate dos valores civilizatórios africanos e das contribuições dos afrodescendentes ao processo de formação da sociedade brasileira, sobretudo no âmbito da educação.

Nessa conjuntura, é imprescindível destacar que no contexto do trabalho na área da educação e no campo das entidades sociais negras, ainda que a Lei recomende o estudo da História da África e dos Africanos, a luta do povo negro, a cultura negra brasileira e a contribuição do negro na formação da sociedade nacional, observamos que a legislação antirracista, embora indique conquistas, não garante a efetiva execução de práticas educacionais que contemplem a necessidade específica dos alunos afrodescendentes nas escolas brasileiras. Mas, temos certeza de que para que essa Lei se efetive nos currículos das escolas brasileiras é imprescindível um empreendimento na formação inicial e continuada de professores, desdobramento que se faz necessário para a superação das indiferenças, injustiças e desqualificação a que comumente são tratados os negros brasileiros, atitude reforçada pela ideologia dominante.

A Lei Federal nº 10.639/2003 foi uma discussão que fez parte do diálogo de professores do Ensino Fundamental, no momento da aplicação do questionário e da entrevista com o grupo focal. Para compreendermos o ensino da História da África e dos africanos e a cultura negra brasileira na representatividade de professores utilizamos como critério o conhecimento de professores acerca da Lei Federal nº 10.639/2003, com base no questionário, seguindo a pergunta aberta: Qual o seu conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003? Você trabalha na sala de aula? Em caso positivo, de que forma?

2.2.4.3 O conhecimento de professores do Ensino Fundamental acerca da Lei nº 10.639/2003

O conhecimento de professores acerca da Lei Federal nº 10.639/2003 traz um sentido de estranhamento para alguns professores. Outros já se sentem familiarizados com a temática na sala de aula. A professora de Língua Portuguesa A afirma que: a) *“Conheço, mas não trabalho a Lei em sala”*. Por sua vez a professora de Língua Portuguesa B ressalta que: a) *“Li uma vez, por isso não lembro o conteúdo”*. No posicionamento do professor de História B afirma que: *“Não tenho conhecimento”* (QUESTIONÁRIO, 2008). Na sequência desses argumentos apresentados por professores do Ensino Fundamental fica evidente que a Lei Federal nº 10.639/2003 ainda é um objeto desconhecido, ou se conhecido não se trabalha em sala de aula. Inferimos que apesar de prescrita essa Lei, para esses profissionais da educação a proposta de dar visibilidade à história e cultura afro-brasileira e africana fica esvaziada de sentido e de possibilidades de ação contra o racismo e as desigualdades sociais e raciais presentes no ambiente da escola, sobretudo na sala de aula. As considerações apresentadas por esses professores evidenciam que a cultura afro-brasileira e africana encontra-se invisível na sala de aula e conseqüentemente no currículo voltado para diversidade cultural, racial e social brasileira.

O conhecimento empreendido pelo professor Língua Portuguesa C diverge dos relatos de professores acima mencionados, pois mostra que: a) *“Trabalho as relações étnico-raciais como tema transversal, conscientizando os alunos acerca do respeito às diferenças e buscando promover a valorização da cultura africana e afro-brasileira”* (QUESTIONÁRIO, 2008). Nesse depoimento evidenciamos o desejo desse depoente em tornar visível a cultura afro-brasileira e africana. Contudo Canen (2000) nos adverte acerca da perspectiva de educação plural para aceitação apresentada na proposta curricular dos PCNs, já evidenciada neste estudo.

A informação que o professor de História A apresenta acerca da Lei confirma o que se segue: a) *“Tenho acesso a essa Lei e já propus à escola criar um grupo de discussão sobre ela. Em sala de aula, procuro a cultura e a história africana a partir de um outro viés, sem perder o senso crítico”* (QUESTIONÁRIO, 2008). Esse depoente apresenta uma proposta inovadora ao propor que a Lei seja discutida na escola, caminho para o enfrentamento do racismo e da discriminação racial no Brasil. Entender a necessidade da obrigatoriedade da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar é desmistificar a falácia da democracia racial que permeia no imaginário social brasileiro.

Na concepção do professor de Educação Artística a Lei Federal nº 10.639/2003 é considerada como: “*O ensino obrigatório de estudos afro para as disciplinas de história e cultura afro-brasileira. Eu trabalho atividades que envolvem as expressões artísticas e suas contribuições na formação de nossa cultura*” (QUESTIONÁRIO, 2008). Esta afirmação evidencia que esse depoente vê a Lei apenas como uma obrigatoriedade, mas desenvolve atividades que envolvem as expressões artísticas e a contribuição da formação do povo negro para a cultura brasileira. Um aspecto relevante postulado por esse depoente é a disseminação da cultura afro-brasileira e africana na formação do povo brasileiro. Cultura que por muito tempo foi forjada pela elite dominante e estereotipada na mentalidade da nação brasileira, no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino e nos conteúdos das diversas áreas do conhecimento.

Para Coelho (2009, p.308) a Lei “apresenta-nos a oportunidade de se pensar a questão da inclusão sob uma perspectiva nova [...] a consideração dos diversos segmentos da sociedade brasileira, antes ausentes das representações da nacionalidade”. Essa autora aponta a Lei como uma perspectiva inclusiva não somente no sentido das necessidades especiais, mas na multiplicidade de culturas existente no âmbito da sociedade brasileira. Assim, entendemos que a Lei representa relevante medida de ação afirmativa, respondendo a conjunto de reivindicações históricas de pessoas e grupos que durante séculos lutam pela efetivação de políticas públicas capazes de transformar nossa realidade, ainda pautada no racismo e na exclusão.

2.2.4.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (DCNRER)

Trataremos aqui do conteúdo discursivo das DCNRER referente ao tratamento dispensado à cultura afro-brasileira e africana, com o propósito de mostrar imagens e sentidos sobre a cultura afro-brasileira e africana que se manifestam no conteúdo discursivo desse documento.

Sancionada a Lei Federal nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução 1⁸³, de 17/03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁸⁴. A partir desse momento as escolas de Educação Básica no Brasil passam a ter um

⁸³ CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

⁸⁴ Resolução fundamentada no Parecer CNE nº 3/2004 dos conselheiros Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (relatora), Carlos Roberto Jamil Cury (membro), Francisca Novantino Pinto de Ângelo (membro) e Marília

documento oficial que discute e aprofunda o conteúdo da Lei Federal nº 10.639/2003, capaz de orientar a prática pedagógica como forma de divulgar positivamente a cultura afro-brasileira e africana.

A implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e das DCNRER vêm se somar às demandas do movimento negro, bem como de intelectuais e de outros movimentos sociais na luta pela superação do racismo e da discriminação racial existente na sociedade brasileira. E neste particular a escola, como uma instituição social, pode contribuir com representações positivas em favor da cultura afro-brasileira e africana e por um currículo que atenda à diversidade cultural com vistas a uma educação antirracista.

As DCNRER constituem orientações, princípios e fundamentos que visem uma política de ação afirmativa, políticas de reparações, reconhecimento e valorização⁸⁵ da cultura afro-brasileira e africana para o projeto de educação no Brasil, como bem expressa em seu conteúdo:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

As DCNRER também apresentam como objetivo maior a formação para a cidadania e o exercício de uma consciência democrática na sociedade brasileira. Isto porque ser cidadão implica iguais direitos e deveres, mas ao longo do processo histórico no Brasil a inserção do negro na sociedade foi um processo doloroso marcado por desigualdade, discriminação e racismo, portanto longe estava de atender de forma paritária a todos. Por isso, as DCNRER reforçam que:

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Ancona-Lopez (membro), aprovado por unanimidade pelo Pleno do Conselho Nacional de Educação, em 10/03/2004, e homologado pelo Ministro da Educação em 19/05/2004.

⁸⁵ “[...] visa que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista bem como das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influenciar na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminação” (PARECER CNE/CP 003/2004, p.3).

Por muito tempo a história e cultura afro-brasileira e africana foram silenciadas na sociedade, sobretudo nas escolas brasileiras. Muitos cidadãos são vítimas de racismo, estereótipos, práticas xenófobas, intolerantes, discriminatórias e preconceituosas, além de uma cultura negra invisível, figurante no imaginário social, como bem se evidencia na historiografia oficial brasileira. O estudo da história e cultura afro-brasileira e africana precisa firmar-se como coadjuvante na sociedade, nos currículos das escolas, bem como em todos os setores da vida social. Para que isso ocorra é necessária a mobilização dos agentes sociais que fazem a educação no Brasil, como uma medida de enfrentamento ao racismo e à discriminação que percorrem o âmbito da escola.

A escola como uma instituição social não poderia mais dissimular a inexistência da cultura afro-brasileira e africana em seu cotidiano, como bem nos mostra a história da educação no Brasil. Reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura do povo negro requer uma nova postura no cerne da sociedade que perpassa pela visibilidade do patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro, além de mudança no discurso, na postura e no modo de tratar a população negra, buscando com isso desconstruir o mito da democracia racial presente na sociedade brasileira. Mas, para que isso ocorra é necessária uma mobilização por parte dos agentes sociais que fazem parte da escola, em particular os professores que lidam de forma direta com os conteúdos programáticos em sala de aula. O documento das DCNRER no art. 3º prescreve que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com o apoio da supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas [...].

Os conteúdos programáticos relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais e o Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana, perpassam pela autonomia da escola e do professorado, em parceria com as entidades mantenedoras e o apoio da coordenação pedagógica, como forma de respeitar a identidade coletiva construída no âmbito da escola. Como se vê, é um saber construído coletivamente, com base na ancestralidade para a formação do cidadão do presente. Nesse trânsito temporal a cultura afro-brasileira e africana se ressignifica e se redimensiona na escola e nos diversos setores da sociedade.

Vale ressaltar que o estudo sistemático de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, de acordo com a Lei Federal nº 10.639/03, refere-se, em especial, aos

componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Mas isso não quer dizer que as outras áreas de conhecimento estejam isentas de reconhecer, valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos e culturais de resistência desencadeados pelo povo negro. Os professores dessas áreas, bem como das demais, podem construir uma nova mentalidade que afirme a cultura afro-brasileira e africana como positiva na sociedade e na escola e que proporcione uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana (GOMES, 2008).

O documento das DCNRER prescreve no art. 4º que:

Os sistemas de ensino e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

O conteúdo discursivo deste documento traz em seu bojo a possibilidade de articulação com os diferentes grupos sociais que discutem e produzem acerca da temática da história e cultura afro-brasileira e africana, estabelecendo um meio de ampliar o conhecimento que muitas vezes se encontra fragmentado ou invisível nos currículos escolares. Portanto, a escola não está sozinha nessa luta, poderá contar com diversas entidades comprometidas com o reconhecimento e a valorização do povo negro.

Outro aspecto que merece atenção se refere ao direito dos alunos afrodescendentes de estudarem em instituições de ensino de qualidade, com infra-estrutura moderna e professores qualificados para lidar com a diferença racial na escola. Assim, o documento das DCNRER estabelece no Art. 5º:

Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

O conteúdo das DCNRER perpassa pelo compromisso dos sistemas de ensino em proporcionar a qualidade do ensino tanto em nível de infraestrutura quanto de formação inicial e continuada de professores. Isso não é uma benesse ao aluno negro, mas um direito que lhe é devido e contribui para desconstruir o imaginário social negativo acerca do negro,

que prejudica a identidade racial e danifica sua autoestima (GOMES, 2008), bem como de enfrentamento a posturas discriminatórias e racistas no âmbito da escola. Daí a necessidade de professores qualificados para que tenham condições de subverter as estereotípias cristalizadas e disseminadas ao longo da história da educação brasileira.

Assim, segundo o Art. 6º, é de competência dos “[...] órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino [...] o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação” (BRASIL, 2004). Cabe ressaltar que os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal. Esses aparatos legais reforçam a educação antirracista que se pretende nesta sociedade, com isso se busca quebrar a invisibilidade da barreira do racismo, negar a existência da igualdade racial e evidenciar as desigualdades raciais de renda, emprego e educação (GUIMARÃES, 2004).

O enfrentamento às práticas racistas e discriminatórias no livro e materiais didáticos é previsto nesse documento ao explicitar no Art. 7º que: “Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao dispositivo no Parecer CNE/ CP 3/ 2004” (BRASIL, 2004). Esse artigo volta o nosso olhar para a discussão dos estereótipos veiculados nos livros didáticos. Silva (2004, p.77), ao analisar a discriminação do negro no livro didático, conclui que: “O negro foi ilustrado e descrito como ser próximo dos seres irracionais, com atitudes e comportamentos que traduzem a incapacidade intelectual”. Isso demonstra a urgente necessidade de orientação e supervisão na elaboração dos livros didáticos, para que se crie um contexto civilizatório, longe de uma visão minimizada e folclorizada do negro.

Os documentos oficiais, tanto a Lei Federal nº 10.639/03 quanto as DCNRRER, apresentam um contexto que vai além da implementação de uma legislação que responda às demandas históricas do movimento social. Para Gomes (2008) por meio da Lei Federal nº 10.639/03 e das DCNRRER é possível visualizar um caminho aberto para a educação antirracista, primeiro porque a superação das desigualdades de forma paulatina começa a ser incorporada como tarefa do Estado brasileiro, fruto das lutas do movimento negro brasileiro, protagonista dessa história. Outro aspecto que merece ser ressaltado é a possibilidade de mudança diante da história, de forma a desmistificar os conteúdos acerca da África, da diáspora africana e do negro brasileiro, e incluir uma dimensão social e cultural necessária à formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos no Brasil. Ainda ressaltamos como saldo positivo a oportunidade de trabalhar o conteúdo acerca do continente africano com vistas a um processo de ensino-aprendizagem contínuo na escola; que favoreça a relação dialógica

para a promoção de debates, conhecimentos, informações e possibilidades de análises políticas para a construção de uma nova mentalidade baseada na construção de posturas étnicas e a mudança de nosso olhar acerca da diversidade.

A educação antirracista que se pretende no âmbito da escola e da sociedade deverá atender para a educação das relações étnico-raciais. Isso quer dizer que a discussão acerca da África e a cultura afro-brasileira e africana somente terão sentido na práxis pedagógica se for realizada num contexto de uma postura étnica como norteadora do processo educativo. Essa postura não se constrói no segregacionismo, mas na relação do eu e do outro, com vista a tornar as relações na escola emancipatórias. Para Gomes (2008, p.82) “[...] a ética é a casa ou a morada da liberdade. Ela não se fecha na norma moral do certo e do errado, mas na capacidade de problematizar, de refletir e tomar decisão”. É nessa perspectiva ética de libertação que as relações raciais devem ser pensadas no âmbito da sociedade e da escola. Isso significa reconhecimento, respeito e valorização do negro, bem como de sua cultura, história e a riqueza de uma civilização ancestral e um processo de lutas e resistência que continua agindo no mundo moderno contra as práticas racistas e discriminatórias que permeiam a sociedade brasileira.

Pensar a partir dessa perspectiva de libertação mostra-nos um caminho de possibilidades para a escola com vistas a construir a identidade positiva do negro na sociedade brasileira, uma nova forma de desmistificar os currículos emoldurados pela elite dominante. Libertação significa um novo fazer pedagógico, resultante da luta política em prol de uma escola e de um currículo que reconheça e respeite a diversidade. Para isso, é necessário rever os projetos pedagógicos lineares que adentram as salas de aula e construir com os seus pares projetos pedagógicos interdisciplinares com o propósito de envolver as diversas áreas do conhecimento e fortalecer os laços em prol de uma educação antirracista.

Assim, a Lei Federal nº 10.639/03 e as DCNRRER como proposta curricular, são um marco na luta pela superação da desigualdade racial na educação pública no Brasil, requerendo uma mudança estrutural na escola, sobretudo no fazer pedagógico com o propósito de enfrentamento às práticas racistas e discriminatórias. Com esses documentos oficiais os professores têm em suas mãos a oportunidade de dialogar com os seus pares e desconstruir o mito da democracia racial. A Lei foi implementada como fruto do protagonismo do movimento negro, e um desafio aos educadores no Brasil. No entanto, não basta chegar às escolas e ser esquecida nas prateleiras das bibliotecas de nossas instituições de ensino; é necessário discuti-la, entendê-la à luz da história e disseminá-la no Projeto Político Pedagógico, em todas as áreas de conhecimento, nos encontros de pais e educadores, nas

relações comunidade escolar e local, na formação continuada de professores, entre outros. Essa articulação se faz necessária em todos os setores da sociedade brasileira em prol do respeito à diversidade cultural e a afirmação de uma educação antirracista que se quer para as escolas no Brasil.

2.2.4.5 Marcos legais no tocante à diversidade cultural

A diversidade cultural no Brasil representa a forma como a identidade nacional foi construída ao longo do processo histórico, tendo como foco a amálgama da miscigenação, tornando o Brasil um país multicolor, por força e “boa vontade” da elite branca brasileira. Isso dificulta a construção identitária de homens e mulheres brasileiros. Por trás do caráter mestiço subjaz o racismo, a discriminação e o preconceito racial presentes na sociedade. Comungamos com Coelho e Coelho (2008, p.15-16) quando afirmam que a “[...] Diversidade, no Brasil, não é fácil. [...] a noção de diversidade tornou-se [...] constitutiva da identidade nacional. Somos o país da “miscigenação” [...] o caráter mestiço dificulta a abordagem da questão”.

O processo da miscigenação foi uma falácia para invisibilizar o povo negro, a pretensa preponderância da elite brasileira implantou de forma ideológica o ideal de branqueamento (SKIDMORE, 1976), via mistura de raças com a “[...] ilusão de “sermos” brancos no futuro” (MUNANGA, 2004, p.132). Branquear a sociedade brasileira seria a “melhor” alternativa para a elite dominante em função da identidade nacional que se pensava para o Brasil. Esse pensamento racista trouxe consigo um mundo marcado pela ausência de respeito e de valorização à diversidade cultural, que reflete a escola, o currículo e todos os setores dessa sociedade.

A diversidade cultural por muito tempo demonstrou a suposta história da igualdade existente no Brasil, ideia paradoxal dada à intensa desigualdade vivida por pessoas e grupos historicamente estigmatizados nessa sociedade. A diversidade cultural em tempos atuais faz parte de uma realidade outrora jamais vista no Brasil. Se hoje podemos contar com a legislação brasileira que prescreve a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos oficiais de Educação Básica é porque vivemos intensas lutas e conflitos pelo direito e valorização do povo negro, além de medidas de ações afirmativas⁸⁶ que garantam maior igualdade de oportunidade de vida para a população negra.

⁸⁶ “Geralmente chamamos de ações afirmativas toda e qualquer política que tem por objetivo promover o acesso (e permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros e grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações” (GUIMARÃES, 2008, p.113).

As lutas empreendidas ao longo da história do Brasil foram relevantes para o fortalecimento do marco legal para a política educacional do Estado. Nesse intento, a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 e com base nas ações e prescrições para a ação do Estado em relação à população afro-descendente, foram considerados alguns documentos⁸⁷ basilares que constituíram as principais referências em relação aos parâmetros legais e aos compromissos internacionais do Estado brasileiro. Esse compromisso firmado traduz-se na busca de políticas educacionais que visem o reconhecimento da cultura afro-brasileira e a contribuição na formação social do Brasil.

Os marcos legais referentes à diversidade cultural foram tema de discussão no grupo focal. Para compreendermos o conhecimento que os professores do Ensino Fundamental apresentam acerca da diversidade, utilizamos como critério os marcos legais no tocante à diversidade cultural, de acordo com a entrevista focal, seguindo a pergunta aberta: Qual o conhecimento que você tem acerca dos marcos legais no tocante à diversidade cultural? O resultado assim ficou representado:

Os professores apresentaram como marco legal a LDB, alguns se sentem intimados, outros desconhecem a Lei Federal nº 10.639/2003 e outros se sentem obrigados a trabalharem o ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Os depoimentos abaixo expressam esse sentido:

Bom, em termos de conhecimentos legais, que eu lembro aqui é a LDB, que fala um pouquinho que os professores de História, de Arte e se eu não me engano de Literatura tem que é... Em outras palavras são intimados a lecionar um conhecimento afro-brasileiro e indígena e também as outras disciplinas, mais especificamente Arte, História e Literatura. É nesse sentido legal que eu tenho um conhecimento um pouco sobre isso (Professor de Educação Artística. Grupo Focal, set/2008).

Esse professor reconhece como marco legal a LDB, contudo mostra o sentimento de insatisfação e afirma que os professores são intimados a trabalharem o conhecimento afro-brasileiro e indígena. Nesse outro depoimento a professora aponta a LDB, que legitima a diversidade cultural, porém acrescenta que existe uma nova Lei que não tem conhecimento do nome.

[...] a LDB inclui a questão da diversidade cultural. [...] além dessa LDB tem agora a nova que eu não sei qual é o nome da Lei que agora inclui nos livros de História e Geografia, não é isso? A questão de você falar sobre os nossos afro-descendentes. Então agora vai ser obrigatório nos livros de

⁸⁷ LDB: Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE 01/2004; Plano Nacional de Educação; Declaração Universal sobre a diversidade cultural; Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais; Plano de Ação de Durban.

História e Geografia, que sejam incluídos o estudo dos afro-descendentes. Então são as duas coisas que eu estou lembrada no momento a respeito da legalidade da diversidade cultural (Professor de Língua Portuguesa A. Grupo Focal, set/2008).

Os depoimentos acima evidenciam um conhecimento limitado acerca da Lei Federal nº 10.639/03, além da pouca relevância dada por professores a essa prescrição. Isso demonstra que o conhecimento da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, sua cultura e a contribuição na formação da sociedade nacional, quiçá esteja invisível nos currículos escolares. É necessário que o corpo docente compreenda que essa Lei, se trabalhada na escola conforme nos orientam as DCNRRER, por certo contribuirá para a subversão do racismo, da discriminação e do mito da democracia racial presente na história do Brasil.

Esses dois depoimentos mostram que os marcos legais no tocante à diversidade ainda constituem um conhecimento restrito a universidades, pesquisadores, movimentos negros e militantes. Quando olhamos para a escola, para os currículos escolares, percebemos que a invisibilidade negra continua. Muitos desconhecem o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Isso perpassa pela “deficiência” na formação inicial e continuada de professores, como nos diz Coelho (2009). Portanto, precisamos entender que não estamos fazendo qualquer favor à população afro-brasileira e africana, mas saldando uma dívida histórica que, querendo ou não, temos que fazer na contemporaneidade.

O conhecimento acerca dos marcos legais para o professor de História A mostra que a questão da diversidade não é algo novo, mas aponta que desde o século XIX, por meio das teorias raciológicas, eurocêntricas, a diversidade se apresenta no cenário brasileiro, legitimando a desigualdade racial, sobretudo branca. Vê-se que o século XIX representou um período de grande diversidade, em que o discurso racial conformava as determinações biológicas e desconsiderava o arbítrio do homem. No início do século XX pairava o ideal de branqueamento, o discurso era o “cruzamento” acelerado de negros e brancos, mostrando que naquele tempo a diversidade, no sentido empregado pelo processo de miscigenação, já deixava a sua marca negativa na construção da identidade negra. Vejamos o que dizem os professores a esse respeito:

Bem, essa questão da diversidade cultural, ela é algo novo infelizmente. Então, quando a gente vai olhar assim o século XIX, foi o momento de algumas teorias extremamente racistas, eurocêntricas. São teorias que realmente acabavam legitimando essa questão da desigualdade racial, principalmente branca. Então, é ao longo do século XX que vai começar a se construir uma mentalidade a respeito dessa questão. [...] a diversidade cultural me lembra um marco mundial: a declaração do México, que é uma

declaração, se não estou enganado, uma declaração de 1985 que fala sobre essa questão da diversidade cultural, da valorização da cultura de uma maneira geral. E aí a gente pode vir depois mais para o Brasil, [...] na década de 90, muito em função dessa declaração do México, vem a LDB que fala agora de uma maneira mais tocante, acho que foi em 2003 essa Lei aí. É uma Lei [...] que estabelece o ensino de cultura afro-brasileira e africana como obrigatória, principalmente para a História, Arte e Literatura, não isentando as outras matérias que elas também são obrigatórias [...] (Professor de História A. Grupo Focal, set/2008).

Bem [...] um dos marcos legais é a LDB [...] algum tempo atrás não era tanto imposto para o professor passar desses afro-descendentes. Hoje em dia não, a gente vê que através dessa lei você acaba [...] tendo a ideia de que o professor além dele ter conhecimento pra passar, ele tem que ministrar alguns cursos que falem também de seus descendentes afro, dentro de sua região (Professor de História B. Grupo Focal, set/2008).

No primeiro depoimento o professor de História A tece breves considerações acerca do século XIX, momento de efervescência das teorias raciológicas que definiam a civilização do ponto de vista biológico-racial (SKIDMORE, 1976). Mas, afirma que é no decorrer do século XX que a diversidade começa a ser construída. Para esse depoente os marcos legais da diversidade cultural evidenciam a declaração do México⁸⁸ de 1982 e a LDB. Contudo, ao abordar a LDB vagamente recorda a Lei Federal nº 10.639/2003, mas reconhece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira” (BRASIL, 2003) no currículo das escolas e aponta as áreas de conhecimento a que a Lei referenda. No segundo depoimento parece que o professor não se sentiu no dever de trabalhá-la, ou vê como mais um encargo a prática pedagógica. Outro aspecto evidenciado é que o conteúdo de história e cultura afro-brasileira não se refere a um conteúdo isolado das demais áreas de conhecimento, mas deve estar inserido na proposta curricular trabalhada pelo professor em sala de aula. Assim, para que o conhecimento acerca dos marcos legais se efetive na escola, sobretudo nos currículos escolares, é necessária uma sólida formação docente, isso porque, “[...] o conhecimento que encontra seu lugar na escola é em geral aceito como dado, como neutro,

⁸⁸ “Ao reunir-se no México, a Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, a comunidade internacional decidiu contribuir efetivamente para a aproximação entre os povos e a melhor compreensão entre os homens. Assim, ao expressar a sua esperança na convergência final dos objetivos culturais e espirituais da humanidade, a conferência concorda em que, no seu sentido mais amplo, a cultura pode ser considerada atualmente como o conjunto dos traços distintivos espirituais, materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade e um grupo social. Ela engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. Concorda também que a cultura dá ao homem a capacidade de refletir sobre si mesmo. É ela que faz de nós seres especificamente humanos, racionais, críticos, e eticamente comprometidos. Através dela discernimos os valores e efetuamos opções. Através dela o homem se expressa, toma consciência de si mesmo, se reconhece como um projeto inacabado, põe em questão as suas próprias realizações, procura incansavelmente novas significações e cria obras que o transcendem” (DECLARAÇÃO DO MÉXICO, 1982).

sem sentido político para a construção identitária do aluno [...]” (APPLE, 2006, p.65 – grifo da autora).

Inferimos que uma melhor intervenção nos currículos das licenciaturas referente à diversidade cultural, além de uma sólida formação continuada de professores, talvez ajude a desmistificar a África estereotipada que nos ensinaram por meio de currículos petrificados e livros didáticos que ignoram o negro e o povo africano. Desconstruir essa ideologia poderá contribuir para a superação de práticas segregacionistas, racistas, e construir um novo olhar acerca da África e dos africanos, como contribuição na formação do povo brasileiro.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Este trabalho teve como propósito analisar as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA). Esse estudo nos permitiu adentrar no ambiente escolar, universo de organização significativa, influenciado pelas circunstâncias do contexto social e ideológico, bem como dos valores, história, em que a realidade é reestruturada pelo indivíduo ou grupo, neste caso o grupo de professores com o qual dialogamos nesta pesquisa.

Assim sendo, partimos do problema central de nosso estudo: Quais as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)? Esse questionamento orientou nossa pesquisa e de forma instigante pode dar resposta às relações raciais que permeiam no cotidiano da escola, em especial a sala de aula e que contribui para o processo de formação de condutas.

Esta pesquisa objetivou investigar as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA), e no desenvolvimento deste estudo, como aproximações conclusivas, apontaram que o racismo e a discriminação racial ainda permanecem vivos no imaginário social brasileiro. O que contribui para desconstruir a falácia da democracia racial, ideologia implantada pela elite dominante no Brasil. Isso mostra que as teorias racistas do século XIX continuam norteando as práticas sociais, servindo naturalmente para justificar as relações hierarquizadas e de exclusão social. Essas teorias estão fortemente presentes nas práticas pedagógicas, nos discursos de professores, mesmo que muitas vezes não tenham consciência disso. Dessa forma, no contexto escolar o racismo e a discriminação racial são exercidos de forma subjetiva e objetiva, prática nociva, sutil, que se instala como um processo natural de significação social negativa, propagada nas escolas e na sociedade que atinge, sobretudo, a população negra.

A escola enquanto instituição social não está isenta dos efeitos do racismo e da discriminação, sobretudo ao ser assumido de forma camuflada na sociedade, em especial nos espaços escolares. O “racismo camuflado” brasileiro é evidente quando constatamos a dissimulação de uma “política da igualdade” que opera em favor de um grupo, neste caso o branco, em detrimento do outro, o negro. Evidenciamos com isso o ideal de branqueamento (SKIDMORE, 1976), baseado na superioridade branca, com o intento de fazer “[...] desaparecer o segmento negro” (SILVA, 2004, p.35). O branqueamento como uma estratégia racista, persistente e consensual no mundo contemporâneo, fortalecida pela elite dominante, busca disseminar nos diversos setores sociais o padrão estético branco como o melhor modelo

a ser seguido. Essa ideologia também é incorporada no pensamento de professores do Ensino Fundamental à medida que acreditam que o aluno negro se vê a partir do padrão estético branco em função da discriminação racial que ocorre na escola.

Assim, o espaço escolar se mostrou apropriado à reedição de princípios racialistas por silenciar esse conteúdo na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, nos conteúdos ministrados em sala de aula, nas relações estabelecidas na escola e por não incorporar práticas educativas que visem ao enfrentamento dessa realidade no contexto escolar. E que, portanto, valorize a construção da cidadania com vistas a focalizar a todos igualmente no contexto social, independente de sua cor, raça, etnia, religião, sexo, etc.

O Brasil, embora seja um país constituído em sua maioria por negros (pretos e pardos), em diversos setores sociais, especialmente na escola, continua a tratar o negro com atributos negativos, à medida que atribui ao branco uma imagem de dominação, o que contribui de forma negativa para a construção de sua identidade, de sua história e de sua pertença social. A análise dos dados aponta que a representação negativa do negro contribui para a disseminação e ratificação do racismo, discriminação e preconceito na sociedade brasileira, sobretudo na escola.

Nos documentos oficiais, especialmente as DCNEF e PCNs, prescritos para nortear a proposta pedagógica das escolas de Educação Básica no Brasil, embora sejam fundamentados em princípios democráticos, com vistas à formação para cidadania e a valorização da diversidade cultural, a representação negativa do negro na visão de professores permite a inferência sobre o tipo de inclusão que se quer para as escolas brasileiras, bem como o perfil de cidadão que se pretende formar. Excluem-se aqueles em que a representatividade fora atribuída positivamente.

Consideramos que as propostas curriculares para a Educação Básica, embora apresentem conteúdos significativos, muito ainda têm por mudar. Os documentos oficiais continuam potencializando conteúdos distantes da realidade vivida na sociedade e na escola, embora apregoem a autonomia da escola com vistas a uma gestão democrática, cidadania correspondente aos direitos e deveres de homens e mulheres brasileiros, identidade enquanto processo de construção do eu e do outro e a diversidade cultural como o respeito às diversas culturas existentes na sociedade brasileira, em especial no âmbito da escola. Esses princípios não são levados em consideração, posto que raça e lugar social estão estreitamente relacionados e demarcados. Os negros continuam sendo colocados em posições semelhantes aos que as ideologias racistas insistem em conferir-lhes ao longo do tempo.

O estudo das representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental evidenciou que no espaço escolar, sobretudo nas relações estabelecidas em sala de aula, o professor, como agente formador de crianças, adolescentes, jovens e adultos, necessita de uma formação inicial e continuada que lhe dê condições de subverter as estereotípias cristalizadas no imaginário social brasileiro. Foi possível também, por meio desta pesquisa, observar que o currículo escolar na concepção de professores tem seu interesse voltado para a multiplicidade de culturas, proposta baseada na concepção multicultural. Embora acreditem nessa concepção, percebem que a escola ainda se volte para uma prática curricular tradicional.

Ao professor, em seu fazer pedagógico, foi atribuída a responsabilidade pela formação de cidadãos brasileiros, capazes de conviver em um ambiente em que as diferenças raciais sejam respeitadas. Contudo, não se levou em conta a reformulação do currículo de formação desse profissional, com vistas a atender a diversidade cultural no âmbito da escola e proporcionar subsídios que possibilitem compreender a construção das relações raciais no Brasil e, assim, poder intervir efetivamente no combate ao racismo e à discriminação racial na sociedade brasileira, em especial na escola.

Percebemos nos discursos de professores entrevistados o compromisso com seu fazer pedagógico, estratégias didáticas utilizadas para o alcance do estudo da História da África e dos africanos, porém ainda insuficientes para o enfrentamento do racismo. Abordar essa temática na sala de aula exige uma discussão intensa do processo histórico acerca das relações raciais no Brasil, bem como um conhecimento aprofundado da legislação no tocante à diversidade cultural, sobretudo da Lei Federal nº 10.639/2003 e das DCNRRER, pois os conteúdos desses documentos oficiais proclamam um fazer pedagógico em prol de uma pedagogia antirracista de enfrentamento às práticas curriculares eurocêntricas e homogeneizadoras, bem como o combate ao racismo e à discriminação racial.

O enfrentamento ao racismo e à discriminação racial implica compreender que os conceitos negativos que muitas vezes os professores têm dos alunos negros são reflexos de séculos de construção ideologicamente negativa do povo negro e da construção das desigualdades por ele vivenciada. Exige o compromisso docente, e, sobretudo conhecimento no trato dessas questões, no sentido de que a “construção da cidadania” se concretize em prática pedagógica de valorização e respeito às diferenças.

Por todas essas considerações resta-nos saber se os professores, frente às práticas racistas, não as percebem ou se tornam omissos para com a problemática racial na escola. Fica um questionamento: Como o professor, supostamente qualificado para lidar com as relações

raciais, não consegue perceber as práticas discriminatórias presentes nas relações raciais e no currículo escolar?

A pesquisa demonstra a urgência de formação inicial e continuada de professores para a prática de uma pedagogia antirracista. A ausência dessa formação pode inviabilizar a subversão de práticas discriminatórias e estereótipos cristalizadas em relação ao negro na escola e em seus instrumentos didático-pedagógicos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Thales de. **Ideologia e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1975.

ARAÚJO, Joel Zito (2000). **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira, - 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes. 2000.

BABO, Lamartine; VALENÇA, Irmãos. **O teu cabelo não nega**. RCA Victor, 1931, disco 78 rpm

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero. Lisboa/Portugal: Edições 70, Ida, 2007.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **A construção social da realidade**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

BENTO, Maria Aparecida da Silva; CARONE, Iray (orgs.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre, “**Reprodução Cultural e Reprodução Social**”: In GRÁCIO, S., MIRANDA, S., STOER, S., Sociologia da Educação I – Funções da Escola e Reprodução Social. Lisboa, Livros do Horizonte, 1982.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Atica, 1983.

_____. **Sobre a televisão**. Tradução, Maria Lúcia Machado. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BONAMINO, A. M. C. ; MARTINEZ, Silvia . **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado..** Educação & Sociedade, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 371-388, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, dez. 2001.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 2/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.639, de 09.01.03**: altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 11.465/08**, publicada em 11/03/08 no Diário Oficial da União. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena.

BRASIL. Ministério da Justiça. Relatório do Comitê Nacional para preparação da participação brasileira na **III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Parecer CNE/CP3/2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CP. **Resolução 1/2004**. Diário Oficial da União, 22 jan. 2004, Seção I, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.274/2006** (Ensino Fundamental 9 anos – orientações para a Inclusão da criança de seis anos de idade) Brasília 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB nº. 9.394/96. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARDOSO. Paulino de Jesus Francisco. **Políticas culturais na educação: pensando o currículo, a formação de professores e o multiculturalismo**. I Simpósio Internacional de Educação / IV Fórum Nacional de Educação. Torres – RS - Brasil, 2007.

CANDAU, V. M^a F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEN, A. G.; CANEN, A. *Organizações multiculturais*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

CANEN, Ana & MOREIRA, A. F. B. (2001), Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In: Canen, A. & Moreira, A. F. B.(orgs), **Ênfases e Omissões no Currículo**. São Paulo: Ed. Papirus, pp. 15 - 43.

_____. (1999), **Multiculturalismo e Formação Docente: experiências narradas**, *Educação e Realidade*, v. 24, n.2, pp. 89 - 102.

_____. (2000), **Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares**, *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, pp. 135 - 150.

_____. (2001), **Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural**, *Educação e Sociedade*, n. 77, pp. 207 - 227.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Pulo: Humanitas – FFLCH-USP; Contexto, 1998.

_____. Introdução. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

_____. *Educação pré-escolar: o início do fim da intolerância*. In: UNB. Centro de Educação à Distância. Educação Africanidades Brasil. Brasília: UnB/CEAD, 2006. p.227-235.

CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, 1992.

CHIARELLO, Rosana Aparecida Peronti. **Preconceitos e discriminações raciais: um olhar de professoras sobre seus(suas) alunos(as) negros(as)** (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2003.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora UNAMA, 2009.

_____. Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores. *Cronos*, Natal-RN, v.7, n.2, p. 303-309, jul/dez. 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO, Mauro Cezar. **Raça, cor e diferença. (Org.)**.- Belo Horizonte: Mazza, 2008.

COUTINHO, Maria da Penha L.; NÓBREGA, Sheva Maia da; CATÃO, Maria de Fátima F. Martins. Contribuições teórico-metodológicas acerca do uso dos instrumentos projetivos no campo das representações sociais. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima... [et al.]. **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

MATTA, Roberto da (1981), Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: **Relativizando**. Uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro, Vozes.

_____. **Carnavais malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.

DECLARAÇÃO DO MÉXICO. Aprovada na sexta sessão plenária, realizada em 24 de agosto de 2004.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade**. Tradução Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000, 224 p.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Coord.). **Caminhos para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema de formação profissional continuada: proposições**, Niterói, 2002 (mimeo).

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 34ª ed. Rio de Janeiro: Record. (1932) 1998.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Esta**. 6 ed. São Paulo: Moraes. 1987.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo local na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: líber livro Editora, 2005. 77 p. (Série Pesquisa em Educação; 10).

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. **Tia, qual é meu desempenho? Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos do e sociedade negros**. – (Coleção Educação e Relações Raciais, 7) – Cuibá: EdUFMT, 2007.

GOOD, W.J. & HATT, P.K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo, Editora Nacional, 1972.

GODOY, Arilda S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: **Revista de Administração de empresas**, v 35, n 2Mar/Abr. 1995a, p57-63.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995b.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: Kabengele Munanga. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999, v., p. 55-62.

_____. 2001. **A reorganização dos tempos e espaços da ação docente**. Organização dos Tempos e Espaços na Escola, Belo Horizonte, p. 74-86.

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

_____. 2003. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 23, p. 75-85.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Sem perder a raiz**. Corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Orgs.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 152 p.

_____. A questão racial na escola: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, P. B. G. e . Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação (Porto Alegre), v. 30, p. 489-506, 2007.

_____. O desafio da diversidade. In: Nilma Lino Gomes; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. (Org.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, v., p. 13-33.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 [1998].

_____. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas políticas. **Educação e Pesquisa**.v.29, n.1, p 109–123, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 1000. 238 p.

_____. **Preconceito e discriminação**: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2004.

- _____. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002. v. 1. 231 p.
- _____. **Preconceito racial:** modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008. – (Preconceitos, v.6)
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro. DP&A editora, 2001.
- HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder:** o movimento no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988). Tradução, Vera Ribeiro – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades sociais no Brasil.** 2 ed. Graal, 2005.
- HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.* Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** – 26. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, 2001. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> acessado em nov. 2008.
- JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil:** um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.
- JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Tradutora Lílian Ulap. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- JONES, James M. **Racismo e preconceito.** Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo, Edgard Blucher, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- JOVICHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais.** - 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- KRUEGER RA, 1996. **Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research.** London Sage.Publication.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 6. ed. – 5. reimpr. – São Paulo: Atlas 2007.
- LIBANEO, J.C; OLIVEIRA, J.F. & TOSCHI, M.S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.
- MACHADO, L. R. de S. (1998b). O Modelo de Competências e a regulamentação da Base Curricular Nacional e de Organização do Ensino Médio. In: *Revista Trabalho e Educação.* Belo Horizonte: NETE / FAE / UFMG, ago / dez, nº 4.

MARSHALL, T. S. *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Doubleday, 1965.

McLAREN, Peter, (2000a). **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez. Tradução de Bedel Orofino Schaeffe.

_____. **A Pedagogia da Utopia**. Conferências na UNISC. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2001.

_____. **Multiculturalismo Revolucionário**, Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

MARX. K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos colhidos** (Coleção os pensadores). SP: Abril Cultural, 1978.

MENDES, Gilene Alves. **Ananindeua dos trilhos ao asfalto**. Ed. 1. Belém. Ed. Mendes.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas-SP: Papirus, 1990. – (Coleção Magistério: formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação** escolar e cultura(s): construindo caminhos. Rev. Bras. Educ. no.23 Rio de Janeiro May/Aug. 2003

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**, Rio de Janeiro: Zahar, 1978 (1961).

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. (trad. Pedrinho A. Guareschi) Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MORGAN, D. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, CA: Sage. Publications. 1997.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e identidade afro-brasileira: In: OLIVEIRA, Iolanda de (Coord.). et.al. **Relações Raciais e educação: alguns determinantes**. Niterói: Intertexto, 1999.

_____. **O negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição**. 2004

_____. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. Prefácio. In: SISS, Ayhas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes**: um estudo psicossocial. 2002. (Tese de Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

_____. **Projeto de vida de adolescentes do ensino médio**: um estudo psicossocial sobre suas representações. *Imagário* v.12 São Paulo, jun. 2006.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos. **Projetos vividos representações construídas**: as representações sociais que mulheres e homens do assentamento CIDAPAR possuem sobre os saberes que buscam na escola para os seus projetos de vida. 2007. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Pará, 2007.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T.A Queiroz, 1985.

_____, **Preconceito de marca**: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: EdUSP, 1998.

ORTIZ, Renato. **Anotações sobre o universal e a diversidade**. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Jul 2007, v.12, n.34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade . O papel do diretor no quadro de reestruturação do trabalho pedagógico. *Revista do Cape*, Belo Horizonte, n. 1, 1996.

_____. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e Flexibilização. **Educação e Sociedade** n.89 v. 25 Campinas 2004.

OSÓRIO, Rafael G. **O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE**. Brasília. Texto para discussão Ipea, 2004.

PINTO, R. P. 1999. **Diferenças étnico-raciais e formação do professor**. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 108, p. 199-231.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: Aquino Julio G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas, São Paulo, Summus, 1998.

_____. **Educação Infantil, gênero e raça**. *Cadernos de Pesquisa*. n. 107, jul. 1999, pp. 7-41.

ROCHA, Helena do socorro Campos da. **A experiência da Lei nº 10.639/2003 CEFET-PA Formação inicial e continuada**. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO, Mauro Cezar. **Raça, cor e diferença**. (Org.)- Belo Horizonte: Mazza, 2008.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Invisibilidade e racismo**. *Revista Intercâmbio*. SESC, v. 1, n. 1, p. 31-36, jan.abr. 1988.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. Ed. Autores Associados. Campinas-SP, 1997.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

_____. **Escola e Democracia**. 30ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1998 (Coleção educação contemporânea).

_____. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória d'África. A temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, P. B. G. e . *Aprender a Conduzir a Própria vida: Dimensões do educar-se entre afro descendentes*. In: Valter Roberto Silvério; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Lúcia Maria de Assunção Barbosa. (Org.). *De preto a afro-descendentes - trajetos de pesquisa sobre negro, Cultura negra e relações étnico raciais*. 01 ed. São Carlos: Edufscar, 2003, v. , p. 181-197.

_____. *Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania*. In: Anete Abramowicz; Valter Roberto Silvério. (Org.). *Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. 1 ed. Campinas: Papirus, 2005, v. 1, p. 27-53.

_____; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. v. 1. 156 p.

_____, 2003. **Cultura e História dos Negros nas escolas**. Revista Eparrei Casa da Cultura da Mulher Negra, Santos, v. 5, p. 24-26.

SKDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução: Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SCHWARCZ, Lílian Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SHIROMA, Eneida O., MORAES, Maria C. M. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Ana Célia da. *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*. (Tese de Doutorado) Universidade Federal da Bahia – Educação, 2001.

_____. **A discriminação do negro no livro didático**. 2 ed. – Salvador. EDUFBA, 2004

_____. *A desconstrução da discriminação no livro didático*. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

SISS, Ayhas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa**: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SILVEIRA, Marly. Pluralidade cultural ou atualidade do mito da democracia racial? In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Ação afirmativa e diversidade no trabalho**: desafios e possibilidades. Casa do Psicólogo. SP, 2000.

ROMÃO, Jeruse. **História da educação dos afro-brasileiros**. Curitiba: APP Sindicato, Caderno Pedagógico, 1999.

SANTOS, Hélio. **Discriminação racial no Brasil**. In Gilberto Vergne Sabóia e Samuel Pinheiro Guimarães (orgs.). Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Tradução Nadjeda Rodrigues Marques. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros e universidade**: identidades e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Palas, 2003.

_____. A questão da cor de um grupo de baixa renda. In: Caderno Cândido Mendes. Estudos afro-asiáticos 14, set 1987 p. 85-97.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. Aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião, Paris, 1995.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Moderna, 1987.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Homo_sapiens_-_63k>. Acesso em dez.2008.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

INSTRUÇÕES

Prezado professor

Este questionário destina-se a coleta de dados da pesquisa que realizo no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA sob o título: “[In] visibilidade negra: representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)”.

Para a realização deste estudo solicito sua valiosa e imprescindível colaboração no preenchimento deste questionário para o enriquecimento desta pesquisa. Desde já agradeço a contribuição neste processo de construção do conhecimento e o tempo que dispensará para colaborar com este estudo. Solicito atenção para o **comando de cada questão**. Por princípios ético seu questionário será resguardado em total sigilo quanto a sua identidade. Logo **não precisa identificar nominalmente**.

Estou a disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Cordialmente,
Raquel Amorim dos Santos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Professor

Parte I – Perfil Identitário, acadêmico e profissional

Quem sabe e de onde sabe?

1. Sexo

- (a) Masculino
- (b) Feminino

2. Idade:

- (a) Até 25 anos
- (b) De 26 a 30 anos
- (c) De 31 a 35 anos
- (d) De 36 a 40 anos
- (e) De 41 a 45 anos
- (f) Mais de 46 anos

3. Você se considera:

- (a) Branco
- (b) Preto
- (c) Pardo
- (d) Indígena
- (e) Amarelo

4. Qual a sua média salarial?

- (a) De 01 a 03 salários mínimos
- (b) De 04 a 06 salários mínimos
- (c) De 07 a 10 salários mínimos
- (d) Mais de 10 salários mínimos

5. Há quanto tempo você trabalha como professora?

- (a) Menos de 5 anos
- (b) De 5 a 10 anos
- (c) De 10 a 15 anos

(d) Mais de 15 anos

6. Sua formação escolar é:

(a) Ensino Superior (Graduação). Qual? _____

(b) Pós-Graduação. Qual? _____

7. Em qual (is) turno (s) você trabalha?

(a) Apenas matutino

(b) Matutino e Vespertino

(c) Matutino e noturno

(d) Apenas Vespertino

(e) Vespertino e noturno

(f) Apenas noturno

Parte II – Identificação do preconceito na escola?

O que e como sabem?

8. Que tipo de preconceito ocorre (já ocorreu) na sua sala de aula?

(a) Ofensa verbal (apelidos)

(b) Gestos de risos ou de ironia

(c) Olhar da diferença

(d) Tom de voz

(e) Comentário em voz baixa (cochicho)

(f) Atitudes de zombaria

(g) Atitude paternalista de caridade

(h) Animalização

(i) Nenhum tipo de preconceito

(j) Outros. Quais? _____

9. Destes, qual a situação mais freqüente?

(a) Ofensa verbal (apelidos)

(b) Gestos de risos ou de ironia

(c) Olhar da diferença

(d) Tom de voz

(e) Comentário em voz baixa (cochicho)

(f) Atitudes de zombaria

(g) Atitudes paternalistas de caridade

(h) Animalização

(i) Nenhum tipo de preconceito

(j) Outros. Quais? _____

Parte III – Atuação do professor e o trato com a diferença racial

10. Qual sua postura frente a questão racial em sala de aula?

(a) Mantenedor da situação de preconceito

(b) Omisso as efetivas declarações racistas

- (c) Desconsidera a questão por tratá-la como um problema menor ou inexistente
- (d) Acredita que todos os alunos na escola têm oportunidade e tratamento igualitário
- (e) trabalha o tema transversal diversidade cultural
- (f) Outros. Quais? _____

11. Você percebe alguma preocupação da escola em resolver o problema da discriminação e preconceito racial?

- (a) Sempre
- (b) Algumas vezes
- (c) Nunca
- (d) Somente quando ocorrem problemas
- (e) Outros. Quais? _____

12. A escola promove momentos de diálogo com os professores sobre a discriminação racial na escola?

- (a) Regularmente
- (b) Algumas vezes
- (c) Nunca
- (d) somente quando ocorrem problemas
- (e) Outros. Quais? _____

13. Você já recebeu qualquer tipo de orientação pedagógica sobre a questão racial no Brasil por ocasião de seus de formação profissional ou nas escolas onde leciona? Que conteúdos são trabalhados nessas formações?

14. Que providências são tomadas quando um aluno comete a discriminação racial?

- (a) Fica suspenso
- (b) Recebe advertência da direção escolar
- (c) É expulso da escola
- (d) É transferido para outra escola
- (e) Os pais ou responsáveis do aluno são chamados
- (f) Ninguém intervém
- (g) Desconheço tal situação
- (h) Outros. Quais? _____

Sobre o que sabem e com que efeitos?

15. Escreva nos espaços abaixo quatro palavras que para você significa ser negro:

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

16. A intervenção que você utiliza para combater o preconceito:

(a) Denúncia

(b) Conversa informal

(c) Palestras

(c) Conversa com pais e/ou responsáveis

(e) Encaminhar o caso a coordenação

(f) Trabalho de conscientização na sala de aula

(g) Outros. Quais? _____

17. Qual o seu conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03? Você trabalha na sala de aula? Em caso positivo, de que forma?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APENDICE B

GRUPO FOCAL

Dinâmica de apresentação: Meu crachá. Cada participante recebeu um crachá com uma numeração, com objetivo de identificar as falas dos participantes;

Dinâmica da técnica projetiva: Desenho livre acerca do significado de ser negro no Brasil. Com base na seguinte questão:

a) O que é ser negro no Brasil para você?

Dinâmica da tarja com o tema relações raciais seguindo as seguintes perguntas:

a) O que é ser branco no Brasil para você?

b) Você acha que o Brasil é racista?

c) O que você pensa sobre a discriminação racial no Brasil?

d) Como você acha que uma criança e/ou adolescente negro se percebe nos dias de hoje?

Dinâmica da interlocução com base nas seguintes questões:

a) Que significado representa para você ser professor? De que maneira você trabalha sua prática?

b) Que concepção de currículo você trabalha? Em que perspectiva teórica? c) O que você entende por diversidade cultural?

d) O que você pensa sobre o currículo multicultural?

e) Qual o conhecimento que você tem acerca dos marcos legais no tocante à Diversidade Cultural?

f) De que maneira você trabalha o estudo da História da África e dos Africanos e a cultura negra brasileira?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA.

Pesquisa: “[IN] VISIBILIDADE NEGRA: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)”.

Orientadora: Prof^a Dr^a Wilma de Nazaré Baía Coelho.

1. Natureza da pesquisa: Você é convidado (a) a participar desta pesquisa, que apresenta como o objetivo investigar as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental.

Para a realização deste estudo é necessário coletar os dados com os sujeitos da pesquisa, para que se possam coletar as informações para posteriores análises.

2. Participantes da pesquisa: Participarão desta pesquisa 06 professores que trabalham na Escola pesquisada. O critério de escolha atendeu às seguintes exigências: ser professor com curso de Licenciatura Plena em Letras, Artes e História; ser professor de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental da referida unidade de ensino e ser professor das disciplinas Educação Artística, Literatura e História do Brasil. A seleção foi realizada com base na Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, ampliando o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

3. Envolvimento na pesquisa:

Ao participar deste estudo você deve permitir que a pesquisadora possa entrevista-lo (a), por meio do Grupo Focal. Será apresentado aos professores um conjunto de perguntas abertas referentes às imagens/significados acerca das relações raciais. Além destas questões será solicitado que os professores expressem seus posicionamentos por meio de debates sobre a temática. Nas entrevistas a pesquisadora usará câmera digital e CD MP4. A entrevista com o Grupo Focal deverá durar em média duas horas.

Você tem a liberdade de recusar a participar sem qualquer prejuízo para si.

Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa por meio dos telefones 3263-7858 ou 9903-5193.

4. Sobre as entrevistas: A entrevista será realizada na escola com os docentes e agendadas com antecedência. Esta será feita em grupo de 06 professores, para que se sintam à vontade para falar sobre o assunto.

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, um pequeno sentimento de timidez que algumas pessoas podem sentir diante de algumas questões apresentadas. A participação também não traz riscos aos participantes, pois, os professores estarão no momento das entrevistas somente com a pesquisadora e duas pessoas que irá lhe auxiliar durante a coleta das informações.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e anônimas, por este motivo os professores não serão identificados em nenhuma parte do trabalho escrito e serão resguardadas informações do tipo: nome, endereço, filiação. Será informada somente a idade e o sexo dos/as participantes, exceto se os participantes

permitirem a quebra do anonimato. Esclarecemos ainda que estas informações serão veiculadas apenas no meio científico.

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto, compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. Entretanto, nós esperamos que esta pesquisa nos dê informações importantes sobre as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar, as quais poderão subsidiar reflexões aos profissionais que trabalham na educação. Além do mais, estes dados também poderão servir de base para reflexões sobre o currículo e a formação dos futuros docentes e a valorização de professores como sujeitos participantes da pesquisa.

8. Pagamento: O professor não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Raquel Amorim dos Santos
(Pesquisadora responsável)
Cidade Nova IV, SN 17, Residencial Araçari, Bl B, Aptº
303. Coqueiro

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta dos dados para posteriores análises.

Assinatura do (a) Professor (a)

Local e Data

Assinatura da Pesquisadora

Local e Data