

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL:

**A LEI FEDERAL N.º 10.639/2003 E ABORDAGENS POSSÍVEIS EM SUA
APLICAÇÃO**

**CASCADEL- PR
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROSANI CLAIR DA CRUZ REIS

**DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL:
A LEI FEDERAL N.º 10.639/2003 E ABORDAGENS POSSÍVEIS EM SUA
APLICAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

**Cascavel – PR
Fevereiro/2008**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em 15 de fevereiro de 2008.

Profa. Dra. Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)
Coordenadora

Apresentada à Comissão Examinadora, integrada pelos Professores:

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UNIOESTE)
Orientadora

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão (UEL)
Membro Efetivo

Profa. Dra. Maria Ceres Pereira (UNIOESTE)
Membro Efetivo

Eliane Brenneisen (UNIOESTE)
Membro Efetivo

Renilson José Menegassi (UEM)
Membro Suplente

Cascavel, 15 de fevereiro de 2008.

Dedico esta dissertação em primeiro lugar a minha mãe, Maria Antonieta da Cruz, que, por meio do exemplo, me ensinou a nunca desistir de meus objetivos. Dedico também estes estudos a minhas filhas, Carolina e Nathália, fontes de alegria e de motivação para sempre seguir adiante. Por fim, dedico as páginas que se seguem a todas e todos os professores que se sentem comprometidos com a construção de uma educação capaz de formar indivíduos realmente críticos e, assim, transformadores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de modo especial, à professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, pela amizade, pela compreensão, pela orientação e pelo acompanhamento da escrita de cada uma das páginas que se seguem. Mais que uma professora, foi minha guia, auxiliando-me a compreender que só há verdadeira educação, quando esta se compromete com as causas sociais e que, para isso, é necessário desenvolver uma concepção de ensino crítico.

Agradeço também, com muito carinho, à professora Dra. Maria Ceres Pereira, pela amizade, pela confiança em mim depositada e pelas orientações prestadas logo no início de meus trabalhos como mestranda.

A minhas filhas, Carolina e Nathália, por compreenderem a quase total ausência materna durante estes dois anos de dedicação aos estudos.

Ao pai de minhas filhas, Sergio Bond Reis, por ter desempenhado, durante quase todo o tempo em que estive estudando, o papel de pai e mãe.

À coordenação e aos funcionários da secretaria do Programa de Mestrado, pelo pronto atendimento que sempre me prestaram durante o tempo em que estive vinculada ao Programa, em especial à secretária Ruti.

Às professoras e aos professores participantes desta pesquisa, pela preciosa contribuição no processo investigativo, dividindo comigo suas experiências, conquistas e incertezas.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

A Deus, sem o qual, nada se realiza.

Através das palavras e de outras ações construímos a nós mesmos em um mundo que está a nos construir. Este mundo nos dá referências para produzirmos as nossas diferentes identidades que carregamos no decorrer da vida: os homens são abordados de maneira diferente do que as mulheres o são, pessoas negras de pessoas brancas, as elites estudantis diferentemente daqueles vindos de famílias trabalhadoras. No entanto, embora a língua seja fatal ao ensinar-nos quanto ao tipo de pessoas em que devemos nos tornar e quanto ao tipo de sociedade que devemos construir, o discurso não é um destino. Podemos redefinir a nós próprios e refazer a sociedade, se assim escolhermos, através de projetos de retórica alternativa e dissidente. Aí é que começa o letramento crítico, para questionar relações de poder, discursos e identidades em um mundo ainda inacabado, justo ou humanitário (SHOR, 1999).

RESUMO

REIS, Rosani Clair da Cruz. Diversidade étnico-racial: a Lei Federal n.º 10.639/2003 e abordagens possíveis em sua aplicação. 172 páginas. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2008.

Orientadora: Dra. Aparecida de Jesus Ferreira

Defesa: 15 de fevereiro de 2008.

Esta pesquisa se pautou na necessidade de se entender de que modo professores da rede pública estadual de educação do município de Cascavel estão compreendendo e aplicando a Lei Federal n.º 10.639/2003 e, assim, conduzindo a educação das relações étnico-raciais no espaço escolar. As discussões aqui apresentadas tiveram como fundamentações teórico-metodológicas principais, o letramento crítico (MCLAREN & LANKSHEAR, 1993; LANKSHEAR, 1994, 1997) e a educação anti-racista (DEI, 1996, CAVALLEIRO, 2001). Ambas as abordagens, que se complementam, têm como foco um ensino comprometido com a justiça social (MCLAREN & LANKSHEAR, 1993, p. 414; DEI, 1996, p. 28). O letramento crítico explora como as práticas linguísticas são utilizadas na produção dos significados sociais, contribuindo para a manutenção das desigualdades e das injustiças (MCLAREN & LANKSHEAR, 1993, p. 12); e, assim como a educação anti-racista, privilegia um ensino que eduque para as relações étnico-raciais, em detrimento de abordagens multiculturais folclóricas (Idem, p. 408). Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa do tipo exploratória, que utilizou, como método, o estudo de caso e, como instrumentos investigativos, a entrevista semi-estruturada e a análise documental. Esta pesquisa foi desenvolvida durante os meses de novembro de 2006 a novembro de 2007, em duas escolas da rede pública estadual do município de Cascavel/PR, escolhidas de forma aleatória. Participaram da pesquisa, quatorze professores, os quais, no ano de 2006, desenvolveram projeto temático-pedagógico com o tema cultura e história afro-brasileira e africana, em cumprimento da Lei Federal n.º 10.639/2003. Os dados obtidos na pesquisa parecem demonstrar que as atividades desenvolvidas de modo a aplicar a lei no município de Cascavel identificam-se com as perspectivas que McLaren (2000) denomina como multiculturalismos de tendência liberal, nas quais as questões relativas à diversidade são abordadas num enfoque folclórico, de celebração da diversidade. Assim, na educação das relações étnico-raciais no espaço escolar, é preconizado que deve haver o respeito, uma vez que todos são iguais. A pesquisa não observou reflexões críticas nas quais os alunos fossem levados a refletir sobre a origem das diferenças, os meios pelas quais essas diferenças são mantidas na sociedade e de que modo elas beneficiam ou prejudicam diferentes grupos sociais.

Palavras-chave: Letramento crítico. Formação de professores. Educação das relações étnico-raciais

ABSTRACT

REIS, Rosani Clair da Cruz. Diversidade étnico-racial: a Lei Federal n.º 10.639/2003 e abordagens possíveis em sua aplicação. 172 páginas. Dissertação (Mestrado em Letras) -Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2008.

Orientadora: Dra. Aparecida de Jesus Ferreira
Defesa: 15 de fevereiro de 2008

This research has been guided by the need to understand how teachers from the state school system in Cascavel understand and apply the Federal Law n.º 10.639/2003 and thereby lead the education of ethnic-racial relations in the school space. The discussions here presented had as main theoretical methodological approaches the critical literacy (MCLAREN & LANKSHEAR, 1993; LANKSHEAR, 1994, 1997) and anti-racist education (DEI, 1996, CAVALLEIRO, 2001). Both approaches complement each other and focus on an education which is committed with the social justice (MCLAREN & LANKSHEAR, 1993, p. 414; DEI, 1996, p. 28). Critical literacy explores how linguistic practices are used in the production of social meanings, contributing to the maintenance of inequalities and injustices (MCLAREN & LANKSHEAR, 1993, p. 12), and, similarly to the anti-racist education, favours a type of teaching that educates for the ethnic-racial relations, to the detriment of multicultural folkloric approaches (Ibid, p. 408). For that, a research of the exploratory type has been developed, using the case study as method and the semi-structured interview and documental analysis as investigative instruments. This research has been developed during the months of November 2006 to November 2007, in two schools belonging to the state school system in the city of Cascavel, chosen at random. This research had fourteen teachers as participants, who, in the year of 2006, developed a thematic-pedagogical project under the theme *afro-Brazilian and African culture and history*, in compliance with the Federal Law No. 10.639/2003. The data obtained in the research seem to demonstrate that the activities developed to apply the law in the municipality of Cascavel, identify themselves with the prospect that McLaren (2000) termed as multiculturalisms of liberal tendency, where the questions related to diverseness are approached in a folkloric focus of diversity celebration. Thus, in the education of ethnic-racial relations in the school space it is preconised that we should be respectful to differences, because everyone is equal. The research did not observe any critical reflections in which students were instigated to reflect on the origin of differences, the means by which such differences are maintained in society and how they benefit or harm various social groups.

Key-words: Critical literacy. Teacher development. Education of ethnic-racial relations.

LISTA DE TABELAS

Quadro 2.1 – Tendências multiculturalistas propostas por McLaren (2000).....	55
Quadro 2.2 – Princípios da educação anti-racista.....	58
Quadro 2.3 – Características da educação anti-racistas.....	59
Quadro 2.4 – Letramento crítico e transformação social.....	62
Tabela 3.1 – Participantes da Escola Bege.....	75
Tabela 3.2 – Participantes da Escola Marrom.....	75
Tabela 4.1 – Composição racial da população/alunos do espaço pesquisado.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LF n.º 10.639/2003 – Lei Federal n.º 10.639/2003
MEC – Ministério da Educação e da Cultura
MN – Movimento Negro
MNUCDR – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
MS – Movimentos Sociais
NRE – Núcleo Regional de Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEAB – Projeto de Estudos Afro-Brasileiros
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PT/RS – Partido dos Trabalhadores/Rio Grande do Sul
PT/MS – Partido dos Trabalhadores/Mato Grosso do Sul
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação/Paraná
SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN – Teatro Experimental do Negro
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná

CÓDIGOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES

(()) – Comentários feitos por mim.

() – Esclarecimentos quanto ao que foi falado.

(...) – Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.

(///) – Supressão de nomes (pessoas ou eventos), citados pelos entrevistados.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS E TABELAS LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS CÓDIGOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – RESISTÊNCIA E LUTA NA HISTÓRIA DO NEGRO	23
1.1 Movimentos Sociais: luta, inovações e transformação da sociedade.....	24
1.2 Termos utilizados na educação das relações étnico-raciais.....	27
1.3 De semente a cidadão: a difícil luta do movimento negro.....	29
1.4 Do mito da democracia racial à LF n.º 10.639/2003.....	32
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	42
2.1 Educação das relações étnico-raciais na formação docente: desconstruindo a história.....	43
2.2 Abordagens críticas e folclóricas nas relações étnico-raciais.....	51
2.3 Pesquisas sobre formação de professores: algumas reflexões.....	65
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	70
3.1 A delimitação do objeto de investigação.....	70
3.2 Pesquisa exploratória: uma abordagem interpretativista.....	71
3.3 O estudo de caso.....	73
3.4 Participantes da pesquisa.....	74
3.5 Instrumentos de coleta de dados.....	75
3.5.1 A entrevista.....	76
3.5.2 Análise documental.....	77
3.6 Investigação e ética.....	79
CAPÍTULO IV – TENDÊNCIAS MULTICULTURALISTAS LIBERAIS OU FOLCLÓRICAS PREDOMINAM NA APLICAÇÃO DA LF N.º 10.639/2003	81
4.1 A LF n.º 10.639/2003 no contexto local: um olhar panorâmico.....	84
4.2 A subjetividade do professor.....	101
4.3 Todos somos iguais?.....	109
4.4 Projetos pedagógicos viabilizam a aplicação da LF n.º 10.639/2003.....	120
4.4.1 Escola Bege: fragmentos reflexivos em meio à celebração cultural.....	125
4.4.2 Escola Marrom: Abordagens reflexivas e folclóricas no projeto temático.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	158
LISTA DE ANEXOS	168

INTRODUÇÃO

Vivemos um momento no qual as discussões envolvendo questões culturais e étnicas se intensificam no Brasil e o reconhecimento da Cultura Afro-Brasileira torna-se não opção, mas obrigatoriedade em toda a nação, devido à criação da Lei Federal n.º 10.639/2003, doravante denominada LF n.º 10.639/2003 (Anexo 1), que determina o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os estabelecimentos educacionais, sejam eles particulares ou públicos. Assim, os debates envolvendo o tema das relações étnico-raciais começam a se intensificar dentro do espaço escolar, forçando o processo educativo a reformular seu currículo e os professores a adequarem sua prática pedagógica.

A grande preocupação neste momento, pelo que parece, gira em torno da questão de saber se a lei está ou não sendo cumprida e, no caso de a resposta ser negativa, saber o motivo do não-cumprimento. Neste sentido, Andréa Lisboa, da Coordenadoria de Diversidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação, em entrevista à Ação Educativa (LISBOA, 2006), lembra da possibilidade de que o Ministério Público seja acionado caso as escolas não cumpram aquilo que a LF n.º 10.639/2003 determina.

Tão importante quanto saber se a lei está ou não sendo cumprida, é saber de que modo os professores que já estão engajados no cumprimento deste dispositivo legal encaminham sua prática pedagógica. Nesse sentido, Gomes e Silva salientam que:

As escolas, os educadores e educadoras que, no seu cotidiano profissional, lutam para desenvolver projetos, experiências e atividades pedagógicas em prol da diversidade deveriam ser levados mais a sério pelos centros de formação de professores e pelas secretarias de educação. Quem sabe, em vez destes últimos proporem currículos multiculturais de cima para baixo, eles poderiam antes mapear, conhecer e dialogar com as escolas e/ou coletivos de professores/as que já aceitaram o desafio de construir e implementar propostas voltadas para uma pedagogia da diversidade e assim construir uma proposta mais coletiva. (GOMES & SILVA, 2002, p. 23).

A presente pesquisa vai ao encontro do que sugere Gomes & Silva, à medida que se propõe a compreender, a partir de pistas lingüísticas e documentais, de que modo dois grupos de professores da rede pública estadual do município de Cascavel estão encaminhando pedagogicamente questões relativas às relações étnico-raciais, para os fins de cumprimento do que dispõe a LF n.º 10.639/2003. Para isso, recorro aos pressupostos do letramento crítico (MCLAREN & LANKSHEAR, 1993; LANKSHEAR, 1994, 1997), no sentido de verificar de que modo as diversas disciplinas ministradas pelos professores participantes desta pesquisa estão contribuindo para habilitar os alunos a tratar, de forma crítica, questões relativas às relações étnico-raciais. Desta forma, será observada a aplicação ou não do letramento crítico naquilo que concerne à questão lingüística e à prática docente.

Ao ter como referencial teórico-metodológico o letramento crítico, são contemplados também os pressupostos da Lingüística Aplicada Crítica, a qual propõe que a linguagem seja investigada de modo crítico, uma vez que esta reflete e reproduz a desigualdade social. Nesse sentido, Pennycook (1998) recomenda que os estudos lingüísticos passem a tornar-se mais sensíveis “[...] às preocupações sociais, culturais e políticas do que a maioria dos trabalhos nesta área têm demonstrado ser” (PENNYCOOK, 1998, p. 25). Desta forma, dada a importância que a linguagem tem na produção de significados e na constituição dos sujeitos (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1998), ela será objeto de estudo neste trabalho investigativo uma vez que é, principalmente, por meio dela que os objetivos propostos nesta pesquisa (detalhados nos capítulos que seguem) serão alcançados.

Minha preocupação com relação à compreensão dos professores acerca da LF n.º 10.639/2003 torna-se legítima quando se analisa o escopo desta norma jurídica educacional e, ao mesmo tempo, se lembra de toda a luta do Movimento Negro (cf. Capítulo I) em utilizar a educação como mola impulsora na superação de todas as formas de racismo em nossa sociedade, servindo como caminho para o negro alcançar sua plena cidadania. E, em se tratando de relações étnico-raciais, não há como conquistar e garantir a cidadania sem combater as manifestações que a inviabilizam: o racismo.

Nesse sentido, concordo com Santos (2005b, p. 34) quando ele ressalta que “[...] a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, apresenta falhas que podem inviabilizar o seu real objetivo, qual seja, a valorização dos negros e o fim do embranquecimento cultural do sistema de ensino brasileiro” (Idem). Assim, há a necessidade de acompanhar sua aplicação, verificando abordagens utilizadas, concepções docentes que subjazem ao trabalho pedagógico e os efeitos sociais produzidos, tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

Argumento que seria necessário possibilitar ao professor a construção de um conhecimento que o capacite ultrapassar o aspecto histórico e cultural decorrente de uma interpretação superficial da lei, uma vez que a mesma se reporta apenas ao ensino dos seguintes conteúdos: 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. Ainda de acordo com esta lei, os conteúdos referentes a esse ensino serão ministrados em todas as disciplinas do currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2004). Como se percebe, o escopo da lei é bastante limitado, uma vez que essa lei faz referência apenas a conteúdos que dizem respeito à cultura africana ou afro-brasileira, nada mencionando sobre a educação das relações étnico-raciais.

Ao analisar o projeto de lei (cf. BRASIL, 1999) que deu origem à LF n.º 10.639/2003, percebe-se que, ao propor sua criação, havia, por parte dos deputados proponentes, a preocupação com a valorização da pessoa negra, contudo, tais preocupações não ficaram sistematizadas no escopo da lei, restringindo e limitando, assim, sua interpretação. Esse aspecto exigiu, por parte do Conselho Pleno, do Conselho Nacional da Educação, uma atenção redobrada ao formular o documento que regulamenta a LF n.º 10.639/2003. Assim, ao redigir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Conselho Nacional da Educação precisou preencher as lacunas deixadas pela LF n.º 10.639/2003, a começar pelo próprio título, que deixa claro tratar também de diretrizes para a “Educação das Relações Étnico-Raciais”, e não somente do “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, como faz crer uma interpretação descuidada da norma jurídica em referência.

Esses, por assim dizer, “reparos” que vêm sendo feitos no sentido de potencializar a LF n.º 10.639/2003 só estão sendo possíveis em função das medidas políticas adotadas pelo governo Lula, como, por exemplo, a criação de duas secretarias comprometidas com questões sociais, a SECAD¹ e a SEPPIR². Estas duas secretarias têm trabalhado intensivamente para dar às discussões étnico-raciais no Brasil um perfil mais crítico, pautado pelo respeito e pela valorização do negro. Provas deste empenho são as publicações³ que vêm sendo produzidas, distribuídas gratuitamente e ainda disponibilizadas para *download* na página eletrônica da SECAD, tratando de várias questões relacionadas às relações étnico-raciais. Como auxílio extra-governamental nas discussões que procuram ir além de abordagens multiculturalistas folclóricas, há ainda trabalhos realizados por pesquisadores que integram instituições de fomento à pesquisa no país (cf. BRANDÃO, 2006), orientados para uma prática pedagógica que combata os casos de racismo, preconceito e discriminação ocorridos no ambiente escolar.

¹ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (BRASIL, 2004, p. 5).

² Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, criada em 21 de março de 2003 (Idem, p. 8).

³ Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/2003; Diversidade na Educação: Reflexões e Experiências; Superando o Racismo na Escola; História da Educação do Negro e outras histórias; Quilombos - Espaço de resistência de homens e mulheres negros; Educação como exercício de diversidade; Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola; Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas; Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, além do gibi Quilombola.

A criação da LF n.º 10.639/2003, apesar de constituir um marco inicial importante dentro da legislação educacional na busca da igualdade étnico-racial em nosso país, não constitui por si só a garantia de que os estabelecimentos educacionais promovam o debate relativo a tais questões, buscando assim a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Não se pode pressupor que o respeito à diversidade seja conquistado através da simples criação de um ato jurídico legal, mesmo porque o conteúdo da referida lei, por si só, conforme mencionado, não garante uma interpretação mais abrangente. Silva, M. (2005), neste sentido, enfatiza que “[...] a existência de legislação anti-racista, embora indique conquistas, não garante a efetiva execução de práticas educacionais que contemplem as necessidades específicas dos estudantes negros nos ambientes escolares de nosso país” (SILVA, M., 2005, p. 232).

É preciso assegurar que esse respeito seja conquistado através do diálogo, de discussões saudáveis, bem orientadas, de modo que os objetivos que impulsionaram a criação da lei sejam alcançados da forma mais natural e democrática possível, pois é só assim que se legitima a construção de novos conceitos, de novas formas de enxergar as diferenças, as quais, durante séculos, foram condicionadas a um olhar deturpado, estereotipado e desumano. É necessário construir princípios que, além de respeitados em decorrência da imposição jurídica, constituam naturalmente a base das relações étnico-raciais em nosso país.

Além da valorização do negro, propiciada pelo reconhecimento da cultura afro-brasileira, é preciso estimular também a valorização por seu pertencimento étnico-racial, despertando nele o orgulho por ser descendente de africano. Este trabalho se justifica considerando que a discriminação e o preconceito são sentimentos causadores de muito mal ao aluno negro, conforme mostram pesquisas realizadas no espaço escolar (CAVALLEIRO, 2005a, 2005b; CANDAU, 2003).

Com relação aos alunos brancos, que igualmente são afetados por esses sentimentos, uma vez que são impedidos de viver de forma harmoniosa com a diversidade, este trabalho pode objetivar o respeito às diferenças, reconhecimento da origem das desigualdades responsáveis em evidenciar tais diferenças e a conscientização das relações desiguais de poder⁴ existentes na sociedade. Tal objetivo poderia ser alcançado se, aliado à valorização da cultura afro-brasileira, a escola se propusesse a trabalhar dentro da perspectiva da educação anti-racista ou de multiculturalismo crítico, ultrapassando as orientações multiculturais tradicionais, conceitos esses que serão melhores explicitados no Capítulo II.

É nessa perspectiva que se torna necessário verificar como o professor compreende o trabalho a ser realizado na educação das relações étnico-raciais, uma vez que é ele o mediador do conhecimento epistemologicamente construído e o ser humano que precisa ser trabalhado, qual seja, o aluno. O papel do professor neste contexto poderia ser um dos aspectos prioritários a receber atenção por parte daqueles que têm o poder de traçar os caminhos que a educação deve percorrer (GOMES & SILVA, 2002; CRUZ, 2005; HENRIQUES & CAVALLEIRO, 2005; GOMES N., 2005b, 2005; SANT'ANA, 2005; SILVA, 2001; FERREIRA, 2006a). Desta forma, as reflexões aqui apresentadas defendem a necessidade de se observar o modo como os docentes compreendem e aplicam a LF n.º 10.639/2003, contribuindo, assim, para que a mesma não se restrinja a uma interpretação literal, alheia aos documentos complementares que a potencializam e garantem a construção de uma educação capaz de educar a sociedade, para que esta seja menos racista e preconceituosa.

⁴ Relações de poder são compreendidas, aqui, a partir da perspectiva de que pessoas não possuem poder, “[...] mas produzem e são produzidas por ele em suas relações, através da constituição do discurso” (LANKSHEAR & MCLAREN, 1993, p. 13).

Essa prioridade é fundamental, se quisermos construir uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, é preciso acompanhar e analisar o trabalho que está sendo desenvolvido dentro desta perspectiva, para que, a partir daí, sejam planejadas as ações que continuarão orientando os encaminhamentos relacionados à aplicação da LF n.º 10.639/2003. Desta forma, a presente pesquisa analisará o registro de dois projetos pedagógico-temáticos sob esse enfoque, que foram desenvolvidos por professores de duas escolas da rede pública estadual de ensino de Cascavel, durante o ano de 2006. Não foram realizadas observação em sala de aula uma vez que o objetivo era colher, por meio de entrevistas, do tipo semi-estruturadas, pistas lingüísticas que me possibilitassem compreender as concepções dos professores pesquisados acerca da temática *educação das relações étnico-raciais* e também fazer análise documental, por considerar que o registro do projeto temático, no qual constam justificativa, objetivos, atividades desenvolvidas, dentre outros itens, possibilitaria compreender o modo como os professores participantes da pesquisa compreendem e encaminham a aplicação da LF n.º 10.639/2003 em Cascavel.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo geral:

O objetivo geral que se pretende atingir com a presente pesquisa é compreender de que forma os professores da rede pública estadual de educação do município de Cascavel compreendem e aplicam a LF n.º 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em todo o contexto escolar brasileiro, conduzindo, assim, a educação das relações étnico-raciais.

Objetivos específicos:

- Fazer um levantamento quanto aos cursos e demais atividades que estão sendo desenvolvidas para a formação continuada de professores, tratando de questões relativas à educação das relações étnico-raciais.

- Analisar as atividades previstas e realizadas nos projetos temáticos, desenvolvidos pelas escolas pesquisadas, verificando se houve, por parte dos educadores, a preocupação em propiciar o letramento crítico.

- Identificar e analisar, a partir dos pressupostos da educação anti-racista, multiculturalismo crítico e multiculturalismo folclórico ou liberal, a/as abordagem/s que subjazem às estratégias pedagógicas desenvolvidas no sentido de cumprir a LF n.º 10.639/2003.

- Refletir acerca dos significados que estão sendo produzidos e reproduzidos pelos professores acerca da educação das relações étnico-raciais, no espaço escolar.

Perguntas que orientaram o desenvolvimento da pesquisa:

Considerando os objetivos acima, as perguntas que a pesquisa procurou responder são:

- *Como os dois grupos de professores das escolas pesquisadas, integrantes da rede pública estadual de educação do município de Cascavel, compreendem a LF n.º 10.639/2003?*
- *Como os professores pesquisados, por meio de projetos pedagógico-temáticos, aplicam a LF n.º 10.639/2003?*
- *Quais abordagens estão subjacentes à aplicação da lei?*
- *Como os professores conduzem a educação das relações étnico-raciais no espaço escolar?*

O argumento principal para o desenvolvimento desta pesquisa é que este trabalho é necessário, não só como uma forma de avaliação das práticas pedagógicas que já estão sendo desenvolvidas para cumprirem a LF n.º 10.639/2003, mas, principalmente, como subsídio para os encaminhamentos a serem dados na implementação da lei, servindo como referencial teórico nos programas de formação de professores e também contribuindo para o planejamento das ações a serem desenvolvidas nos programas de formação continuada dos professores que se encontram em serviço.

Essa necessidade se justifica pelos dados apontados por pesquisas (RIBEIRO, 2005; SANTOS E SILVA, 2005; CECCHETTO & MONTEIRO, 2006) demonstrando que há um desnível social, e esse desnível social tem cor e é pautado pelo preconceito racial, racismo individual, institucional e cultural existentes na sociedade brasileira. Também, de modo mais especificamente relacionado à educação, uma pesquisa realizada pelo MEC/Inep e UNESCO Brasil, publicada em fevereiro de 2007, comprovou o que seria uma das hipóteses do referido estudo: “[...] o mais baixo desempenho escolar dos alunos negros nas provas do SAEB deve-se a uma gama diversificada de práticas discriminatórias na escola” (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006, p. 25).

Para a apresentação dos resultados do estudo aqui proposto, a presente dissertação se constitui de quatro capítulos, os quais procuraram responder os mencionados questionamentos que motivaram a opção por este tema. Os encaminhamentos utilizados na obtenção das respostas para tais questionamentos serão melhor explicitados a seguir, na divisão dos capítulos.

No Capítulo I, visando possibilitar uma melhor compreensão dos fatos que se sucederam na história, desde a escravidão até a criação da LF n.º 10.639/2003, recuperarei a luta do movimento negro, partindo do período colonial, quando o MN não se constituía um movimento nos moldes dos movimentos sociais de hoje, passando pelo período de estruturação e de consolidação, até atingir o estágio atual, com as conquistas obtidas, em especial na área educacional.

O Capítulo II será destinado a refletir acerca da importância da inserção da temática *relações étnico-raciais* nos cursos de formação de professores, inicial e continuada. Neste capítulo serão analisadas também as abordagens possíveis para desenvolver a educação das relações étnico-raciais, verificando a diferença entre as abordagens multiculturalistas (MCLAREN, 2000) e a educação anti-racista (DEI, 1996; CAVALLEIRO, 2001). Também serão abordados neste capítulo os pressupostos do letramento crítico (MCLAREN & LANKSHEAR, 1993; LANKSHEAR, 1994, 1997). Desse modo, pretendendo evidenciar a necessidade de uma formação docente comprometida com as relações interétnicas, apresentarei, ainda neste capítulo, o resultado de três estudos que observaram o desempenho de professores em sala de aula, ao tratar da temática aqui discutida.

No Capítulo III tratarei da metodologia aplicada no desenvolvimento da pesquisa, explicitando os motivos por sua preferência, bem como os instrumentos utilizados na coleta de dados.

O Capítulo IV se ocupará da análise dos dados colhidos na pesquisa de campo, abordando aspectos gerais com relação à aplicação da LF n.º 10.639/2003, observando a formação de professores, os significados produzidos e reproduzidos pelos professores acerca das relações étnico-raciais, os referenciais teóricos que embasam o trabalho docente com relação a esta temática, bem como as abordagens utilizadas no desenvolvimento dos projetos temáticos desenvolvidos pelas duas escolas participantes desta pesquisa.

Nas considerações finais, trarei as conclusões, limitações deste estudo e sugestões para futuras pesquisas.

1. RESISTÊNCIA E LUTA NA HISTÓRIA DO NEGRO

“Nenhum homem é uma ilha, sozinho em si mesmo; cada homem é parte do continente, parte do todo.” (John Donne)

A frase acima compõe um trecho do texto “Meditações XVII”, escrito no século XVI, pelo poeta inglês John Donne. O modo poético como o escritor diz que os homens não podem viver isolados, embora esteja carregado da suavidade que só a poesia confere às letras, evidencia uma força que se manifesta na união de homens e mulheres voltados para um objetivo comum. Os movimentos sociais são expressões vivas desta força e isso pode ser comprovado quando observamos a história dos movimentos sociais em nosso país.

O pensamento de Donne ilustra as reflexões que procurarei desenvolver na seqüência deste capítulo, uma vez que tratarei de movimentos sociais, doravante denominados MS, e, de modo mais específico, do movimento negro, doravante denominado MN. A atuação destes e nestes movimentos pressupõe a organização de indivíduos que almejam transformações culturais, econômicas e políticas a partir da união entre aqueles que se vêem em condições, geralmente desfavoráveis, semelhantes.

Desta forma, em primeiro lugar neste capítulo, analisarei aspectos relacionados ao conceito de MS, quanto às características e função social. Em segundo lugar esclarecerei o uso de termos relativos às questões étnico-raciais, termos presentes nesta pesquisa. Em terceiro lugar, na seção “De semovente a cidadão: a difícil luta do movimento negro”, recuperarei o histórico do MN a partir da escravidão, evidenciando os esforços dos africanos e de seus descendentes para manter as tradições culturais bem como a integridade física e a conquista da liberdade, o que se deu por meio da resistência pacífica e rebelde, desmentindo assim a história tradicional, que descreve o negro como submisso e conformado com o sistema que lhe era imposto e, ao mesmo tempo, evidenciando o início de uma consciência política a qual adquiriu consistência no pós-abolição. Em quarto lugar, na seção “Do mito da democracia racial à LF n.º 10.639/2003”, discutirei a construção e a divulgação do referido mito, as ações desencadeadas na tentativa de derrubá-lo e a trajetória do MN até a criação da LF n.º 10.639/2003.

1.1. Movimentos Sociais: luta, inovações e transformação da sociedade

Segundo Scherer-Warren (1993, p. 18), o conceito de movimento social é visto de modos diferentes pelos intelectuais que se ocupam de seus estudos, sendo que, para alguns, esse termo designa (independente do alcance ou do significado político ou cultural da luta) toda ação coletiva com caráter reivindicatório ou de protesto. Outros intelectuais consideram movimento social somente as ações coletivas de conflito que atuam na produção da sociedade ou que seguem orientações globais visando à passagem de um tipo de sociedade a outro. De um modo abrangente, Gohn (2000, p. 251) conceitua movimentos sociais da seguinte forma:

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciadas pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Essa identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não institucionalizados. Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas pública (estatal e não estatal) e privada; participam direta ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política. (GOHN, 2000, p. 251).

As transformações sociais a que se refere Gohn não são frutos exclusivos do progresso, tanto intelectual quanto material, que envolve a vida dos indivíduos contemporâneos. Elas são, sim, reivindicadas e conquistadas por meio, na maioria das vezes, de pressões e de negociações. Apesar desse caráter, às vezes, conflituoso, as manifestações decorrentes da luta dos MS não podem ser vistas, como ressalta Gohn (2004), como “agentes de perturbação da ordem”, como fazem crer antigas análises sociológicas ultrapassadas e a avaliação feita por alguns políticos tradicionais da atualidade. Do mesmo modo, para Rezende (2004), os movimentos sociais não podem ser vistos como perigosos ou portadores de caos social. Para ela, “A sociedade brasileira somente se transfigurará no sentido de avanços rumo à democracia social e política se todas as forças progressistas se empenharem em mostrar que os enfrentamentos e as diferenças fazem parte do processo social de uma nação mais inclusiva [...]” (Idem). Ou seja, os embates que ocorrem em decorrência de reivindicações, como protestos, manifestações, pressões políticas, dentre outros meios, deveriam ser vistos como naturais e necessários para a consolidação da democracia em qualquer país. Rezende (2004) enfatiza que os meios de comunicação, quando se utilizam de argumentos contrários às lutas dos diversos movimentos, vão contra à democracia no país.

É bem verdade que os chamados novos movimentos da atualidade têm caráter menos defensivo ou contestatório como acontecia, por exemplo, nos anos 1970 e 1980, quando se buscava a redemocratização do país, segundo Gohn (2000, p. 226), por meio da mobilização e da pressão da sociedade civil e política. Naquela época, em que a ditadura tomava conta do país, os embates eram mais contundentes, pois assim o momento e as circunstâncias o exigiam.

Com a substituição dos militares por regimes civis, “Os movimentos sociais cresceram em número, ganhando diferentes tipos e matizes, e lograram visibilidade em sua luta pela redemocratização ou por causas específicas [...]” (GOHN, 2000, p. 226). Segundo ainda a autora (p. 311), os conflitos sociais hoje são resolvidos em mesas de negociações, pautados por mecanismos jurisdicionais de controle. Nesse novo contexto, então, os movimentos sociais passaram a ter muito mais um caráter propositivo que de contestação. As ações realizadas hoje pelos movimentos sociais centram-se mais, conforme explica Gohn (Idem, p. 306), na solidariedade humana do que em projetos político-partidários. Em razão disso, a categoria de classe social atualmente é substituída, por alguns sociólogos, por sujeito popular ou ator social, e a categoria de luta de classe está sendo substituída por movimento popular e/ou movimento social (SCHERER-WARREN, 1993, p. 17).

Assim, hoje se fala mais em lutas sociais do que em lutas de classe, pois a atual concepção de cidadania, segundo Gohn (1995, p. 209), defende a idéia de que as diferenças instituídas deveriam ser superadas por meio da busca pela igualdade (de condições, acrescento). Segundo ainda a autora, a relação de reciprocidade que une os participantes dos movimentos sociais se dá em função da carência de um direito ou da existência de um tratamento discriminatório, sendo que, em muitas vezes, pode haver diferenças de classes entre os participantes de tais movimentos ou de tais ações coletivas. Nesse aspecto, Rossiaud e Scherer-Warren (2000, p. 24) salientam que os novos movimentos sociais estão formados por indivíduos e grupos em função de uma identidade específica. Os autores ressaltam que a composição social dos novos MS, como é o caso do MN, pode ser definida como “multissegmentada”, dela participando tipos diversos de classes sociais.

Essas ressignificações, observadas nos conceitos, são frutos das transformações que a sociedade brasileira vem passando e têm referência direta com a também evolução do conceito de cidadania. Gohn, no livro “História dos Movimentos Sociais”, ocupa todo um capítulo fazendo um levantamento histórico da evolução que o conceito de cidadania sofreu no decorrer dos tempos. A autora ensina que há a cidadania individual (aquela que regula os direitos e deveres civis e políticos dos indivíduos) e a cidadania coletiva (relativa a grupo de indivíduos). Na contemporaneidade, conforme explica Gohn (1995, p. 196), a cidadania coletiva está relacionada, principalmente econômico e culturalmente, à busca de leis e de direitos para categorias sociais que permaneceram excluídas da sociedade. Ou seja, estas duas dimensões da identidade coletiva (econômico e cultural) interligam-se à medida que, identificados por características afins, indivíduos que compõem uma mesma categoria (mulheres, negros, índios, etc.) se unem para reivindicar bens e serviços materiais, uma vez que estes possibilitam uma vida mais digna. E, para o pleno exercício da cidadania, os indivíduos necessitam viver com dignidade.

Quando se fala em MN, essas discussões tornam-se mais complexas, uma vez que os indivíduos que compõem essa organização têm em sua história uma luta mais intensa. Para ilustrar essa afirmação, Schueler (2005, p.17) lembra que, na Constituição Federal de 1824, os africanos e seus descendentes não estavam incluídos entre os considerados como cidadãos.

1.2. Termos utilizados na educação das relações étnico-raciais

Antes de começar a falar sobre o MN especificamente, é importante esclarecer o uso de alguns termos nesta pesquisa, uma vez que, segundo Gomes, “A discussão sobre relações raciais no Brasil é permeada por uma diversidade de termos e conceitos [...]” (GOMES N., 2005a, p. 39). Ainda, segundo a autora, a utilização desses termos por autores, intelectuais e militantes com perspectivas teóricas e ideológicas diferentes pode levar a desentendimentos entre eles, dependendo da área do conhecimento e do posicionamento político de quem os usa. A necessidade de esclarecer estes termos justifica-se também por dados coletados nesta pesquisa, e apresentados no Capítulo IV, que mostram o desconhecimento conceitual por parte dos professores participantes.

Esclareço assim que, no decorrer deste estudo, para referir-me aos africanos e seus descendentes, utilizarei o termo *negro*. Embora este termo tenha servido no passado para nomear, de forma pejorativa, os escravizados, o MN, consciente do peso que este termo tem nas relações étnico-raciais, ressignificou-o a partir do final dos anos 1970, por entenderem que o termo negro é, conforme explica Sousa (2005, p. 107), essencial para o resgate da história, da auto-estima e da cidadania do povo negro brasileiro. Com relação ao uso do termo *afrodescendente*, este estará presente, neste estudo, somente quando se encontrar em citação, proferido pelos participantes da pesquisa ou quando precisar englobar, em uma só categoria, negros e pardos, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, doravante denominado IBGE.

Quanto ao termo *raça*, este deve ser entendido aqui não numa acepção biológica, própria do racismo científico, mas num contexto de ressignificação, elaborado pelo MN, o qual atribuiu a este termo, conforme nos esclarece Gomes N. (2005a, p. 47), um significado político, construído a partir da análise do tipo de racismo existente no contexto brasileiro. Guimarães (1999, p. 169) lembra os estudos de Oracy Nogueira, que diferenciou os tipos de racismos existentes no Brasil e nos Estados Unidos: o racismo existente no Brasil é o de marca, o qual leva em consideração a cor da pele do indivíduo, diferente do racismo presente nos EUA, que leva em conta a origem, a descendência.

Raça é um termo construído social e historicamente não só para designar a cor da pele dos indivíduos, mas também para, a partir daí, demarcar a posição dos indivíduos na sociedade. Este é o motivo pelo qual o MN optou por mantê-lo, entendendo que o racismo em nossa sociedade não opera em razão de aspectos culturais, mas, sim, do fenótipo. Desta forma, o termo *raça*, hoje, contribui para que compreendamos o modo pelo qual pessoas foram hierarquizadas em nossa sociedade. Substituí-lo significaria contribuir para o esquecimento do que representou a escravidão. Também, ainda respaldada por Gomes, N. (2005a, p. 47), o termo *étnico-racial* se fará presente nestas reflexões considerando a multiplicidade de dimensões e de questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil.

1.3 De semovente a cidadão: a difícil luta do movimento negro

Do mesmo modo que houve a ressignificação de termos, como mostrado acima, os estudos envolvendo o negro passaram, principalmente após o centenário da abolição da escravidão em 1988, por uma revisão historiográfica. Segundo Anjos (2005, p. 169), foi a partir daí que se começaram as publicações e o cadastramento de muitas obras. Estes estudos mais recentes dão conta de que “O negro, ao contrário do que se costuma dizer, nunca se submeteu pacificamente à escravidão. De modo geral, reagiu pelos meios de que dispunha. Quando podia, a reação – individual ou coletiva - era violenta [...]” (LUNA, 1976, p. 95).

Nascimento também corrobora esta visão. Segundo ele, “Desde o início da escravidão os africanos confrontaram a instituição, negando factualmente a versão oficial de sua docilidade ao regime, assim como sua hipotética aptidão natural para o trabalho forçado [...]” (NASCIMENTO, 1978, p. 58-59). Ainda, segundo Nascimento, várias foram as formas utilizadas pelos negros para protestar e recusar o sistema escravista, como, por exemplo, o suicídio, o crime, a fuga, a insurreição, a revolta. Outro autor a defender este mesmo posicionamento é Moura (1988, p. 222), o qual afirma que o negro sempre foi um rebelde, tendo, por isso, causado muitos problemas na vida institucional brasileira.

As organizações que comandavam estas manifestações permitiram a formação de uma organização negra mais abrangente. Nesse sentido, Moura (1988, p. 110) esclarece que o conceito de classe subdivide-se em classe em si e para si. Ou seja, a classe em si corresponde àquela formação primeira quando as ações desenvolvidas por um determinado grupo procuram resolver um problema mais imediato, sendo esta classe, portanto, apenas um objeto na estrutura social. A classe para si, de acordo com Moura (Idem), seria aquela que passa a ter consciência de sua existência, reconhecendo-se como específica, com objetivos próprios e independentes, ao confrontar-se e friccionar-se com outras classes no espaço social. A classe para si constitui aquilo que Moura denominou *grupos específicos* (p. 111). Segundo Moura, “os *grupos específicos* negros foram criados pelos escravos, durante todo o transcurso do regime escravista e pelo negro livre, após a abolição até os nossos dias [...]” (MOURA, 1988, p. 111). Ou seja, desde o sistema escravista há atuação do MN.

A participação nestes *grupos específicos* fez surgir uma consciência coletiva, uma vez que o espírito de luta e a solidariedade passaram a se tornar característica identificadora do grupo. Ao mesmo tempo em que estes grupos exerciam um papel integrativo, aumentava “[...] a consciência negra no processo de interação conflitiva, reelaborando novos valores e símbolos específicos, superestimando-os mesmos para, através de um mecanismo psicossocial de compreensão, encontrarem a igualdade procurada dentro da sociedade branca” (Idem, p. 123). Desta forma, houve a tendência de os negros de se unirem para atingir um objetivo comum, possibilitando o início da formação de uma identidade coletiva e a base para uma consciência política. Para Moura (1988, p.111), essa tendência associativa tornou possível uma vida menos sofrida no cativeiro e fortaleceu o negro para enfrentar as dificuldades que surgiram após 1988, marco do abolicionismo.

Moura (1988, p. 113) relaciona os principais tipos de *grupos específicos* negros, a saber: lazer, religiosos, sociais, econômicos, de resistência armada, musicais, culturais e intercruzados. Segundo o autor, estes grupos atuavam em quilombos, clubes conspiratórios, candomblés, batuques, irmandades religiosas, festas de reis do Congo, caixas de alforrias, cantos, grupos de capoeiras, entre outros grupos organizados pelos negros. Por meio das atividades desenvolvidas nestes diversos grupos, a cultura africana foi sendo reelaborada e preservada em terras brasileiras, assegurando ao africano e a seus descendentes a preservação de suas origens culturais e, à nação brasileira, a construção de uma identidade cultural específica, com características próprias.

A influência da cultura africana na formação da cultura nacional se deu por meio das diversas manifestações artísticas (música, instrumentos musicais, dança e artes plásticas), da religiosidade (como o candomblé e a umbanda), da culinária, da língua e dos costumes, além dos aspectos relativos aos trabalhos desenvolvidos pelos africanos, nos quais freqüentemente se usavam técnicas utilizadas por eles quando em liberdade na África. Os dados coletados nesta pesquisa mostraram que são, principalmente, esses aspectos que a escola está enfatizando ao aplicar a LF n.º 10.639/2003 (cf. Seção 4.4, do Capítulo IV). Além da preservação cultural, os grupos específicos atuaram também no sentido de resgatar, por meio da resistência armada, sua integridade física e sua liberdade.

Apesar de muitos autores, conforme nos informa Schwarcz (s/d, p.19), apontarem as revoltas escravas como processos que contribuíram para a libertação, poucos são os negros cujos nomes figuram na história do abolicionismo. Os mais conhecidos são José do Patrocínio e Luís Gama (NASCIMENTO, 1980, p. 66). Luís Gama defendia a participação do negro na campanha pró-abolição, argumentando que a presença dos negros na luta abolicionista os tornaria “[...] revolucionários, trazendo para a luta novo e poderoso contingente, já que o escravo, pela própria natureza da escravidão, era um rebelde em potencial” (LUNA, 1976, p. 278). Ainda segundo o autor, a participação do escravo na luta abolicionista possibilitaria a ele desenvolver uma consciência política e capacidade de iniciativa para enfrentar o pós-abolição. Apesar de a proposta de Luis Gama não ter sido concretizada, o desenvolvimento da consciência negra pós-abolicionismo, mesmo dificultada por todos os percalços impostos pelos sistemas social, econômico e político, foi acontecendo.

No pós-abolição, a luta continuou, pois era preciso que os negros começassem a se mobilizar para provocar aquilo que Florestan Fernandes chamou de “segunda abolição” (FERNANDES, 1978, p. 8), ou seja, a abolição social. É assim que intelectuais negros começam a se movimentar, desencadeando ações para mobilizar a massa negra, despertando a atenção para as condições em que se encontrava este segmento na sociedade. É importante destacar que as ações desencadeadas pelos negros neste período fazem parte das transformações sociais que estavam ocorrendo no Brasil de modo mais generalizado. Segundo Skidmore, “As ambiciosas promessas republicanas do final da década de 1880 não haviam sido cumpridas” (2000, p. 149), causando a insatisfação em diversos segmentos da nação e provocando, assim, manifestações com o objetivo de alcançar mudanças.

1.4 Do mito da democracia racial à LF n.º 10.639/2003

Os significados produzidos socialmente, tanto durante quanto depois do período escravista, isso é o que motiva hoje todas as discussões envolvendo as relações étnico-raciais no Brasil. Para que a escravidão fosse mantida, foi necessário inferiorizar a pessoa negra, criando assim uma hierarquia, além de social, racial. Após a escravidão, os significados produzidos foram reforçados por teorias científicas de superioridade e de inferioridades das raças, como, por exemplo, as teorias defendidas por Nina Rodrigues, no livro “Os Africanos no Brasil” (RODRIGUES, 1982). Assim, intelectuais, ao tentar desenvolver um pensamento que fosse contra tais teorias racistas, possibilitaram o surgimento do mito da democracia racial, mito o qual ainda hoje pode ser percebido, conforme apontado em depoimentos de educadores no Capítulo IV, ao se enfatizar a igualdade entre os alunos.

Antes de 1918, os questionamentos feitos com relação às atitudes racistas, fruto do racismo científico, eram muito poucos e um dos intelectuais que mais se manifestava a esse respeito era o jurista e político Alberto Torres, acompanhado do educador e escritor Manuel Bomfim. Antes deles, segundo Skidmore (2000, p. 148), Silvio Romero, apesar de ser adepto do racismo científico, em sua obra “História de Literatura Brasileira”, de 1883, também havia citado a contribuição africana e índia para a cultura brasileira.

Segundo Skidmore, esses três intelectuais (Romero, Torres e Bomfim) elaboraram um pensamento anti-racista que influenciou os pensadores brasileiros que surgiram após a Primeira Guerra Mundial, entre eles Gilberto Freyre. Schwarcz diz que Freyre, ao trazer novos elementos para análise da “herança africana”, contribuiu para que esta fosse valorizada (SCHWARCZ, s/d, p. 25). Castelo (2000), nesse sentido, faz a seguinte análise:

Numa época em que o racismo se desenvolve nos Estados Unidos da América e na Alemanha, e, no Brasil, as correntes dominantes consideram a "mistura de raças" uma das causas principais da "degeneração" do povo brasileiro, Freyre valoriza a mestiçagem e vê nela um processo positivo de constituição do tipo ideal de homem moderno para os trópicos (CASTELO, 2000, p. 84).

Schwarcz (s/d p. 24) cita, além de Gilberto Freyre, os estudos de Artur Ramos, o qual, segundo a autora, apesar de influenciado pelas teorias científicas raciais, ao buscar fundamentação teórica na antropologia, conseguiu agregar o conceito de raça ao conceito de cultura, fazendo ver que as teorias científicas de superioridade e de inferioridade das raças não tinham fundamento. Para Skidmore (2000, p. 148), essas transformações no pensamento que foram ocorrendo, intensificadas pelo movimento modernista, reforçaram a transformação da cultura brasileira. Segundo ainda o mesmo autor, “A rebelião cultural ajudou a aprofundar o hiato de geração e a levantar questões sobre o sistema de valores que havia cercado a criação da República [...]” (Idem, p. 149). Para Fernandes, “De 1922 a 1927, o movimento modernista trouxe a sua contribuição para a criação de uma consciência que possibilitasse a organização de um movimento de negros para atender às suas reivindicações específicas, com os negros fornecendo temas para a poesia e a pintura [...]” (FERNANDES, 1978, p. 24).

Estes acontecimentos impulsionaram e deram força para a criação de movimentos sociais que reivindicavam uma vida mais digna para a população negra do país. Tão intensas foram as lutas travadas pelos movimentos sociais negros no final da década de 1920, que Fernandes (1978, p. 26) salienta que, se o negro tivesse persistido na luta travada entre 1927 e 1937, sua situação na sociedade estaria bem diferente do que é hoje. Essa fase é tida também, de acordo com Lopes, como marco histórico das lutas organizadas e emancipação política do MN (LOPES, 1999, p. 126). Por outro lado, esses acontecimentos contribuíram também para a difusão do mito da democracia racial, a qual ganhou força após os escritos de Gilberto Freyre na década de 1920, quando este sociólogo passou a fazer análises da história social brasileira. Embora seus estudos tenham contribuído, de certa forma, para a valorização do negro em nossa sociedade, suas idéias dando conta da ausência de problemas raciais no país foram difundidas não só no Brasil, mas em todo o mundo. Em 1937, por exemplo, Gilberto Freyre fez parte da delegação brasileira que foi a Portugal participar do *I Congresso da História da Expansão Portuguesa no Mundo* e lá proferiu conferências nas universidades de Lisboa, Porto e Coimbra discorrendo sobre a convivência pacífica entre as diversas etnias que compõem o povo brasileiro.

Assim, o mundo vai tomando conhecimento da suposta harmonia envolvendo as relações étnico-raciais no Brasil, preparando terreno para os acontecimentos que se sucederiam após a Segunda Guerra Mundial. O racismo que, segundo Ianni (2004), motivava as batalhas ideológicas e também militares da Segunda Guerra Mundial, desenvolvido pelo nazismo e incorporado pelo fascismo, começou, no período pós-guerra, a ganhar força na Europa e em outras partes do mundo (IANNI, 2004). Nessa conjuntura, o Brasil era visto, aos olhos do mundo, um “[...] exemplo que deveria ser tomado como paradigma para outras nações. Nós éramos o laboratório onde se conseguiu a solução para os problemas étnicos em sentido planetário” (MOURA, 1988, p. 30).

Segundo Andrews (1997), no início dos anos 1950 a Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), que havia sido recentemente criada, tomou para si o compromisso de combater o racismo em todo o mundo, como uma forma de dar resposta aos horrores causados pelo nazismo e pelo holocausto. Assim, a divisão de Ciências Sociais dessa instituição, na tentativa de entender como se processava a democracia racial no Brasil, comissionou equipes de pesquisa no Rio de Janeiro, São Paulo e em várias pequenas cidades de Minas Gerais, e nos Estados nordestinos da Bahia e de Pernambuco. Segundo Florestan Fernandes, um dos responsáveis por esta pesquisa, os resultados da investigação demonstraram que a propalada democracia racial não passava de um mito social (FERNANDES, 1972, p. 41).

A partir dessa pesquisa, vários trabalhos abordando a condição e a situação do negro passaram a ser desenvolvidos, sob diferentes ângulos. Guimarães (2004) conclui que estes estudos sobre relações raciais no Brasil, patrocinados pela UNESCO entre 1950 e 1953, foram decisivos para que jovens cientistas sociais brasileiros e estrangeiros passassem a refletir sobre a integração e mobilidade social dos negros brasileiros. Os resultados desta pesquisa fizeram cair por terra a idéia de que o Brasil era um paraíso racial.

As lutas travadas pelo MN a partir do final da década de 1920, conforme mencionado anteriormente, possibilitaram o surgimento de diversas organizações negras, promovendo uma maior integração entre os negros e buscando a inserção social deles na sociedade brasileira. Dentre estas organizações, algumas se destacam pelo trabalho desenvolvido. É o caso da imprensa negra paulista, a respeito da qual os estudiosos são unânimes em destacar sua importância nos avanços da formação da consciência negra, inclusive incentivando os negros à escolarização (FERNANDES, 1978; CAMPOS, 2003; GONÇALVES & SILVA, 2005). Outra organização importantíssima foi a Frente Negra Brasileira, fundada em 16 de setembro de 1931, a qual buscava, segundo Fernandes (1978, p. 46-48), conscientizar a população negra de sua situação na sociedade, de modo que ela pudesse se organizar como uma minoria racial integrada, para desencadear atitudes que levassem o negro a se integrar em uma sociedade de classe.

O Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento, em 1944, também foi muito importante na luta negra, servindo como instrumento de resgate dos valores negros. Segundo Nascimento (1980, p. 68), o TEN também organizou e patrocinou cursos, conferências nacionais, concursos e congressos, possibilitando uma maior união e articulação entre a população negra. Um desses eventos foi o I Congresso do Negro Brasileiro, realizado entre os dias 29 de agosto a 4 de setembro de 1950. Na Declaração Final deste evento foi reivindicado que houvesse “[...] o estímulo ao estudo das reminiscências no país, bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de institutos de pesquisas públicos e particulares com esse objetivo [...]” (BRASIL, 2006a, p. 5).

Segundo Campos, no período que vai do fim do Estado Novo até 1978, quando é criado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), vários eventos significativos aconteceram, como, por exemplo, a Convenção Nacional do Negro, realizada em 1945 (SP) e em 1946 (RJ). A Declaração Final elaborada neste evento solicitava do governo medidas complementares à legislação brasileira na área de educação e de economia (CAMPOS, 2003, p.74-75). A convenção também propôs que o racismo passasse a ser considerado crime na Constituição de 1946, fato que não aconteceu, pelo pretexto utilizado pelas autoridades, segundo Nascimento (1978, p. 82), da ausência de fatos concretos que justificassem a criação de tal lei. Esta mesma lei foi reapresentada, em 1951, pelo deputado Afonso Arinos (que deu nome à lei) e então foi aprovada (Idem). Outro fato importante que marca este período foi a criação do Dia Nacional da Consciência Negra, em 20 de novembro de 1971. Em 1978, durante o congresso do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, o 20 de novembro passou a ser consagrado “Dia Nacional da Consciência Negra”, passando a fazer parte da agenda nacional. Com a criação da LF n.º 10.639/2003, essa data passou também a fazer parte do calendário escolar (cf. Anexo 1).

Na visão de Gohn (1995, p. 111), o período que vai de 1975 a 1982 corresponde a um dos mais ricos da história do país no que diz respeito aos projetos, lutas e movimentos. Nesse período, o MN intensifica sua luta, inclusive apóia outros movimentos, engajando-se, de acordo com Campos (2003, p. 75), em prol de lutas sindicais, agrárias, educacionais e em questões internacionais. Essa intensa atividade dos movimentos sociais está relacionada ao processo de redemocratização do país, uma vez que tal processo exigia uma rearticulação da sociedade civil. A construção de propostas e frentes de luta foi possível pela união das frentes de oposição que acreditavam na necessidade de retomar a democracia e na necessidade de uma participação popular na sociedade e na política (GOHN, 1995, p. 111).

Nas décadas de 1980 e 1990, a atuação do MN preocupou-se com dois aspectos, segundo Heringer: denunciar o racismo e a discriminação racial existentes no Brasil e, principalmente a partir de 1995, dar maior visibilidade à dimensão estrutural do racismo presente na sociedade brasileira (HERINGER, 2005, p. 6). Vários eventos do MN compõem este período, dentre eles, a Convenção Nacional do Negro na Constituinte, realizada em 1886, anteriormente, portanto, à promulgação da Constituição de 1988, quando foi reivindicado, junto aos membros da Assembléia Nacional Constituinte, que o processo educacional respeitasse “todos os aspectos da cultura brasileira“ e que fosse feita a inclusão, de forma obrigatória, do ensino de História da África e da História do Negro no Brasil, nos currículos escolares de 1º e 2º Graus” (BRASIL, 2006a, p. 5).

É preciso ter claro, contudo, que as mudanças ocorridas no Brasil na última década, com relação às relações étnico-raciais, são decorrentes da convergência de vários fatores, muitos dos quais com origens fora das dimensões desta nação. Essa afirmação é feita levando-se em consideração organizações internacionais, geralmente vinculadas a interesses econômicos, que têm influência direta sobre ações desenvolvidas pelo governo federal. Muitas das conquistas do MN são decorrentes desta influência exercida por organizações internacionais nas políticas públicas internas.⁵

Em 1995, a presidência da República era ocupada por Fernando Henrique Cardoso, o qual, enquanto sociólogo, anteriormente havia desenvolvido pesquisas acerca da história das relações de raça no Brasil (SKIDMORE, 2000, p. 293). A partir desse histórico e sob a pressão dos MN, o então presidente inicia publicamente o processo de discussão das relações étnico-raciais brasileiras, reconhecendo, pela primeira vez, por parte de um presidente da República, que no Brasil os negros eram discriminados (SANTOS, 2005a, p. 15). De acordo com Skidmore (2000, p. 293), após este reconhecimento público do racismo brasileiro, Fernando Henrique autorizou a criação de um *Conselho Consultivo sobre Questões de Raça*.

⁵ Cf. KRUPPA, 2001; FONSECA, 1988; WERNECK, 2004.

Outro acontecimento importante em 1995 foi a *Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo e pela Vida*, realizada no dia 20 de novembro. Nos registros históricos que tratam da trajetória do MN, a *Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo e pela Vida* é considerada um dos eventos mais importantes realizados por organizações negras brasileiras. Essa marcha, que foi organizada como marco pelos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, marca a retomada mais sistematizada da luta do MN, reivindicando políticas de promoção de igualdade racial. Nesta data foi entregue, ao presidente Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que, entre outras reivindicações, solicitava providências na área educacional em vários aspectos.

Em 1996, durante o Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos, promovido pelo Ministério da Justiça, Fernando Henrique ratificou a existência do racismo na sociedade brasileira. As discussões encerraram-se, contudo, provisoriamente neste evento, pois, segundo Santos (2005a, p. 15), até agosto de 2000 o governo não se havia esforçado para incluir na agenda política nacional brasileira a discussão e implementação de ações afirmativas.

Somente em setembro de 2000, segundo Santos (Idem, p. 16), depois de receber a Resolução n.º 2000/14⁶ da Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas, é que o governo Brasileiro voltou a se manifestar, de modo oficial e público, acerca de questões envolvendo as relações étnico-raciais no Brasil. Então, em 8 de setembro do mesmo ano, por meio de um decreto, o presidente Fernando Henrique criou o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Esta conferência foi fundamental nos novos rumos das discussões étnico-raciais no país, pois, segundo Santos (2005a, p. 17), a partir dela a imprensa brasileira, em 2001, começou divulgar mais informações acerca de assuntos relacionados à questão racial no Brasil, dando maior visibilidade e, assim, incluindo-a na agenda política nacional. Ainda segundo Santos (Idem, p. 17), há fortes indícios de que a presença da questão racial na pauta dos candidatos à presidência da República favoreceu a inclusão desta temática definitivamente na agenda política do país.

⁶ A Resolução 2000/14 solicitou aos países participantes da Conferência Mundial o estabelecimento de um quadro de tendências, de prioridades e de desafios que enfrentam em nível nacional, bem como a indicação de propostas concretas a serem desenvolvidas no processo de enfrentamento ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata. (BRASIL, 2001, p. 4).

Somado a esse fator, está o amparo legal pela Constituição Federal promulgada em 1988, que, além de proibir a prática do racismo, dá suporte legal à criação de medidas que implementem a igualdade material, por meio das denominadas *ações afirmativas*⁷. Desse modo, a noção tradicional de igualdade, baseada nos documentos constitucionais promulgados após as revoluções do final do século XVIII, na França e EUA, sob influência do liberalismo, é substituída naquela Constituição por uma concepção baseada na busca da igualdade real e não apenas formal (GOMES, J., 2005, p. 62). Na Seção 4.3, do Capítulo IV, no qual é feita a análise dos dados, esse conceito formal de igualdade parece ser consenso entre os educadores que participaram da pesquisa, os quais sustentam que seus alunos são todos iguais.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, as ações afirmativas encontraram terreno fértil para serem desenvolvidas e os mecanismos que as impulsionam foram estimulados. Essas ações estão relacionadas a gênero, a portadores de deficiência e a relações étnico-raciais. A LF n.º 10.639/2003 é uma dessas ações, assim como também o é a lei de cotas nas universidades.

⁷ Conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES J., 2005, p. 53).

Há muito o MN denuncia as distorções mantidas pelo sistema educacional, sugere mudanças e cobra do governo a adoção de medidas que venham a corrigir as deficiências observadas. Conforme evidenciado no decorrer desta seção, a educação sempre foi prioridade na pauta de reivindicações do MN (SANTOS, 2005b, p. 23). Santos (Idem, p. 22) lembra que, em uma pesquisa realizada pelo sociólogo Florestan Fernandes na década de 1950, a escola era vista pelos negros como um veículo de ascensão social. Aos poucos, contudo, as organizações sociais de negros foram se conscientizando de que “[...] a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo” (SANTOS, 2005b, p. 22).

Ao constatar tal realidade, o MN começou a se articular no sentido de que suas ações fossem também sentidas no sistema educacional, intensificando suas reivindicações naquilo que diz respeito à educação, conforme discutido nesta seção. Essa articulação do MN possibilitou a criação e aprovação da LF n.º 10.639/2003, a qual, embora sancionada, ainda não faz parte da rotina escolar nos estabelecimentos educacionais de todo o país. Os encaminhamentos apontados pelas diretrizes que a regulamentam, também ainda não saíram do papel. Assim, o que se observa é uma luta isolada por parte de alguns poucos educadores, preocupados em pautar sua prática pedagógica no resgate e na valorização da população marginalizada.

Argumento que há a necessidade premente de um maior envolvimento por parte dos órgãos públicos governamentais no sentido de oferecer as condições necessárias para que as referidas diretrizes possam ser cumpridas. Os cursos de formação de professores (GOMES & SILVA, 2002; CRUZ, 2005; HENRIQUES & CAVALLEIRO, 2005; GOMES N., 2005b; SANT'ANA, 2005; SILVA, 2001) precisariam estar preparados para suprir esta demanda, uma vez que, pelo fato de essas novas orientações se encontrarem em fase inicial de implantação, há a carência de recursos, carência de práticas pedagógicas e mesmo carência de conhecimento epistemológico por parte dos docentes no trato desta temática. É preciso agir rápido antes que o tempo se encarregue de naturalizar o descaso para com as políticas públicas criadas e a LF n.º 10.639/2003 seja apenas mais uma entre tantas leis que foram criadas “para inglês ver”⁸

O próximo capítulo aprofundará estas discussões, abordando a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, abordagens possíveis para um trabalho voltado nesta direção e reflexões sobre pesquisas desenvolvidas sobre esta temática.

⁸ Expressão popular que teve origem nas leis criadas pelo Brasil para satisfazer as exigências impostas pela Inglaterra que determinava a extinção do tráfico de escravos. Na prática essas leis não eram cumpridas.

2. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Escolares Anísio Teixeira (INEP) e a UNESCO Brasil⁹ entre os anos de 2004 e 2006 constatou que o rendimento dos alunos negros, em Português e Matemática, nas séries do ensino fundamental e médio, é sempre menor com relação à média dos alunos brancos. As pesquisadoras Abramovay e Castro (2006), coordenadoras da pesquisa, consideram que esta diferença desvantajosa nos rendimentos escolares entre alunos brancos e negros deve-se às “sutis formas de racismo” (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006, p. 22) presentes no espaço escolar, as quais não são combatidas, uma vez que a escola menospreza a conexão existente entre relações sociais e desempenho escolar. Munanga, neste sentido, ressalta que a repetência escolar e a evasão de alunos negros se explicam pela dificuldade encontrada por estes alunos frente ao preconceito que os professores têm contra eles, aliado a seu despreparo em lidar com a diversidade, a abordagem preconceituosa do livro didático e ainda as “[...] relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais [...]” (MUNANGA, 2005, p. 16).

⁹ Pesquisa “Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em Nome da Igualdade”, realizada em cinco capitais brasileiras (Belém, Brasília, Salvador, São Paulo e Porto Alegre) pela UNESCO e o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)/MEC. A pesquisa foi feita com base nos dados de 2003 do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), evidenciando que a média da nota dos alunos brancos no ensino fundamental é 12,40 vezes maior do que a dos alunos negros; e, na 3ª série do ensino médio, essa média é 22,41 vezes maior. Foi realizado também um estudo qualitativo em cinco escolas de cada capital pesquisada, sobre as relações raciais nas salas de aula, no recreio e no entorno das escolas, sendo ouvidas 500 pessoas, entre alunos, professores, diretores e pais (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006).

É a partir destas considerações que o presente capítulo será desenvolvido. Desta forma, inicialmente discutirei a importância da formação de professores com ênfase na temática das relações étnico-raciais. Em seguida, considerando os múltiplos pressupostos teórico-metodológicos nos quais os professores podem fundamentar essa abordagem, apresentarei as principais dessas concepções, sendo elas: multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal-humanista, multiculturalismo liberal de esquerda, multiculturalismo crítico e educação anti-racista. Como a educação anti-racista pressupõe um trabalho pedagógico dentro de uma linha crítica¹⁰, abordarei também o conceito de letramento crítico, evidenciando suas orientações e importância. Por fim, de modo a evidenciar a necessidade de preparar o professor para lidar com a diversidade étnico-racial no ambiente escolar, trarei para reflexão três pesquisas realizadas, as quais retratam as dificuldades e as inseguranças deste profissional para realizar um trabalho eficiente na educação das relações étnico-raciais.

2.1 Educação das relações étnico-raciais na formação docente: desconstruindo a história

O professor é um profissional que, por exercer a função eminentemente social de contribuir na formação de cidadãos, precisa estar sempre formando e reformando seus conhecimentos. Essa necessidade é legitimada pela Lei Federal nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei a qual determina, em seu artigo 67, que:

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 [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...] (BRASIL, 1996a).

¹⁰ Uso o termo *crítico* com a mesma intenção que Pennycook o utiliza, enquanto uma concepção de crítica transformadora. Para ele, os intelectuais e professores precisam assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade (PENNYCOOK, 1998, p. 42).

Ainda com relação à preocupação governamental para com a formação de professores, foi publicada no Diário Oficial da União, no dia 22 de junho de 2004, a Resolução n.º 1, do CNE/CP, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que trazem, no artigo 1º, o seguinte texto:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

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

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (BRASIL, 2004, p. 31).

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 26) manifestam a necessidade de definir medidas urgentes para a formação de professores, bem como para o incentivo e o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à temática de que tratam tais diretrizes.

Em âmbito estadual (PR), em 2 de agosto de 2006 foi aprovada a Deliberação n.º 04/2006, que institui as Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nos artigos abaixo transcritos, fica determinado que:

Art. 3º. As mantenedoras tomarão providências efetivas e sistemáticas no sentido de qualificar os educadores no que diz respeito à temática da presente Deliberação, promovendo cursos, seminários, oficinas, durante o período letivo, garantindo-se a participação dos educadores sem nenhum prejuízo funcional ou salarial.

§ 1º. O plano de capacitação a que se refere o caput deste artigo deverá constar do Projeto Político Pedagógico da Instituição.

Art. 5º. As instituições de Ensino Superior deverão reformular seus programas de ensino e de cursos de graduação e pós-graduação de maneira a atender o disposto no artigo 2º desta Deliberação.

§ 2. As instituições referidas terão o prazo de até um ano, a partir da data da publicação da presente Deliberação, para efetuarem as devidas adequações possibilitando o devido cumprimento do disposto no caput deste artigo.

Art. 10. O cumprimento desta Deliberação será considerado na autorização, reconhecimento e avaliação das condições de funcionamento das instituições/Estabelecimentos de Ensino (BRASIL, 2006a).

Ou seja, a existência de todo esse amparo legal evidencia a preocupação que os órgãos educacionais (MEC, CNE e SEED/PR) têm para com a formação continuada dos professores. No caso da LDB, essa preocupação generaliza o aprimoramento de todos os profissionais nas diversas áreas em que estes se formaram, e, com relação à Resolução CNE/CP 1/2004, às Diretrizes Nacionais e às Normas Complementares Estaduais, esta preocupação é manifestada especificamente com relação aos assuntos contemplados pela LF n.º 10.639/2003.

Ao discutir a formação de professores, considerando a aplicação da LF n.º 10.639/2003, é preciso fazer uma distinção entre aqueles professores que se encontram em serviço, daqueles que se encontram em processo de formação. Embora cada circunstância seja peculiar, ambas as categorias se solidarizam diante de um mesmo problema: a falta de interesse por parte das IES em incluir em seus currículos assuntos relacionados à diversidade étnico-racial, problema que afeta tanto professores formados anos atrás, quanto a maioria dos professores que ainda se encontram cursando os diversos cursos de licenciatura no país. Desta forma, quando se discute a aplicação da LF n.º 10.639/2003, uma das maiores preocupações poderia ser para com a formação de professores. Essa mesma visão é defendida por diversos autores (SILVA, 2001; GOMES & SILVA, 2002; MEYER, 2002; GOMES, 2003; FERREIRA, 2006a, 2006b; HENRIQUES & CAVALLEIRO, 2005; MOREIRA & CANDAU, 2005; CAVALLEIRO, 2005a).

Considero, contudo, que primeiramente as IES precisariam reformular o projeto político-institucional, bem como os diversos cursos de licenciatura dessas instituições poderiam adequar sua grade curricular, de modo que os docentes destas instituições pudessem conciliar sua prática pedagógica a uma formação de professores mais compromissada com as causas sociais. Isso se faz necessário, pois, de acordo com Monteiro:

A maioria dos(as) profissionais que atuam ou atuaram nas IES, especialmente em licenciaturas e cursos de Pedagogia, obteve sua formação em meio a este contexto histórico e ideológico do qual decorre a forma excludente de se viver e pensar a sociedade brasileira, e que desconsiderou tanto os conflitos étnico-raciais quanto as contribuições do grupo social em questão (assim como de outros, a exemplo do indígena) (MONTEIRO, 2006, p. 125).

Apesar do fato apontado acima, seria importante que os docentes das IES propiciassem um ensino comprometido com as causas sociais, tal como prevê o letramento crítico (conceito que será melhor detalhado na Seção 2.2), que fosse capaz de ir contra a história escrita de acordo com os interesses da classe dominante, e se propusessem a desconstruir tal história para reconstruí-la. Tal trabalho poderia ser realizado concomitante à formação dos professores, constituindo-se num aprendizado coletivo, pois, conforme Freire, “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2005, p. 23). Quero dizer com isso que, apesar de reconhecer a defasagem também dos docentes que compõem o quadro das IES, uma reformulação das grades curriculares destas instituições, em todos os cursos de licenciatura e de outras áreas do conhecimento, sensibilizaria estes profissionais a adequarem suas práticas pedagógicas, de modo a formarem, não somente professores capazes de promover a educação das relações étnico-raciais, mas, sobretudo, seres humanos que, conhecedores dos mecanismos que reforçam e hierarquizam as diferenças, tenham disposição para lutar contra tais mecanismos.

Para facilitar a realização de tal trabalho, os profissionais encarregados da formação de professores poderiam realizar um movimento de intercâmbio com os movimentos sociais organizados, principalmente porque as transformações envolvendo questões culturais e étnicas, as quais estão sendo percebidas com mais ênfase hoje, são decorrentes da luta desses movimentos. É nesse aspecto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sugerem a “Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisas, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escola, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2004, p. 23). Esse intercâmbio seria uma das formas de os professores formadores suprirem suas próprias deficiências com relação aos conhecimentos necessários para um trabalho voltado à educação das relações étnico-raciais.

Se considerarmos que os professores que se encontram em sala de aula hoje foram formados sob a orientação de uma educação eurocêntrica e na crença da existência de uma democracia racial no Brasil (cf. Seção 1.4, do Capítulo I), muito há que se preocupar com a formação de professores. Conforme mencionei, não se trata apenas de construir conhecimentos, mas, principalmente, de desconstruir e reconstruir. Este é um trabalho bem mais complexo, uma vez que mexe com crenças, valores e concepções de mundo e de pessoas. Gomes e Silva (2002, p. 21) salientam que a formação de professores voltada à formação desse professor crítico pressupõe uma nova concepção de educação:

Uma concepção que entenda o profissional de educação enquanto sujeito sociocultural, ou seja, aquele que atribui sentido e significado à sua existência, a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar. (GOMES & SILVA, 2002, p. 21).

Em outras palavras, a formação de professores compromissada com a desconstrução de crenças e visões estereotipadas, tanto do povo negro quanto de tudo aquilo que é de origem afro-brasileira, deveria nunca perder de vista que o trabalho a ser desenvolvido vai muito além de repasse de conhecimentos historicamente produzidos. Pelo contrário, é um trabalho de desconstrução de saberes distorcidos, os quais foram construídos não somente nos bancos escolares, mas, sobretudo, no decorrer da vida desses professores e que, muitas vezes, de acordo com Gomes e Silva (2002, p. 21), apresentam-se como referência e orientação para a prática docente mais do que os conhecimentos adquiridos pela via institucional¹¹.

Os cursos de formação de professor poderiam considerar, portanto, os aspectos subjetivos do profissional que está em formação, levando-o a refletir sobre o sistema de representações que orientam sua vida, como crenças, valores, tradições e regras, de modo que este profissional perceba que estas representações “[...] foram mediadas não somente por relações de poder e de dominação, mas, também, pela religião, a etnia/raça, o gênero, a idade, entre outros” (GOMES & SILVA, 2001, p. 25).

Conscientizar-se das próprias representações que construiu ao longo da vida, conseguindo identificar as influências que foram responsáveis por estas construções (relações de poder e dominação, religião, etnia/raça, gênero, idade, etc.), possibilitará ao professor conduzir sua prática pedagógica, atento a todos os aspectos que possam orientar para uma educação que não respeite e promova a diversidade (sua própria fala, livro e outros materiais didáticos, encenações teatrais e demais apresentações artísticas, cartazes, etc.). Neste sentido, Silva, A. (2005, p. 15) afirma que desmontar os estereótipos poderia vir a ser um dos objetivos específicos dos cursos de formação de professores como uma forma de tornar visíveis as diferentes práticas cotidianas, as experiências e os processos culturais, livres do estigma da desigualdade. Tal proposta vai ao encontro da formação do educador defendida por Freire quando ele afirma que:

¹¹ Cf. também Antunes et alii, 2004.

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. [...] Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e aprender com o diferente [...] são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar. (FREIRE, 2005, p. 16-17).

A formação de professor verdadeiramente comprometido com a capacitação de um educador apto a trabalhar dentro de uma perspectiva da diversidade étnico-cultural e racial poderia, de acordo com Gomes & Silva (2002, p. 19-20), pensar a diversidade na sua dinâmica e articulação com os processos educativos desenvolvidos dentro e fora do espaço escolar, compreendendo-a à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira. Seria necessário que o professor fosse levado a perceber que sua constituição, assim como a de todo ser humano, se dá a partir da interação social e que, por meio dessa interação, os significados sociais são construídos na e pela cultura¹², sendo esta orientada de acordo com os interesses das classes dominantes. Assim, os cursos formadores de professores, tanto os de formação inicial quanto os de formação continuada, poderiam preocupar-se em levar estes profissionais a refletirem sobre questões relacionadas às relações de poder¹³, às origens das desigualdades sócio-raciais e à manutenção dos interesses da cultura hegemônica. Trata-se de interesses que estabelecem paradigmas em todos os setores sociais responsáveis pela formação e pela perpetuação de conceitos, crenças e valores, capazes de criar hierarquias dentro da sociedade, supervalorizando alguns e inferiorizando muitos.

¹² Neste estudo cultura é entendida como “[...] terreno de contestação que serve como local para estruturas e poderes polivalentes, práticos e discursivos” (MCLAREN & LANKSHEAR, 1993, p. 381).

¹³ Relações de poder são compreendidas, aqui, a partir da perspectiva de que pessoas não possuem poder, “[...] mas produzem e são produzidas por ele em suas relações, através da constituição do discurso” (MCLAREN & LANKSHEAR, 1993, p. 13).

Outro ponto a ser observado é o desenvolvimento dos conceitos que envolvem as discussões sobre relações étnico-raciais. Nas Diretrizes Curriculares que regulamentam a aplicação da LF n.º 10.639/2003 é reconhecida a necessidade de introduzir, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, “[...] análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo [...]” (BRASIL, 2004, p. 23). O domínio desses conceitos, por parte do professor, é condição fundamental para a inserção da temática das relações étnico-raciais em sala de aula, de modo que as discussões possam acontecer de forma bem orientada e com segurança, da parte do educador. Caso contrário, uma abordagem sem essa fundamentação básica pode confundir ainda mais e polemizar desnecessariamente, sem se chegar à construção de um conhecimento bem fundamentado e esclarecido.

Ferreira, argumentando que o professor precisa receber formação que o capacite a trabalhar numa perspectiva crítica, enfatiza que “[...] pessoas não nascem com conhecimento de conceitos como ensino crítico e reflexivo. Tais conceitos têm de ser ensinados, refletidos e desafiados, e as escolas e as universidades são os melhores lugares para que tal conhecimento seja discutido e disseminado” (FERREIRA, 2006a, p. 41). Considero essa reflexão apropriada também para os conceitos e análises que envolvem a temática das relações étnico-raciais.

Conforme explica Cavalleiro (2005a, p. 82), alguns professores, porque não tiveram a oportunidade de entrar, de modo sistematizado, em contato com leituras sobre relações raciais e combate ao racismo na sociedade brasileira, acabam por evidenciar, em sua prática pedagógica, referenciais próprios do senso comum, acerca das desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira. É possível que a grande parcela da responsabilidade por esta “falta de oportunidade” de leituras possa ser atribuída àqueles responsáveis pela formulação dos currículos das IES e dos programas de formação continuada.

O professor, que é o agente mediador do conhecimento, precisa ser formado. Não há como exigir que alguém dê aquilo que não possui. Faço essa afirmação considerando as exigências que estão sendo feitas por parte dos órgãos públicos responsáveis em fiscalizar a aplicação da LF n.º 10.639/2003. No caso de Cascavel, esta fiscalização está acontecendo por meio da observância dos projetos político-pedagógicos de todas as escolas, os quais foram reestruturados pela comunidade escolar no ano de 2006, vistoriados pelo Núcleo Regional de Educação e devolvidos para as escolas para que estas procedessem às correções e retornassem àquele órgão para serem aprovados. Na primeira correção feita pelo Núcleo Regional de Educação, o projeto que não contemplasse a LF n.º 10.639/2003 era devolvido para a escola com a orientação de que fossem feitas tais alterações. No Capítulo IV é apresentada, mais detalhadamente, a forma como acontece esta fiscalização, bem como a percepção dos professores com relação a ela.

Ou seja, de escolas e educadores é exigido o cumprimento da lei. Há, inclusive, a possibilidade de se acionar o Ministério Público, caso seja verificada a negligência no cumprimento da LF n.º 10.639/2003, para que este solicite esclarecimento junto à escola denunciada dos motivos pelos quais a lei não está sendo cumprida. Esta fiscalização precisa continuar existindo, mas a contrapartida de instrumentalizar o professor com a formação necessária para que ele tenha condições de desenvolver um trabalho docente que contemple, não só a exigência do cumprimento da lei, mas uma educação mais comprometida com as causas sociais, também precisa ser possibilitada. Um dos trabalhos possíveis neste sentido é levar ao conhecimento dos professores as abordagens teórico-metodológicas que podem fundamentar as estratégias pedagógicas na educação das relações étnico-raciais. É sobre disso que tratará a seção seguinte.

2.2. Abordagens críticas e folclóricas na educação das relações étnico-raciais

Vivemos em um mundo marcado por desigualdades fundamentais: um mundo no qual morrem diariamente 40 mil crianças nos países do Terceiro Mundo; onde, em quase todas as sociedades e culturas, as diferenças construídas a partir de gênero, raça, etnicidade, classe, idade, preferência sexual e outras distinções conduzem às desigualdades opressoras. (PENNYCOOK, 1998, p. 23).

Reforçando a sentença da epígrafe acima, Moreira e Candau salientam que, “[...] se os currículos continuarem a produzir e a preservar divisões e diferenças, reforçando a situação de opressão de alguns indivíduos e grupos, todos, mesmo os membros dos grupos privilegiados, acabarão por sofrer” (MOREIRA & CANDAU, 2005, p. 36). Os conflitos e manifestações motivados pelo não-respeito às diferenças, como, por exemplo, a proliferação de *sites* neonazistas e os conflitos étnico-raciais no espaço escolar, confirmam a necessidade de uma educação que contemple a diversidade étnico-racial. Com relação à linguagem, são vários os autores que defendem estudos numa perspectiva crítica (LANKSHEAR, 1994; PENNYCOOK, 1998; DAMIANOVIC, 2005; FERREIRA, 2006b; MOITA LOPES, 2006; BRAHIM, 2007; JORDÃO & FOGAÇA, 2007; RAJAGOPALAN, 2007). Concebendo a língua como um instrumento de poder Pennycook, salienta que:

Precisamos repensar o que queremos dizer quando nos referimos à linguagem, investigar as circunstâncias específicas que nos levaram aos conceitos atuais e ver como, ao adotar uma concepção de discurso como um conjunto de sinais e práticas que organizam a existência e a (re)produção sociais, podemos conceber a linguagem como fundamental tanto para manter quanto para mudar a maneira como vivemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos. Da mesma maneira precisamos repensar a aquisição da linguagem em seus contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos. (PENNYCOOK, 1998, p. 25).

Lankshear também defende este mesmo posicionamento afirmando que “A língua é profundamente e inescapavelmente ligada à produção, reprodução e manutenção de mecanismos de poder, os quais são desiguais” (1994, p. 11). Nesse mesmo sentido, Moita Lopes, ao comentar sobre as possibilidades de pesquisa em Lingüística Aplicada, salienta que a mesma deve contemplar “[...] outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção, vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc.” (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

As posições defendidas pelos autores acima apontam para a necessidade de se realizar, com relação ao uso da linguagem, um trabalho comprometido com as causas sociais. Desta forma a educação pode ser utilizada como poderoso instrumento na busca da superação de tais desigualdades e para isso os educadores podem fazer uso de algo que vêm sendo muito discutido atualmente: o letramento crítico.

Segundo Gilbert (1993), citado por Lankshear (1994), letramento crítico é a contextualização da língua utilizada nas práticas sociais (GILBERT, 1993, p. 324-325). O letramento crítico confere maiores poderes ao letrado, conforme enfatiza Pennycook (2001), ao conscientizá-lo de como suas práticas discursivas o posicionam em relações de poder na sociedade, ao dar-lhe voz para poder falar, ler e escrever, de modo que estas práticas possam contribuir para transformar sua vida e o sistema social excludente, ao auxiliá-lo na compreensão de que os diferentes construtos sociais não são naturais, mas, ao contrário, são produzidos e mantidos (PENNYCOOK, 2001, p. 100).

A linguagem, nesta perspectiva, assume grande importância enquanto instrumento por meio do qual o poder é produzido, expresso, mantido, podendo, também, ser alterado. Ou seja, por meio de práticas discursivas, as identidades sociais são construídas instaurando-se a partir delas as relações de poder em nossa sociedade. É nesse aspecto que os significados produzidos na prática pedagógica, e manifestados por meio da linguagem, precisam ser estudados, uma vez que o professor, ao situar-se numa posição central no processo ensino/aprendizagem e exercendo nesta posição a liderança nas assimetrias interacionais em sala de aula, contribui para a construção das identidades sociais. Nesse sentido, Moita Lopes argumenta que “Os que ocupam posições de maior poder nas relações assimétricas são, conseqüentemente, mais aptos a serem os produtores de outros seres, por assim dizer” (MOITA LOPES, 2002, p. 34-35). Assim, ao analisar as concepções dos professores acerca do tema *educação das relações étnico-raciais*, torna-se possível compreender como estes professores conduzem as práticas de letramento, sendo possível determinar se estas se situam dentro de abordagens críticas ou folclóricas.

Desta forma, é necessário fazer distinções quanto às diversas abordagens por meio das quais esta temática pode ser inserida na prática pedagógica, principalmente porque ela se confunde com pluralidade cultural, temática abordada nos antigos PCNs. Canen & Moreira (2001) alertam para o fato de que, devido à complexidade e à polissemia envolvidas nas discussões e nas propostas multiculturais, é necessário analisar com clareza a concepção de multiculturalismo adotada. Caso contrário, “[...] corre-se o risco de se colocar, sob o mesmo termo definidor, programas pouco críticos e programas efetivamente comprometidos com a superação de linguagens e de práticas monoculturais” (CANEN & MOREIRA, 2001, p. 29).

De modo a esclarecer os pressupostos das diversas abordagens nas quais os educadores podem fundamentar sua prática pedagógica ao aplicar a LF n.º 10.639/2003, utilizo-me dos estudos de diversos teóricos (conforme quadros abaixo) com o objetivo de, ao definir as concepções embutidas em cada uma, possibilitar aos professores tais conhecimentos, podendo eles assim escolher, de forma crítica e fundamentada, uma abordagem que forneça sustentação teórico-metodológica para sua prática docente, ao aplicar a lei aqui em referência. Assim, com relação ao multiculturalismo, McLaren (2000, p.110) classifica-o em tendência conservadora ou empresarial, tendência liberal (humanista e de esquerda) e tendência crítica. Há também a educação anti-racista, a qual, de acordo com Dei (1996), “[...] nomeia explicitamente as questões de raça e diferenças sociais, como, por exemplo, questões de poder e de capitais próprios, não preocupando-se com questões de diversidade cultural e étnica” (DEI, 1996, p. 25).

Tendências multiculturalistas

Em seu livro “Multiculturalismo Crítico”, McLaren (2000, p. 110), explica que o multiculturalismo apresenta-se sob quatro diferentes tendências: multiculturalismo conservador ou empresarial, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico. Segundo o autor, “[...] as características de cada posição tendem a se misturar umas com as outras dentro do horizonte geral da vida social” (MCLAREN, 2000, p. 110). Em cada tendência predomina uma forma peculiar de enxergar as questões relacionadas à diversidade cultural e racial, contudo, de acordo com McLaren, a liberal humanista enfatiza a questão da igualdade, e a tendência liberal de esquerda ampara-se no discurso¹⁴ da diferença (Idem, p. 123). Essas tendências operam dentro de uma lógica essencialista, na qual “[...] as identidades individuais são presumidas como autônomas, autocontidas e autodirigidas” (Idem). Canen & Moreira (2001) comentam que, nas tendências liberais ou folclóricas, o multiculturalismo é tratado “[...] de forma exótica, folclórica, limitando-se à promoção de práticas de reconhecimento de padrões culturais diversificados, com seus ritos, costumes, culinária, etc.” (CANEN & MOREIRA, 2001, p. 27).

Justamente por considerar que estas tendências multiculturais não permitem transformações sociais mais profundas, McLaren desenvolveu os princípios do multiculturalismo crítico, tendência essa que propõe que as representações de raça, gênero e classe sejam analisadas criticamente a partir dos signos e de significações produzidos pela sociedade. Amparada nos estudos de McLaren (2000), apresento abaixo as características de cada uma das tendências multiculturais:

¹⁴ Uso, neste estudo, a palavra discurso no entendimento proposto por Lankshear: Discursos podem ser definidos como modos socialmente construídos e reconhecidos de fazer e de estar no mundo, que integram e regulam as formas de agir, pensar, sentir, usar a linguagem, acreditar e valorizar. Através da participação em Discursos nós ocupamos papéis sociais e tomamos posições que outros seres humanos podem identificar como significativos e com base nos quais são constituídas as identidades pessoais. (LANKSHEAR, 1994, p. 6). É dentro e através do (s) Discurso (s) que os seres humanos concebem, adotam, e, assim, dão forma aos valores e significados (Idem, p. 7).

Quadro 2.1 – Tendências multiculturalistas propostas por McLaren (2000)

Multiculturalismo conservador:

- As primeiras manifestações desta abordagem estão presentes na visão colonialista, visão que representava os descendentes de africanos como escravos e escravas, serviçais e pessoas que proporcionavam diversão (p. 111).
- A África é representada nesta abordagem como um continente selvagem e bárbaro e seus habitantes são considerados criaturas inferiores. Essa visão é considerada como um legado do racismo científico, que hierarquizava as raças em superiores e inferiores (p. 111).
- Multiculturalistas conservadores sustentam que o não-sucesso de minorias marginalizadas não se deve ao sistema, mas à bagagem cultural inferior e à carência de orientação familiar com relação aos valores. Tal visão faz com que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso seja atribuída ao indivíduo, fornecendo, à elite cultural branca, argumentos que lhe permitem fazer uso do poder de forma desproporcional e irrefletida (p. 113).
- Nesta abordagem, os regimes dominantes de discurso e práticas culturais e sociais com teor racistas, classistas, sexistas e homófobas não são questionados (p. 113).

Multiculturalismo humanista liberal:

Dá ênfase na questão da igualdade (p. 123). Defende a idéia de que existe uma igualdade natural entre todos os segmentos étnico-raciais, proporcionada pela igualdade intelectual, contudo, enfatiza que a falta de oportunidade social e educacional inviabiliza uma igual competição no mercado capitalista. Esta tendência não propõe uma transformação social mais profunda, argumentando que há a possibilidade de se alcançar uma igualdade relativa a partir de transformações e reformas nas restrições econômicas e socioculturais (p. 119).

Multiculturalismo liberal de esquerda

A diferença é tratada como algo inerente ao ser humano, que existiria independentemente da história, da cultura ou do poder. Ao essencializar a diferença, ignora que esta é resultado de uma situacionalidade histórica e cultural, por meio da qual significados são produzidos situando assim os indivíduos na hierarquia das relações de poder. Segundo McLaren, todo processo de produção de significado precisa sempre ser interrogado de modo a evidenciar como a identidade não é algo pronto e acabado, sendo constantemente produzida “[...] através de um jogo de diferença relacionado e refletido por relações, formações e articulações ideológicas que se deslocam e se conflitam” (MCLAREN, 2000, p. 121).

Multiculturalismo crítico e de resistência (MCLAREN, 2000):

- A perspectiva multiculturalista crítica compreende a representação de raça, de classe e de gênero como lutas sociais mais amplas sobre os signos e significações, tendo por objetivo central transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Desta forma, enfatiza o papel que a língua e a representação desempenham na construção de significados e de identidades (p. 123).
- Recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual (p. 123).
- A diversidade não é vista como uma meta, mas como algo que, sendo produto da história, da cultura, do poder e da ideologia, deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e de compromisso com a justiça social (Idem).
- A relação entre significante e significado é insegura e instável, uma vez que os signos são partes de uma luta ideologia por meio da qual se cria um regime particular de representações, regime o qual serve para legitimar certa realidade cultural, como, por exemplo, os termos negro, black e afro-americano (p. 128).
- Os educadores que trabalham nesta perspectiva não podem repetir o essencialismo monocultural (anglocentrismo, eurocentrismo, afrocentrismo, etc.), mas precisam construir uma educação que consiga envolver a todos, independente de sua origem ancestral, num projeto que vá além das abordagens folclóricas, priorizando a busca pela “[...] liberdade, libertação, democracia e cidadania crítica” (p. 132).
- Um currículo multiculturalista crítico possibilita aos educadores explorarem as maneiras pelas quais alunas e alunos são diferencialmente sujeitados às inscrições ideológicas e aos discursos de desejos multiplamente organizados por meio de uma política de significação. Isso significa, por exemplo, que educadores conseguirão perceber de que forma os termos utilizados para referirem-se a alunos de grupos raciais distintos são escolhidos não de forma casual: pessoas negras e latinas são enquadradas de acordo com seu “comportamento”, enquanto aos estudantes de classe-média brancos são atribuídos “problemas de aprendizagem” (p. 131).

Educação anti-racista

A educação anti-racista é defendida por diversos autores (DEI, 1996; CAVALLEIRO, 2001; 2005a; GOMES & SILVA, 2002; HENRIQUES & CAVALLEIRO, 2005; SANTOS, 2005b; FERREIRA, 2006a), contudo, por apresentarem de forma sistematizada os princípios da educação anti-racista, bem como suas características, utilizarei, para fundamentar esta abordagem, Dei (1996) e Cavalleiro (2001). O primeiro propõe dez princípios básicos interligados para a educação anti-racista; e a segunda sistematiza orientações para a prática desta abordagem voltada para a educação das relações étnico-raciais.

No Brasil esta abordagem é bastante recente, uma vez que inicialmente esse tema, discutido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), recebia um tratamento nos moldes propostos pelo multiculturalismo liberal, no item pluralidade cultural, constante entre os temas transversais. Depois de 2001, ano também em que aconteceu a Conferência de Durban¹⁵, é que começou a haver, por parte do MEC, uma maior preocupação em dar um enfoque mais crítico às discussões, publicando, então, em 2001 o livro “Superando o Racismo na Escola”, o qual traz artigos que propõem um ensino voltado para a superação do racismo e do preconceito racial no espaço escolar. Em 2003 foi sancionada a LF n.º 10.639/2003 e, a partir de 2005, o MEC lançou várias publicações utilizando dos conceitos propostos pela educação anti-racista, dentre eles o livro “Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03”.

¹⁵ Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Este evento aconteceu em Durban, África do Sul, entre os dias 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

A educação anti-racista pode ser definida, de acordo com Dei (1996), como uma estratégia de ação orientada a uma mudança sistemática e institucional para o enfrentamento do racismo e de outros sistemas de opressão e desigualdades sociais, utilizando-se, para isso, de um discurso crítico de raça e do racismo na sociedade. Ainda, conforme mencionado anteriormente, o anti-racismo nomeia explicitamente as questões de raça e diferenças sociais, em detrimento de questões de diversidade cultural e étnica (DEI, 1996, p. 25). Ao discutir assuntos relacionados à raça e às diferenças sociais identitárias, a educação anti-racista questiona como se constituíram historicamente as relações de poder e de dominação que estão embutidas nas estruturas institucionais da sociedade e enfatiza que a noção romantizada de cultura, que não critica nem interroga o poder, impõe limite à compreensão da realidade social (Idem, p. 26-27). Dei salienta que a educação anti-racista é um projeto acadêmico e político que questiona e enfrenta não somente o racismo, mas também outras formas de opressão e desigualdades sociais (Idem, p. 122). Listo nos quadros abaixo os dez princípios defendidos por Dei e as características, que, de acordo com Cavalleiro, estão presentes na educação anti-racista.

Quadro 2.2 – Princípios da educação anti-racista.

Dei (1996, p. 27-35), propõe dez princípios para a educação anti-racista:

1 – O conceito de raça é central para o discurso anti-racista, uma vez que é a partir dele que o poder, o prestígio e os privilégios são organizados, regulamentados, distribuídos e fundidos significativamente na sociedade contemporânea. Este princípio enfatiza que o significado dos termos raça e racismo deve ser compreendido como um discurso concernente ao corpo, uma vez que é este a partir do qual significados são produzidos (Idem, p. 27).

2 – Este princípio ensina que não se podem compreender completamente os efeitos sociais de raça sem uma compreensão da intersecção de todas as outras formas de opressões sociais. O conceito de raça é mediado por todas as outras formas de diferença (gênero, classe e sexualidade) (Idem, p. 28).

3 – O poder e o privilégio branco (masculino) e a racionalidade para a posição dominante na sociedade são questionados, bem como é questionada também a ideologia que sustenta e suporta a brancura como uma identidade social e as instituições da sociedade dominante (Idem, p. 28).

4 – Problematiza a marginalização de certas vozes na sociedade, o que faz com que o conhecimento e a experiência dos grupos subordinados no sistema de ensino seja deslegitimado. Considerando que poder e construção social do conhecimento se relacionam, as metodologias de ensino devem ser constantemente avaliadas, de modo que o conhecimento possa ser apropriado por todos (Idem, p. 29-30).

5 – Todas as formas de educação devem proporcionar uma compreensão holística e o reconhecimento da experiência humana, quanto a aspectos sociais, culturais, políticos, ecológicos e espirituais, alertando para a importância da coexistência humana com nosso meio ambiente (p. 30-31).

6 – As questões como raça, classe, gênero, deficiência e identidades sexuais dos alunos afetam e são afetadas pelos processos de escolarização e nos resultados de aprendizagem. Dei salienta que, quando a escola tenta criar uma identidade política para todos, alegando em sua jurisdição que todos são estudantes, que todos ali são iguais e que o que conta é o que está no interior de cada um, ela encerra as identidades, ignorando gênero, raça e classe, criando, assim, um apagamento de sexismo, de racismo e de classismo (Idem, p. 31).

7 – Neste princípio, a diversidade e a diferença são vistos como fonte de conhecimentos que está disponível para o benefício de todos. Desta forma, a escolaridade e a educação devem proceder a partir da compreensão de que todos na escola têm algo a oferecer e que, portanto, as diversas opiniões, experiências e perspectivas devem ser ouvidas e valorizadas (Idem).

8 – Reconhece o papel tradicional do sistema de ensino na produção e na reprodução, não somente racial, mas também sexual e de classe, baseada nas desigualdades presentes na sociedade. Reconhece também que o conceito de meritocracia ainda tem um lugar central na prática e na teoria educativa, as quais enfatizam que o sucesso ou o fracasso de cada aluno é responsabilidade exclusiva de cada um (Idem, p. 34).

9 – Este princípio defende a idéia de que os problemas vividos pelos estudantes na escola não podem ser entendidos de forma isolada, mas compreendidos a partir das circunstâncias materiais e ideológicas em que os alunos se encontram (Idem, p. 35).

10 – Os problemas apresentados pelo aluno na escola não podem ser atribuídos à família ou ao ambiente familiar, pois, assim, deixa-se de questionar por que e como as experiências escolares afetam os resultados de aprendizagem. As escolas, ao invés de patologizar as

Quadro 2.3 – Características da educação anti-racistas

Cavalleiro (2001, p. 158), aponta as seguintes características na educação anti-racista:

- 1 - Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
- 2 - Busca refletir sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
- 3 - Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre alunos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
- 4 - Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
- 5 - Ensina uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
- 6 - Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
- 7 - Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
- 8 - Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e das alunas pertencentes a grupos discriminados.

Apesar de os pressupostos do multiculturalismo crítico e da educação anti-racista serem muito semelhantes, em função do alerta que Canen & Moreira (2001, p. 29) fazem com relação à polissemia envolvidas nas discussões e nas propostas multiculturais, considero que a educação anti-racista, por priorizar as questões envolvendo mais diretamente a educação das relações étnico-raciais, seja mais aconselhável para o trabalho aqui proposto, ao passo que o multiculturalismo pode dar margem a uma interpretação mais voltada a aspectos culturais.

Para se praticar a educação anti-racista, tal como esta abordagem orienta, é necessário que o professor esteja disposto a promover um ensino crítico, comprometido com as causas sociais, que busque superar as desigualdades existentes entre diferentes segmentos da sociedade, segmentos estes representados pelas categorias de gênero, orientação sexual, classe e raça. A busca por justiça e equidade social deve ser um compromisso de todo o currículo escolar. É nesse contexto que o letramento crítico se insere, oferecendo aos educadores pressupostos que permitem ao aluno tornar-se sujeito de sua história e co-participante na transformação da sociedade.

Letramento crítico

De acordo com McLaren & Lankshear, o letramento crítico é fundamentado “[...] no compromisso com a ética, com a política democrática e com formas emancipatórias de educação” (MCLAREN & LANKSHEAR, 1993, p. 380). Cervetti et alii (2001) enfatizam que “O letramento crítico coloca em primeiro plano as questões de poder, atendendo explicitamente as diferenças entre raça, classe, gênero, orientação sexual e assim por diante” (CERVETTI et alii, 2001). Segundo também a autora, o professor que trabalha consoante os pressupostos do letramento crítico analisa estas diferenças não como ocorrências isoladas, mas como parte de iniquidades ou de injustiças sistêmicas, possibilitando aos seus alunos não apenas se tornarem leitores críticos de textos, mas, sobretudo, agentes de transformação social.

Assim, a linguagem torna-se preocupação central do letramento crítico, exigindo que o professor esteja atento às práticas pelas quais as palavras produzem significados sociais. Neste sentido, Gilbert (1993, p. 324-325), citado por Lankshear (1994, p. 12) ressalta que é necessário tratar da questão de como é que temas sociais são capazes de fazer a gama de significados no repertório de leituras às quais os alunos têm acesso, e tratar também da questão de como esse repertório pode ser alargado. A partir desta visão, o letramento crítico oferece a possibilidade aos alunos de compreenderem como as práticas sociais e lingüísticas precisam ser exploradas uma vez que é por meio delas que os significados sociais são produzidos, autorizados ou silenciados (Idem). Neste sentido, Shor (1999) argumenta que:

Através das palavras e de outras ações, nos construímos a nós mesmos em um mundo que está a nos construir. Este mundo nos dá referências para produzirmos as nossas diferentes identidades no decorrer da vida: os homens são abordados de maneira diferente do que as mulheres o são, pessoas negras de pessoas brancas, diferentemente as elites estudantis das famílias trabalhadoras. No entanto, embora a língua seja fatal ao ensinar-nos quanto ao tipo de pessoas em que devemos nos tornar e quanto ao tipo de sociedade que devemos construir, o discurso não é um destino. Podemos redefinir a nós próprios e refazer a sociedade, se optarmos por um projeto de retórica alternativa e dissidente. Aí é que começa o letramento crítico, de questionamentos das relações de poder, discursos e identidades, em um mundo que ainda não terminou [...] (SHOR, 1999).

McLaren & Lankshear argumentam que, em uma sala de aula na qual o professor segue uma linha crítica de ensino, “[...] os alunos tomam conhecimento de como são as construções através das quais as estruturas de conflito social produzem significados” (MCLAREN & LANKSHEAR, 1993, p. 404). Em Outras palavras, é possível desestabilizar a ordem hierárquica, desumana e injusta que nos é imposta como natural, desconstruindo a nós próprios, a história e esta sociedade aí posta, mas, para isso, a educação precisa engajar-se em uma proposta de letramento que oriente para a formação de sujeitos que, além de críticos, sejam agentes propulsores de transformações sociais. Neste sentido, Brahim (2007, p. 18) enfatiza que o conceito de leitura deve ser visto como prática social e para isso este conceito precisa dar conta dos vários tipos de conhecimento que interagem nos processos interpretativos, quais sejam, conhecimento lingüístico-textual, conhecimento prévio de mundo, práticas sociais e discursivas. Para desenvolver um trabalho que possibilite a formação de leitores críticos, o professor pode adequar a sua prática pedagógica aos pressupostos do letramento crítico, para o qual, McLaren & Lankshear (1993), propõem seis pressupostos, sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 2.4 – Letramento crítico e transformação social

Síntese dos pressupostos do letramento crítico, segundo McLaren & Lankshear (1993, p. 405-409).

- 1- Procura descobrir as diversas maneiras pelas quais as complexas produções ideológicas ocorrem, em especial a forma como as formações subjetivas são produzidas em um nível, muitas vezes, sendo denominado como “senso comum”. O letramento crítico pode auxiliar os indivíduos a atingirem um desenvolvimento participativo no qual são considerados aspectos do conhecimento subjetivo, memória e cultura. A conscientização desses aspectos permitirá a esses indivíduos a envolverem-se com, interpretar e adequar tais conhecimentos, em benefício da coletividade na qual está inserido.
- 2- O processo de tornar-se letrado deve objetivar ir além de se tornar racional, permitindo ao indivíduo compreender que os valores como moral, verdade, beleza, justiça e virtude são construções sociais, a partir dos quais a realidade é construída e é por meio dessas construções que a sociedade é capaz de reproduzir e gerir os significados que regulam as relações sociais.
- 3- O letramento crítico deve assumir uma postura de oposição contra os grupos dominantes que, para legitimar seus discursos, marginalizam e difamam o discurso de grupos socialmente desprivilegiados. Isso implica conhecer as complexas relações entre poder e conhecimento e como isso funciona para afirmar o interesse de determinados grupos privilegiados contra outros.
- 4- Procura meios para empoderar os grupos oprimidos, apoiando a exposição de narrativas de casos específicos de opressão, sofridas por grupos e indivíduos, a fim de recuperar memórias sociais e uma consciência da luta realizada por outros, como estímulo para sua própria luta. A experiência de um indivíduo representa uma parcela daquilo que é refletido em toda uma coletividade, sujeita aos significados produzidos socialmente.
- 5- Não existe apenas um caminho para se tornar letrado, mas múltiplas formas de letramento. O letramento pode ser articulado em mais de uma forma, dependendo dentro de quais formações e configurações sociais, culturais, históricas e ideológicas ele se insere.
- 6- Trabalhar na perspectiva do letramento crítico pressupõe contrariar a essencialização das diferenças, posições estas refletidas pelas posições liberais-humanistas (ver Quadro 2.1) que celebram ou toleram a multiplicidade de vozes dos marginalizados. Celebrar a diferença sem investigar as maneiras pelas quais as diferenças servem para constituir as opressivas relações assimétricas de poder, isto serve apenas para romantizar ou tornar exótico o outro.

O trabalho pedagógico, ancorado nos pressupostos da educação anti-racista e do letramento crítico, abordagens essas que serão utilizadas como referenciais teóricos para a análise dos dados no Capítulo IV, possibilita o desenvolvimento de uma prática docente segura, em direção à construção de uma educação preocupada em formar sujeitos que, além de terem a consciência de seus direitos e a disposição em lutar por eles, se interessem por questões que atingem a todos, assim como reconheçam e respeitem o direito às diferenças, compreendendo a dinâmica por meio das quais estas são produzidas e mantidas.

É nesse sentido que Santos, L. M. A. et alii (2007), ao discutirem a formação de professores de línguas, apontam para a necessidade de os cursos de formação docente incorporarem em seus currículos o debate acerca de educação e cidadania. Cidadania, conforme enfatizam os autores, é a “[...] formação completa do sujeito, de modo que o mesmo tenha uma vida digna, justa, capaz de por em prática valores como igualdade (de direitos), coletividade, democracia, pacificidade, solidariedade, entre outros.” (SANTOS, L. M. A. et alii, p. 75, 2007). Terzi & Ponte (2006) ao discutirem o processo de identificação do cidadão na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento enfatizam que para formar um leitor cidadão é necessário realizar um trabalho com texto, apresentando-o da forma como ele se apresenta nas interações sociais refletindo as reações de poder e os padrões de significados culturais locais (TERZI & PONTE, p. 669, 2006).

A prática do letramento crítico e da educação anti-racista não objetiva exclusivamente beneficiar a um determinado segmento da sociedade, uma vez que, conforme bem salientam Henriques e Cavalleiro, “[...] a desigualdade racial e o racismo são elementos desagregadores da sociedade como um todo, que corrompem a ética e a moralidade de todos os indivíduos” (HENRIQUES & CAVALLEIRO, 2005, p. 225). Outro argumento favorável para a adoção da educação anti-racista e do letramento crítico na prática docente é que as competências desenvolvidas pelo professor para lidar com as questões que estas abordagens fundamentam não serão aplicadas somente naquilo que faz referência direta às relações inter-raciais entre brancos e negros, mas à educação de um modo geral, tornando esta mais humana, reflexiva e capaz de dar novos rumos à produção dos significados sociais.

Ter clareza dos pressupostos teórico-metodológicos que embasam o ensino voltado para a educação das relações étnico-raciais é condição fundamental para que os objetivos da LF n.º 10.639/2003 e das diretrizes que a regulamentam possam ser alcançados. Fazendo a distinção entre as características de tais referenciais, os professores têm a possibilidade de planejar e conduzir sua prática de modo seguro e, assim, alcançar os resultados necessários, principalmente porque, assim como Santos (2005b), argumento que a LF n.º 10.639/2003 “[...] é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (SANTOS, 2005b, p. 33). É genérica, também, porque nela não há nada falando sobre relações étnico-raciais, deixando esse aspecto a cargo da interpretação feita pelos educadores, os quais, em sua maioria, nunca leram as diretrizes que regulamentam a LF n.º 10.639/2003, ou mesmo, no caso do Paraná, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, aprovadas em agosto de 2006.

Conhecer e diferenciar as abordagens por meio das quais a LF n.º 10.639/2003 pode ser cumprida possibilitará ao professor o planejamento e a adoção de atividades e de posturas capazes de formar cidadãos críticos, capazes de ir além da aceitação das diferenças,

conhecendo as origens destas; cidadãos conscientes da existência das relações de poder e dos mecanismos que as mantêm; cidadãos que, conscientes destas questões, percebam que a defesa de seus direitos pressupõe a defesa dos direitos daqueles que se encontram em situações semelhantes a ele; cidadãos que não se neguem ou que não neguem sua cultura para tentar ser aquilo que a cultura dominante impõe como norma. Enfim, trata-se de formar cidadãos transformadores não só de sua realidade, mas dos rumos da história. Estas reflexões serão ilustradas na seção seguinte, por meio da apresentação do resultado de três pesquisas envolvendo formação de professores e relações étnico-raciais.

2.3. Pesquisas sobre formação de professores: relações étnico-raciais

Muitas pesquisas recentemente abordam questões sobre formação de professores e relações étnico-raciais (MOITA LOPES, 2002; GOMES, 2003; OLIVA, 2003; FERREIRA, 2004; CARVALHO, 2005; CAVALLEIRO, 2005b; ABRAMOVAY & CASTRO, 2006; SANTOS; 2007). Trarei, no entanto, a contribuição de três pesquisas (MOITA LOPES, 2002; FERREIRA, 2004; CAVALLEIRO, 2005b) que são relevantes para as análises desenvolvidas neste estudo, uma vez que elas enfocam aspectos diretamente relacionados aos objetivos específicos desta pesquisa. Assim, Cavalleiro é relevante porque enfoca a prática pedagógica no trato das relações étnico-raciais; Ferreira é relevante porque trabalha a questão da formação de professores relacionada a esta temática; e Moita Lopes, porque observa a produção de significados acerca da relação professor/aluno na construção da identidade étnica. Seguem abaixo as três pesquisas.

Durante oito meses, na década de 1990, Cavalleiro (2005b) realizou uma pesquisa em uma escola municipal de educação infantil na região central de São Paulo. Esse estudo constou de duas etapas: uma que compreendeu a observação em três salas de aula e outra em que foram realizadas entrevistas com profissionais da escola pesquisada, alunos e seus familiares. Por meio dos dados obtidos a partir desta pesquisa do tipo etnográfico, foi demonstrado que o ambiente escolar é carregado de racismos, preconceitos e estereótipos, fazendo com que as crianças negras construam um identidade negativa e não sintam orgulho de seu pertencimento étnico-racial. Em muitos dos depoimentos transcritos na análise dos dados, ficam evidentes o racismo e o preconceito que os professores da escola pesquisada têm para com a pessoa negra. Também, por meio dos depoimentos, são evidenciados os conflitos étnico-raciais vivenciados pelas crianças, sendo que “[...] é não só comum, como constante, uma criança referir-se a outra por meio de rótulos, tais como: “negrinho feio”, “negrinho nojento”, “pretinha suja””. (CAVALLEIRO, 2005b, p. 52). Os professores desta escola, contudo, de acordo com Cavalleiro, negam veementemente que ali haja conflito étnico-racial.

Também foi observada, na pesquisa, “[...] a ausência de cartazes ou livros infantis que expressassem a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira” (Idem, p. 44). Outro problema que a pesquisa detectou é que as professoras não percebem a influência que os livros didáticos e paradidáticos têm na formação do autoconhecimento e da identidade da criança (Idem, p. 46). Cavalleiro salienta que o trabalho desenvolvido naquela escola parece não dar importância à pluralidade étnica que constitui tanto a sociedade quanto aquele espaço escolar, e que o respeito às diferenças étnicas não é verbalizado de maneira elaborada pelas professoras. De acordo ainda com Cavalleiro, essa questão não está colocada também no planejamento escolar, de maneira explícita (Idem, p. 48).

Outra pesquisa desenvolvida abrangendo a formação de professores e relações étnico-raciais foi desenvolvida por Ferreira (2004), entre os anos de 2002 e 2004, no Sul do Brasil (Paraná), e defendida como tese de doutorado na *Education University of London*. Esta pesquisa teve por finalidade, de acordo com Ferreira (2004, p.1), examinar a maneira como os professores de Língua Inglesa no Brasil compreendem e direcionam as questões de “raça/etnia”. A pesquisa se utilizou de questionário, de entrevistas, de produção de material de ensino e de observação de sala de aula, e as perguntas que orientaram seu desenvolvimento foram: – *Como os professores de Língua Inglesa compreendem e direcionam as questões relacionadas à pluralidade cultural como um dos temas transversais dos PCNs?* – *Como os professores construíram os conhecimentos utilizados para aplicar este conteúdo?* – *Quais são as implicações para o desenvolvimento de sua prática profissional e, fundamentalmente, para a igualdade de raça e etnia nas escolas brasileiras?*

Em uma segunda etapa da pesquisa, alguns professores frequentaram uma oficina para a produção de material didático com o tema “Pluralidade Cultural”, contemplado pelos PCNs, e, destes, seis professores foram selecionados para atuarem como participantes da pesquisa. Ferreira partia do pressuposto de que “[...] a menos que os professores tivessem a compreensão adequada das questões envolvendo raça e etnia, os trabalhos envolvendo o tema ‘Pluralidade cultural’ seriam implementados inadequadamente” (FERREIRA, 2004, p. 237).

A análise dos dados coletados foi realizada na perspectiva da teoria crítica racial, uma vez que esta, segundo Ferreira (Idem, p. 239), coloca a raça no centro da análise, contribuindo também para os professores compreenderem melhor os PCNs. Ferreira concluiu, em sua pesquisa, que os professores entendiam a proposta do tema transversal *Pluralidade Cultural* como uma “celebração da diversidade”, não vendo nele a oportunidade de se trabalhar de um modo mais crítico, pois esses professores não consideravam que a cor da pele é um forte fator na origem das desigualdades no Brasil. Ferreira também constatou, na pesquisa, que os professores não abordavam o tema da diversidade cultural em seu trabalho com a Língua Inglesa, por considerarem este tema um tabu e por não estarem preparados para discutir tais questões, uma vez que nunca haviam participado de cursos que os instruissem para desenvolver um trabalho nesta direção. Ainda nesta pesquisa, Ferreira comenta a então recém-criada LF n.º 10.639/2003 e previne que, caso os professores não fossem bem orientados, esta lei não surtiria os efeitos desejados.

Moita Lopes foi outro pesquisador que investigou o contexto de uma sala de aula, considerando a influência do professor na construção de identidades sociais por meio das práticas discursivas. Esta pesquisa aconteceu em uma turma de 5ª série em uma escola do subúrbio do Rio de Janeiro. Nesta pesquisa, a análise discursiva tem um peso maior devido à importância que a linguagem tem na produção de significados, por meio dos quais a identidade é construída. O tema desta aula de leitura era “Respeito às Diferenças” (MOITA LOPES, 2002, p. 27), aula na qual os alunos leriam um texto narrativo, após o trabalho de ativação de pré-conhecimento do leitor-aprendiz, conduzido pela professora, com vistas a facilitar o engajamento do aluno na leitura.

A análise desta pesquisa centrou-se neste trabalho de ativação de pré-conhecimento conduzido pela professora, considerando que “[...] a projeção de enquadres interacionais ou contextos mentais na interação é dirigida pela posição que os participantes ocupam em relações simétricas/assimétricas na sociedade [...]” (Idem, p. 33), ou seja, a forma como a professora conduz as discussões envolvendo a temática do “respeito às diferenças” influencia na construção dos significados produzidos pelos alunos e, assim, diretamente, na construção de suas próprias identidades. Neste sentido, Moita Lopes esclarece que, “[...] devido ao fato de a professora estar posicionada em um papel de maior poder em relação aos alunos, pode estar controlando as identidades sociais possíveis de serem desempenhadas pelos alunos em sala de aula” (Idem, p. 43). Acrescente-se ao peso da fala da professora, segundo Moita Lopes (Idem, p. 38), o poder que a escola detém enquanto espaço de construção de conhecimento/aprendizagem, o que faz com que os significados gerados em sala de aula tenham mais crédito social do que em outros contextos.

Moita Lopes aponta, nesta pesquisa, o despreparo da professora em intermediar as discussões relacionadas às diferenças, ressaltando que o trabalho pedagógico desenvolvido por ela é diretamente relacionado à linguagem e que esta se traduz no principal instrumento de produção de significados. Em resumo, a fala da professora situa as diferenças como sendo de natureza intrínseca, sem considerar outras relações ou como a realidade social é construída por meio das práticas discursivas.

As três pesquisas citadas acima parecem apontar para o despreparo do professor frente a assuntos relacionados à raça/etnia, evidenciando que a abordagem feita por eles não se reveste de uma fundamentação teórica, parecendo que o trabalho é desenvolvido de forma intuitiva e espontânea. A responsabilidade por este despreparo pode ser atribuída somente ao professor? As pesquisas acima comentadas sugerem que não. As instituições formadoras de professores continuam negligenciando a importância que os assuntos sociais desempenham na prática docente. Negligenciam também os aspectos subjetivos do ser professor. A preocupação está centrada no conteúdo (embora nem deste esteja dando conta). A consequência disso é a reprodução de um ensino tradicional, acrítico, fragmentado, que não proporciona ao professor a realização de um trabalho nos moldes que as atuais tendências pedagógicas indicam como necessários para a sociedade aí posta.

O ensino, para que seja, de fato, prática social transformadora, não pode continuar dependendo da boa vontade de alguns profissionais que vão, por conta própria, procurar sanar as defasagens que os cursos de licenciatura lhes deixaram como herança. Tamanha responsabilidade não pode ser jogada para cursos de extensão, ministrados por alguns poucos privilegiados que tiveram, de uma forma ou outra, acesso a uma educação preocupada com questões sociais. Faz-se necessário que os cursos de formação de professores reformulem seus currículos, inserindo as reflexões que tenho defendido até aqui. E, com relação ao professores que se encontram em serviço, é preciso que estes sejam contemplados com uma formação continuada, que compense as defasagens deixadas pelos cursos de licenciatura.

O cumprimento da LF n.º 10.639/2003 é necessário e imprescindível face às manifestações preconceituosas e racistas que acontecem em todos os espaços sociais, principalmente na escola. Conforme Monteiro, “[...] todos os educadores têm a tarefa, juntos e apoiados pelos gestores – da escola e do sistema – de implementar a resolução CNE/CP 1/2004 em seus espaços de atuação” (MONTEIRO, 2006, p. 122). Cobrar, contudo, esse cumprimento, sem oferecer aos educadores condições para que estes se instrumentalizem e assim possam adquirir segurança e conhecimento capazes de promover uma educação que eduque para as relações étnico-raciais, não só é injusto como também incoerente.

No capítulo seguinte serão explicitados os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, esclarecerei primeiramente as circunstâncias envolvidas na definição dos instrumentos investigativos desta pesquisa. Em segundo lugar, discutirei o cunho interpretativista nas pesquisas qualitativas e, na seqüência, a pesquisa do tipo exploratória, uma vez que foi desta abordagem que fiz uso no desenvolvimento deste trabalho investigativo. Em terceiro lugar, falarei sobre o estudo de caso na pesquisa exploratória, uma vez que este tipo de estudo é recomendado (GIL, 1999, TRIVIÑOS, 1987) para o tipo de pesquisa aqui proposto. Em quarto lugar esclarecerei quem são os participantes nesta pesquisa e como esses participantes foram selecionados. Em quinto lugar, explanarei sobre os instrumentos de coleta de dado: a entrevista e a análise documental. Por fim, em sexto lugar, será abordada a ética na pesquisa, para a qual me pautei na Resolução n.º 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que dispôs sobre a ética em pesquisas envolvendo seres humanos.

3.1 A delimitação do objeto de investigação

Uma vez que o objetivo geral desta pesquisa é entender, por meio de pistas lingüísticas e documentais, de que forma os grupos de professores pesquisados, que integram a rede pública estadual de educação do município de Cascavel, compreendem e aplicam a LF n.º 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em todo o contexto escolar brasileiro, conduzindo, assim, a educação das relações étnico-raciais, considereirei que deveria investigar o trabalho desenvolvido por estes professores, uma vez que eles já estão engajados na aplicação da lei em referência.

Tendo essa convicção, no final de 2006 entrei em contato com o Núcleo Regional de Educação, de modo informal, na tentativa de sondar sobre os trabalhos que estavam acontecendo na rede pública estadual, no sentido de cumprir com a LF n.º 10.639/2003. Fui informada sobre a realização de projetos pedagógico-temáticos que estavam sendo desenvolvidos por algumas escolas.

Telefonei, então, para todas as escolas estaduais da cidade de Cascavel, verificando quais, no ano de 2006, haviam desenvolvido projeto temático no sentido de cumprir a LF n.º 10.639/2003. Após a coleta desses dados, selecionei aleatoriamente duas escolas, denominadas nesta pesquisa de Escola Bege e Escola Marrom, com o objetivo de estudar tais projetos e o modo como eles foram desenvolvidos. Então, entrei em contato com os professores responsáveis pelos projetos das duas escolas escolhidas e dei início à coleta de dados, a qual abrange o registro do projeto temático e entrevistas com educadores.

A opção pelos projetos temáticos deve-se às possibilidades de investigação oferecidas por esta estratégia pedagógica, uma vez que esses projetos se concretizam em um documento (o registro formal do projeto, contendo apresentação ou introdução, justificativa, objetivos, grupo de trabalho, plano de ação e avaliação) e em atividades previstas para seu desenvolvimento. Quanto aos projetos analisados nesta pesquisa, ambos foram desenvolvidos por um grupo de professores das duas escolas pesquisadas, tendo sido iniciativa, em ambas escolas, de professoras que ministram a disciplina de História. Nas seções 4.4.1 e 4.4.2 do IV Capítulo descrevo com mais vagar os projetos desenvolvidos pelas escolas Bege e Marrom, detalhando quem foram seus participantes, suas partes constitutivas, as atividades neles previstas e o aspecto interdisciplinar.

3.2 Pesquisa exploratória, uma abordagem interpretativista

Considerando os objetivos a que se propõem esta pesquisa optei por realizar uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória. As pesquisas qualitativas são, em geral, interpretativistas o que faz com que a questão da intersubjetividade, de acordo com Celani (2005, p. 106), seja bastante forte. Isso ocorre porque participantes e pesquisador ao interagirem discursivamente, constroem, desconstruem e reconstruem os significados, os quais resultarão no produto final da pesquisa. Na pesquisa qualitativa tudo aquilo que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é uma criação social, existindo, portanto, somente nas relações sociais, motivo pelo qual o uso da linguagem é fundamental (Idem, p. 109). Em razão deste aspecto subjetivo, de acordo com Celani, os pressupostos e procedimentos adotados na pesquisa de cunho interpretativista merecem uma atenção cuidadosa, pois o desenvolvimento de tal pesquisa não pode ser previsto em um plano definitivo. Participantes e pesquisador vão negociando os significados produzidos durante todo o desenrolar da pesquisa, motivo pelo qual a questão da ética na pesquisa (o que será detalhadamente comentado na seção 3.6), merece uma atenção especial, de modo a proteger os participantes da pesquisa. Celani ressalta que devido a esses fatores a pesquisa interpretativista oferece mais riscos e problemas imprevistos “[...] pois se trata de uma situação aberta, com um fim não previsível (open-ended)” (CELANI, 2005, p. 110).

Com relação à pesquisa do tipo exploratória, conforme Gil, este tipo de pesquisa envolve “[...] levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso [...]” (GIL, 1999, p.43). Com exceção da entrevista, em que optei por realizar a do tipo semi-estruturada, por esta atender de modo mais condizente aos objetivos desta pesquisa, são os instrumentos e métodos de investigação acima descritos dos quais fiz uso. Segundo Gil, as pesquisas exploratórias:

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos essas pesquisas envolvem: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (Selltiz et al., 1967, p. 63). Embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso [...] (GIL, 1994, p. 45).

Gil nos esclarece que as pesquisas exploratórias são realizadas “[...] especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis [...]” (GIL, 1999, p. 43). Também, segundo ele, muitas vezes esse tipo de pesquisa “[...] constitui a primeira etapa de uma investigação mais ampla” e “O produto final desse processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados” (Idem).

De fato, se levarmos em consideração que os problemas levantados por esta pesquisa começaram a ser discutidos de modo mais acentuado após 2003 (ano de criação da LF n.º 10.639/2003), a opção por um estudo exploratório nesta pesquisa se justifica, uma vez que há a necessidade de estudos preliminares que proporcionem uma visão geral evidenciando aspectos relacionados ao modo como está acontecendo a aplicação da LF n.º 10.639/2003.

3.3 O estudo de caso

Triviños sustenta que “Entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o Estudo de Caso seja um dos mais relevantes [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). Apesar do valor que as palavras de Triviños conferem ao método Estudo de Caso, não foi esse o principal motivo que me levou à opção por este método investigativo na realização desta pesquisa. O motivo que mais contribuiu para a opção por este método foi a escassez de teoria tratando especificamente do enfoque a ser dado nesta pesquisa, o qual aborda o modo como os professores pesquisados compreendem e aplicam a LF n.º 10.639/2003. Gressler legitima esta opção metodológica ao lembrar que “O estudo de caso é, freqüentemente, usado em pesquisas exploratórias de áreas novas e assuntos sobre os quais não existe teoria disponível [...]” (GRESSLER, 2003, p. 56). Também para Gil “A maior utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade, é recomendável nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses [...]” (GIL, 1994, p. 79). Para Gil, o estudo de caso possibilita conhecer, a partir de uma determinada realidade, uma visão geral dos fatos que àquele se assemelham ou, ainda, estabelecer bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa.

Com relação ao fato de que a pesquisa aconteceu a partir de dois estudos de caso, esta opção se deu com o objetivo de obter um maior número de dados, de modo que os resultados obtidos pudessem refletir, de forma mais consistente, a realidade que a pesquisa procurou descrever. Conforme Triviños, quando o pesquisador opta por dois ou mais Estudos de Caso, ele realiza então “*Estudos multicaseos*” (TRIVIÑOS, 1987, p. 136).

3.4 Participantes da pesquisa

Como o objetivo geral desta pesquisa foi verificar o modo como os dois grupos de professores das escolas pesquisadas, integrantes da rede pública estadual de educação do município de Cascavel compreendem e aplicam a LF n.º 10.639/2003, os participantes desta pesquisa são professores, de diversas disciplinas (uma vez que a lei deve ser aplicada em todo o currículo escolar) que, no ano de 2006, desenvolveram projeto pedagógico-temático relativo à cultura afro-brasileira, em suas respectivas escolas. Desta forma, conforme esclarecido no início deste capítulo, foram selecionadas, de forma aleatória, duas escolas estaduais, nas quais foram entrevistados 14 professores: 8 na escola denominada Escola Bege e 6 na escola denominada Escola Marrom.

Com relação à participação de profissionais que ocupam a direção das duas escolas pesquisadas, é importante esclarecer que foram entrevistados somente os vice-diretores (e não dos diretores), devido ao fato de que, em ambas escolas, as atuais profissionais que ocupam a direção não estiveram presentes quando da realização do projeto. Os dados relativos ao grupo étnico-racial foram fornecidos pelos próprios participantes da pesquisa, com base na classificação do IBGE. Com relação aos cursos elencados, somente foram citados aqueles realizados anterior ou durante o desenvolvimento do projeto temático. Nas tabelas abaixo apresento os participantes da pesquisa e suas respectivas escolas, cujos nomes, para preservar a sua identidade, são fictícios.

Tabela 3.1 – Participantes da Escola Bege

Nome	Função exercida na escola	Grupo étnico racial	Disciplina que ministra	Cursos realizados sobre a temática
Ana	Vice-diretora	Branca	-	Não
Alice	Professora-pedagoga	Branca	-	Não
Amélia	Professora	Branca	Português	Não
Alessandra	Professora	Branca	Artes	Não
Aline	Professora	Parda	Educação Física	PEAB/2005
Amábile	Professora	Branca	História	PEAB/2006
Amanda	Professora	Branca	Português	Não
Alexia	Professora	Branca	História	Não

Tabela 3.2 – Participantes da Escola Marrom

Nome	Função exercida na escola	Grupo étnico-racial	Disciplina que ministra	Cursos realizados sobre a temática
Eduardo	Vice-diretor	Branca	-	Não
Eliane	Professora-pedagoga	Branca	-	Não
Érica	Professora	Branca	Português	Grupo de Estudos
Ester	Professora	Parda	Geografia	Grupo de Estudos
Emília	Professora	Branca	Artes	Grupo de Estudos
Ellen	Professora	Branca	História	Grupo de Estudos

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Na pesquisa exploratória, como é o caso desta pesquisa, com relação aos procedimentos metodológicos, são bastante explorados, segundo Gil (1999, p. 43), o levantamento bibliográfico e documental e as entrevistas não padronizadas. Nas subseções seguintes será detalhado cada um desses instrumentos investigativos. Também serão explicitados os motivos pelos quais foi feita a substituição da entrevista não padronizada, sugerida nas pesquisas do tipo exploratória, pela entrevista semi-estruturada.

3.5.1 A entrevista

Nesta pesquisa, foi substituída a entrevista não padronizada, que é a sugerida para as pesquisas do tipo exploratórias, pela entrevista semi-estruturada, porque houve um planejamento das perguntas que seriam feitas aos professores a partir dos objetivos desta pesquisa e, neste caso, a entrevista semi-estruturada se mostra a mais adequada. Segundo Triviños, a entrevista semi-estruturada “[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Ou seja, a entrevista semi-estruturada oferece liberdade para que o entrevistado exponha de forma abrangente os aspectos relativos ao problema pesquisado. É importante esclarecer que foram feitas três entrevistas piloto junto a professores alheios aos participantes desta pesquisa, com o objetivo de que o guia oficial de perguntas das entrevistas não padronizadas (cf. Anexo 2) pudesse ser elaborado de modo a cobrir as informações necessárias para esta pesquisa.

Apesar de a pesquisa analisar um contexto no qual envolveu a interdisciplinaridade, as entrevistas aconteceram todas individualmente, uma vez que o objetivo maior não era a análise do trabalho interdisciplinar, mas a percepção dos professores quanto ao trabalho realizado por meio dos projetos, tendo em vista a aplicação da LF n.º 10.639/2003.

A coleta de dados a partir da entrevista semi-estruturada se restringiu a uma por colaborador participante da pesquisa e, para o uso das informações, foi solicitado que cada entrevistado, após aceitar conceder a entrevista, assinasse um termo de autorização (cf. Anexo 3) para a divulgação das informações por ele concedidas. As entrevistas duraram em média de meia hora a uma hora inteira.

3.5.2 Análise documental

Com relação à análise documental, esta englobou, nesta pesquisa, o registro do projeto temático¹⁶ desenvolvido pelas duas escolas que colaboraram com a pesquisa, o Projeto de Lei n.º 259/1999 (que propõe a criação da LF n.º 10.639/2003), a própria lei e as Diretrizes Curriculares (Nacionais e Estaduais) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Conforme Lüdke & André, “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagens de dados qualitativos, seja completando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39). As autoras enfatizam que os arquivos escolares também se constituem documentos de pesquisa, e, no caso desta pesquisa, os registros dos projetos pedagógicos analisados constituíram documentos escolares. Prosseguindo nas divagações, as autoras destacam ainda que:

¹⁶ De acordo com Nogueira (2005), um projeto somente terá significado e importância se estiver a serviço do projeto político-pedagógico, da escola que o desenvolve (p. 35) e que seu registro “[...] define as intenções, os sonhos, as necessidades, localiza o problema, define os objetivos, apresenta o processo e os resultados” (NOGUEIRA, 2005, p. 72). Ou seja, o registro do projeto permite uma análise discursiva à medida que nele os professores participantes expõem explicitamente as questões que motivaram a realização do projeto, suas concepções quanto ao trabalho que deve ser realizado para se atingir os objetivos propostos, enfim, sua visão com relação à forma como o assunto que é tema do projeto deve ser abordado e trabalhado.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Idem).

Observei que, em Cascavel, os trabalhos escolares desenvolvidos relacionados à aplicação da LF n.º 10.639/2003 têm mais consistência e visibilidade quando desenvolvidos em forma de projetos pedagógico-temáticos. Isso talvez se explique pela própria característica interdisciplinar que os projetos pedagógicos apresentam. Em uma das publicações realizadas pela SECAD, há, inclusive, a recomendação de uso de projetos como estratégia na abordagem desta temática:

Recomenda-se o trabalho por projetos, conforme Hernández & Ventura (1998), Torres (1998) e Carneiro (2001), relacionados com a vivência, experiência e valores da comunidade escolar, propiciando tanto a ruptura com uma visão limitada das relações étnico-raciais, como também a crítica ao etnocentrismo (BRASIL, 2006c, p. 94).

Assim, a opção por escolas que desenvolviam projeto temático foi feita levando-se em consideração as possibilidades que estes projetos ofereciam a minha pesquisa, principalmente por reunir em uma só escola vários professores engajados na aplicação da LF n.º 10.639/2003, bem como pela quantidade de atividades desenvolvidas durante tais projetos, as quais evidenciariam o modo como os professores pesquisados compreendem e aplicam a LF n.º 10.639/2003 e, desta forma, conduzem a educação das relações étnico-raciais. A opção em investigar projetos temático-pedagógicos também levou em consideração o objetivo da pesquisa quanto a investigar as práticas de letramento. Nesse sentido, Kleiman (1999) ressalta que:

Os projetos interdisciplinares ajudam a desenvolver o letramento pleno porque expõem o aluno a vários tipos de textos em vários tipos de eventos, ou a várias formas de ler um mesmo texto, dando oportunidade para se vivenciarem as várias práticas de forma colaborativa e com a ajuda de alguém já familiarizado com elas. (KLEIMAN, 1999, p. 99).

Além dos fatores acima expostos, há também a questão relacionada ao aspecto formal do projeto, ou, nas palavras de Nogueira (2005, p. 72), o registro, contendo os seguintes itens: apresentação ou introdução, justificativa, objetivos, grupo de trabalho, plano de ação e avaliação. Por meio desses itens do projeto, é possível identificar a concepção dos professores, com relação ao trabalho possível de ser realizado ao cumprir a LF n.º 10.639/2003. Não é objetivo aqui avaliar se os projetos temáticos, que se constituem objeto deste estudo, estão consoantes aos pressupostos da pedagogia de projetos.¹⁷ O que interessa nestes projetos, para esta pesquisa, são somente os itens presentes no registro formal deles, citados acima, embora nem todos esses itens propostos por Nogueira (Idem) estejam presentes nos dois projetos analisados.

3.6 Investigação e ética

O desenvolvimento desta pesquisa se pautou nas determinações constantes da Resolução n.º 196/1996b¹⁸, que institui diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, uma vez que, ao realizar pesquisa social, para a qual faz-se necessária a participação de seres humanos, alguns cuidados devem ser observados, de modo a assegurar que a pesquisa esteja respaldada pela ética. Assim, este trabalho foi guiado de modo transparente, esclarecendo aos participantes da pesquisa os objetivos por ela perseguidos.

¹⁷ Cf. HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998; BOUTINET, 2002; NOGUEIRA, 2005; OLIVEIRA, 2005.

¹⁸ Resolução que institui diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde em 10 de outubro de 1996 (BRASIL, 1996b).

Atendendo ao disposto no item III, alínea “a”, da Resolução n.º 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que regula a ética na pesquisa envolvendo seres humanos, orientando para o consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo, a todos os participantes foi solicitado, por escrito, consentimento para o uso das informações por eles fornecidas, sendo que, em consonância com a alínea “h”, do item III da resolução anteriormente mencionada, a qual determina que seja previsto “[...] procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima [...]”, aos participantes foi assegurado o anonimato, bem como a confidência de suas informações, conforme mencionado na Seção 3.4. Desta forma, para a divulgação da pesquisa, foi recorrido ao uso de nomes fictícios em substituição a real identidade das instituições envolvidas, bem como a de seus membros. Outro cuidado observado também diz respeito à privacidade dos participantes. Em observação a esse cuidado, todos os procedimentos efetuados com relação à realização da pesquisa aconteceram nos ambientes profissionais nos quais os envolvidos realizaram as atividades, objeto deste estudo, lembrando sempre que não foram os profissionais o objeto de estudo, mas as ações desenvolvidas por eles durante a realização dos projetos temáticos.

Atendendo também ao disposto no item III, alínea “c”, da Resolução n.º 196/1996-CNS, determinando que deve ter “[...] relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa [...]”, foi assumido o compromisso de que, ao término da pesquisa, as escolas envolvidas teriam acesso aos resultados obtidos e esta pesquisadora se colocou à disposição dos professores participantes para esclarecimentos e para orientações acerca de questões evidenciadas nos resultados. Assim, além de diagnosticar uma situação genérica, que é o modo como os professores participantes da pesquisa estão compreendendo e aplicando a LF n.º 10.639/2003, as escolas pesquisadas tiveram a possibilidade de observar, de modo bem pontual, aspectos que devem ser melhorados nas práticas pedagógicas dos professores que compõem seu quadro docente, para uma eficaz aplicação da referida lei.

No capítulo seguinte, procederei à análise dos dados obtidos durante a pesquisa, respondendo, assim, às perguntas que orientaram seu desenvolvimento.

IV – TENDÊNCIAS MULTICULTURALISTAS LIBERAIS OU FOLCLÓRICAS PREDOMINAM NA APLICAÇÃO DA LF N.º 10.639/2003

Neste capítulo procederei à análise dos dados. Em primeiro lugar, apresentarei a composição racial da população do município pesquisado, bem como a dos alunos que, no ano de 2006, estiveram matriculados nas duas escolas onde a pesquisa se desenvolveu. Em segundo lugar, comentarei aspectos relacionados à aplicação da LF n.º 10.639/2003 em Cascavel, de modo geral, abrangendo a fiscalização e a formação de professor. Em terceiro lugar, considerando que a subjetividade do professor assume grande importância em sua prática pedagógica, analisarei os depoimentos de três professoras, as quais evidenciam diferentes visões acerca de questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais. Em quarto lugar, analisarei o modo como os educadores encaminham as discussões envolvendo conflitos étnico-raciais que acontecem no espaço escolar. Em quinto lugar, finalizarei este capítulo, inicialmente comentando, de modo geral, aspectos relacionados ao desenvolvimento dos projetos temáticos realizados pelas duas escolas participantes desta pesquisa, passando, depois, nas duas subseções seguintes, para uma análise detalhada do projeto de cada escola.

Para a compreensão e a limitação da representatividade dos dados obtidos por esta pesquisa, torna-se importante esclarecer algumas especificidades com relação ao contexto no qual ela se desenvolveu. Neste sentido, Triviños (1987), ao comentar sobre a triangulação na coleta de dados, enfatiza que, na pesquisa qualitativa, esta técnica tem, como um de seus princípios básicos, a idéia de que “[...] é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma microrrealidade social” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Desta forma, esclareço que a pesquisa foi desenvolvida em duas escolas do município de Cascavel, conforme apresentado na Seção 3.4 do Capítulo III, sendo que a Escola Bege se localiza numa região mais periférica, enquanto a Escola Marrom se localiza na região central. No ano de 2006, quando foram realizados os projetos que esta pesquisa analisa, a Escola Bege registrava a presença de 780 alunos e a Escola Marrom, de 1.155 alunos, conforme apresentado na Tabela 4.1. logo abaixo.

Como se trata de um estudo que teve como foco questões relacionadas à raça e à etnia, esclareço que a população do município onde a pesquisa foi desenvolvida é predominantemente branca (78,26%), conforme dados apontados pelo IBGE, dados relativos ao censo de 2000, descritos na Tabela abaixo. Também, com relação às escolas pesquisadas, os alunos brancos somam a grande maioria:

Tabela 4.1 Composição racial da população/alunos do espaço pesquisado

Classificação de cor (ou raça) adotada pelo IBGE	População do município de Cascavel (Fonte: IBGE/2005)	Alunos da Escola Bege (Fonte: Senso Escolar/2006)	Alunos da Escola Marrom (Fonte: Senso Escolar/2006)
Preta	2,67% - (5.074)	-	0,95% - (11)
Parda	18,51% - (45.431)	19,48% - (152)	9,61% - (111)
Amarela	0,47% - (1.162)	-	1,29% - (15)
Indígena	0,29% - (733)	-	0,17% - (02)
Branca	78,26% - (192.040)	80,51% - (628)	57,48% - (664)
Não declarados	0,37% - (930)	-	30,47% - (352)

Total	245.369	780	1.155
-------	---------	-----	-------

Analisando os dados acima, com relação aos alunos das escolas pesquisadas, a não-constatação na estatística da Escola Bege de alunos correspondentes à categoria preta parece evidenciar a dificuldade dos alunos negros desta escola em se assumirem como tal. Na seqüência da análise, especificamente na Seção 4.1 e na Subseção 4.4.1, nas quais são apresentados depoimentos das educadoras Amábile e Alice, é possível perceber que essa dificuldade pode ser justificada pelos conflitos étnico-raciais que ali acontecem, entre alunos de diferentes ascendências. Para além deste problema, os dados acima ilustram também que a quantidade de alunos afrodescendentes (pardos) da Escola Bege é superior a da Escola Marrom (pardos e negros): 19,48% na primeira escola e 10,56% na segunda. Considerando que a Escola Marrom se localiza na região central de Cascavel e que a Escola Bege se localiza em uma região mais periférica, esses dados parecem ilustrar os resultados de pesquisas (DOMINGUES, 2005; SILVA, 2006), dando conta de que a maioria da população brasileira negra, residente na zona urbana, ocupa a periferia das cidades.

Com relação à população do município de Cascavel, percebe-se que a porcentagem correspondente a afrodescendentes (pretos e pardos) é de 21,18%, ou seja, um quinto da população. É importante ressaltar que esta porcentagem de negros na composição racial da população do município de Cascavel justifica não só a realização desta pesquisa, como também evidencia a necessidade de outros estudos que contribuam para a melhoria nas relações étnico-raciais. Assim, retomando as palavras de Triviños, anteriormente citadas, com referência à relevância da microrrealidade do contexto pesquisado, parece apropriado teorizar que os resultados obtidos nesta pesquisa podem sofrer consideráveis alterações em um contexto cuja composição racial da população seja diferente da descrita na Tabela 4.1.

De modo a contribuir para um melhor entendimento sobre a percepção dos educadores presentes nesta pesquisa, com relação às questões aqui discutidas, esclareço que, na Escola Bege (cf. Tabela 3.1), o projeto foi coordenado pela professora Amábile, a qual recebeu a contribuição da professora pedagoga para a sistematização do registro formal do projeto. Com relação à participação dos demais educadores da Escola Bege, citados nesta pesquisa, na elaboração e no desenvolvimento do projeto temático, houve um grande envolvimento deles todos, bem como da equipe pedagógica e da direção. Destes últimos, o apoio foi principalmente com relação ao apoio material.

Na Escola Marrom (cf. Tabela 3.2), o projeto foi coordenado pela professora Ellen, a qual, com o auxílio da professora Ester, fez a sistematização do registro formal do projeto. Nesta Escola, a participação, tanto da equipe pedagógica quanto da direção, foi mais com relação ao apoio material. Quanto aos professores envolvidos no projeto, estes relataram que sua contribuição aconteceu mais no sentido de apoiar a professora coordenadora, por exemplo, incentivando e liberando os alunos para ensaios das danças que seriam apresentadas em um festival, ou inserindo as discussões relativas à temática, no decorrer de suas aulas.

Antes de dar início à análise dos dados, quero reforçar que meu objeto de estudo nesta pesquisa nunca foram os profissionais que me serviram como participantes, mas, sim, as ações desenvolvidas por eles quando da realização do projeto pedagógico-temático, em suas respectivas escolas. Desta forma, as considerações aqui feitas jamais terão por objetivo criticar tais profissionais, tampouco menosprezar o trabalho que estes desenvolveram e desenvolvem, na tentativa de cumprir com a LF n.º 10.639/2003.

Esclareço também que os depoimentos dos educadores participantes desta pesquisa, transcritos no decorrer deste capítulo, estarão sempre entre aspas de modo a diferenciar da apresentação das citações bibliográficas e de trechos do registro dos projetos temáticos. Quando houver a necessidade de inserir diálogos entre esta pesquisadora e os entrevistados, as perguntas estarão em negrito, antecedidas pela letra P (Pesquisadora). Passo, então, para a análise dos dados.

4.1 A LF n.º 10.639/2003 no contexto local: um olhar panorâmico

No que diz respeito à simples fiscalização do cumprimento da LF n.º 10.639/2003 na rede pública estadual de educação, na cidade de Cascavel, pude concluir que esta está sendo realizada. No Núcleo Regional de Educação em Cascavel, doravante denominado NRE, a profissional mais diretamente envolvida com a aplicação da referida lei é também a coordenadora da área de História. Durante entrevista, esta profissional informou que a fiscalização está sendo feita por meio do controle do projeto político-pedagógico, doravante denominado PPP, de cada escola. No ano de 2006, todas as escolas tiveram que reformular este documento e submetê-lo à aprovação do NRE. Desta forma, durante a avaliação do referido documento era observado se ele contemplava o proposto pela LF n.º 10.639/2003. Quando no PPP da escola não havia nada constando neste sentido, em meio às observações feitas pelo NRE, era apontada esta falha e solicitado que fosse providenciada sua alteração. É desta forma que o NRE fiscaliza a aplicação da LF n.º 10.639/2003 em Cascavel. Os depoimentos abaixo evidenciam algumas questões relativas ao modo como está acontecendo esta fiscalização:

“A exigência foi que estivesse a abordagem afrodescendente no PPP, em todas as disciplinas” (Ester, professora da Escola Marrom).

“Em algumas reuniões que eu já fui (no NRE), eu ouvi que é obrigatório, que a lei tem de ser cumprida, que tem que fazer. Mas aqui na minha escola, nas minhas aulas, nos meus livros de chamada, nunca ninguém veio averiguar se eu estou trabalhando ou não” (Amábile, professora da Escola Bege).

“Veio um comunicado (ofício) que nós deveríamos trabalhar na escola a questão afro e que seria obrigatório nas matérias afins: História, Português...” (Amélia, professora da Escola Bege).

“Agora é que nos vamos verificar se estão correspondendo (se os professores estão realizando o que colocaram no planejamento), porque até o ano passado (2006), nem todos (os professores) participaram do projeto e agora, nesse ano (2007), nós constatamos que eles estão incluindo nos planejamentos os assuntos referentes às etnias, mas nós temos, agora, que verificar se eles (os conteúdos) estão sendo trabalhados em sala de aula. Porque, colocar no planejamento é fácil. Por isso temos que verificar se (os conteúdos) estão sendo trabalhados” (Alice, professora-pedagoga da Escola Bege).

“Tem que colocar no planejamento, de qualquer jeito. Mesmo o professor não tendo nenhuma noção do que é, sem conhecimento, sem nada. Se você vai falar com a supervisão, eles também não têm condição de orientar, não têm obrigação de saber. Também a literatura com relação a isso (à lei n.º 10.639/2003) não é imensa. Nós sabemos disso” (Ellen, professora da Escola Marrom).

Por meio destes depoimentos é possível tecer algumas considerações: os professores estão cientes de que a lei é obrigatória e o NRE está cumprindo com a função de fiscalizar se as escolas a estão inserindo no PPP. Esta fiscalização está, contudo, sendo parcial, uma vez que não é observado se, de fato, os professores estão inserindo em suas práticas pedagógicas o proposto pela lei e, caso insiram, de que forma isso é feito. Essa preocupação também não fica evidente no penúltimo depoimento, quando a pedagoga ressalta já ter observado a inserção da temática nos planejamentos, contudo precisa verificar se esses conteúdos estão sendo trabalhados. Mais uma vez não há a preocupação em saber de que modo isso está sendo feito. O último depoimento evidencia que não é relevante saber ou não trabalhar esta temática. O que interessa é que ela esteja no planejamento. Ao falar que a literatura tratando desta temática não é imensa, este depoimento também revela o desconhecimento da professora Ellen, com relação a toda a literatura produzida e divulgada pelo MEC tratando da temática contemplada pela lei (cf. Introdução).

Durante entrevista com a coordenadora da área de História, do NRE, indaguei quanto à formação oferecida aos professores da rede pública estadual de Cascavel, abordando a temática contemplada pela lei. Ela informou sobre a realização de dois encontros para todos os professores e um seminário, além dos cursos realizados em parceria com a Universidade Estadual do Oeste (UNIOESTE). Vale ressaltar, aqui, que estes cursos realizados na UNIOESTE fazem parte do Projeto de Estudos Afro-Brasileiros (PEAB), projeto que começou a ser desenvolvido no ano de 2005, pela única docente que aqui em Cascavel trabalhava com a temática das relações étnico-raciais, ou seja, a professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

Desta forma, em 2005 foram desenvolvidos dois cursos atendendo a uma média de 80 educadores da rede municipal e estadual de educação. No ano de 2006 foi realizado o I Seminário de Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, que teve a duração de oito horas e contou com a participação de 300 professores e acadêmicos. Em 2007, o PEAB ofereceu cinco seminários, com uma carga horária total de 20 horas, atendendo a uma média de 60 professores por encontro. Durante a pesquisa de campo, quando indagados sobre a realização de cursos, os profissionais pesquisados relatavam já terem ouvido falar sobre tais cursos e seminários ou, ainda, sobre cursos oferecidos a distância (pelo MEC). Relatavam, contudo, que não tiveram a oportunidade de participar deles, ou por não terem tempo (uma vez que os cursos a que se referiram aconteciam em período nos quais estavam trabalhando) ou por não serem selecionados, no caso dos cursos a distância, pela internet.

Assim, parece apropriado entender que a falta de participação destes profissionais em cursos voltados para o conteúdo contemplado pela LF n.º 10.639/2003 não se deve à falta de interesse, mas, sim, à falta de condições de participação, bem como ao não-oferecimento de formação continuada por parte da Secretaria Estadual de Educação, doravante denominada SEED. O depoimento abaixo evidencia este problema:

“A gente não tem hora, não tem tempo para fazer curso. Não tem como fazer. Você não pode sair. [...] A gente não tem a possibilidade de fazer cursos, trazer coisas inovadoras para a escola. Mas uma coisa que a gente pode fazer é estar atento nas matérias (jornais), no filme, para trazer sugestões para os professores.” (Eliane, coordenadora da Escola Marrom).

Embora tenha sido informado sobre a realização de dois encontros, promovidos pelo NRE contemplando esta temática, de todos os profissionais pesquisados (14 no total), apenas 2 professoras haviam participado de curso totalmente voltado para a temática das relações étnico-raciais, curso este promovido pela acima mencionada docente da UNIOESTE/Cascavel. Além destas, uma outra professora, da Escola Bege, informou ter participado de um curso realizado, no qual, em meio aos temas debatidos, foi discutido sobre cultura africana, no item *Folclore Brasileiro*:

“Nós estávamos participando de um curso sobre folclore e já trabalhamos junto, a cultura afro” ((falando sobre um curso que frequentou em 2003, em Faxinal do Céu/PR)) (Alessandra, professora da Escola Bege).

Ou seja, a totalidade das entrevistas parece demonstrar que os professores não receberam e não estão recebendo formação para inserir em sua prática pedagógica a temática contemplada pela LF n.º 10.630/2003 e demais documentos elaborados, de modo a orientar sua aplicação. Uma fonte alternativa de formação continuada que está acontecendo, não só em Cascavel, mas em todo o Estado do Paraná, são os Grupos de Estudos, promovidos pela SEED. Esses Grupos de Estudos dividem-se por área e temáticos. Dentre esta última categoria estão os *Grupos de Estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, nos quais podem participar professores de qualquer disciplina (assim como acontece nos demais Grupos de Estudos com outras temáticas). Os professores que decidem participar nestes grupos reúnem-se em datas pré-estabelecidas e, utilizando um material enviado anteriormente pela SEED, discutem os conteúdos e elaboram atividades avaliativas correspondentes a cada encontro.

Na Escola Bege, nenhum professor participou do grupo de estudos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ano de 2006. Quanto à Escola Marrom, nesta foi formado um grupo que contou com a participação de quatro dos professores participantes desta pesquisa. Das 42 escolas da rede estadual de educação de Cascavel, apenas 6 escolas montaram grupos de estudos com a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ano de 2006. Esses grupos de estudos são válidos, sendo que alguns dos professores da Escola Marrom relataram que foi por meio desses grupos de estudos que começaram a ter os primeiros contatos com a temática aqui discutida, conforme se pode verificar nos depoimentos abaixo:

“O primeiro momento que a gente acordou para estar trabalhando em sala de aula, para estar buscando idéias, pra estar aproveitando idéias, foi a partir do momento que a gente se inteirou da lei, que a gente teve textos, teve momento para discussão. Eu acho que a partir do momento que nós nos unimos neste grupo de estudos, a gente conseguiu ter essa visão e conseguiu trabalhar paralelo e trabalhar individualmente em sala de aula” (Ester, professora da Escola Marrom).

“Todos que saíram do grupo de estudos saíram encantados. [...] Quando você passa a conhecer e ver, começa a despertar para colocar dentro do conteúdo, da sala de aula” (Érica, professora da Escola Marrom).

Há que se considerar, contudo, como fica claro no depoimento abaixo, que, pelo fato de os professores participantes destes grupos não terem por perto uma pessoa com profundo conhecimento neste assunto, para ajudar a esclarecer suas dúvidas, este trabalho deve ser uma complementação e não fonte única de embasamento para aplicação da LF n.º 10.639/2003.

“Nós recebíamos as apostilas e as informações vinham por escrito. Então havia uma metodologia a ser seguida. [...] Nós nos reuníamos como um grupo de estudos e conversávamos, víamos o que tinha de ser feito, líamos os textos, discutíamos, dávamos exemplos, mas dentro do nosso grupo mesmo. Então, se existisse alguma dúvida, era chamado a coordenadora. Perguntávamos. Ela dizia: 'Não sei! Vou perguntar no Núcleo (de Educação)'. Era, então, uma questão de intermediários” (Ester, professora da Escola Marrom).

Também, com relação aos professores pesquisados, apenas três informaram ter tido acesso e lido as diretrizes que regulamentam a LF n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2004), anterior ou durante a realização dos projetos temáticos. Os demais, ou comentaram nunca terem ouvido falar, ou relataram ter conhecimento, mas não lido. Nos depoimentos abaixo são feitas duas constatações: a quantidade de documentos, contendo as Diretrizes, enviados para as escolas foi insuficiente e há professores que confundem as Diretrizes com os PCNs:

“Eu não tenho certeza, mas pelo que nós recebemos, parece que veio um ou dois (as diretrizes) para a escola toda. Então fica difícil todo mundo ter acesso ao mesmo tempo ou naquele momento que você precisa, que era no grupo de estudos, que é a reunião pedagógica. Eu não tenho certeza mas parece que esse material foi comentado por alto mas nunca foi manuseado por mim” (Ester, professora da Escola Marrom).

“É, tem nos PCN. Nos PCN tinha os temas transversais. Tinha ética, tinha vários itens. Essa parte eu já li, andei observando alguns temas transversais. Foi discutido entre os professores os temas transversais, em reuniões aqui. Então, constantemente a gente está lendo alguns documentos com relação a isso. [...] nós deixamos na biblioteca disposto o Tratado de Durban para os professores e alunos que tivessem maior interesse em se aprofundar sobre o tema. Não só o tratado de Durban, mas diversos temas estavam dispostos para os alunos” (Eduardo, vice-diretor da Escola Marrom).

Os depoimentos acima ilustram o que expus como argumento central para o desenvolvimento desta pesquisa (cf. Introdução), ou seja, o argumento de que esta pesquisa pode servir como subsídio para as medidas a serem tomadas na continuidade da implementação da LF n.º 10.630/2003. Ao evidenciar que os professores ainda não estão tendo acesso às diretrizes que regulamentam a lei e que há professores que confundem as diretrizes com os PCNs, alerto para o fato de que estas questões merecem atenção por parte dos órgãos responsáveis, no sentido de se investir na formação de professores e na divulgação do material disponibilizado *on-line* (cf. Introdução) pelo MEC/SECAD, uma vez que, conforme constatado na pesquisa, os educadores desconhecem a existência desse material.

Nenhum dos professores pesquisados informou ter conhecimento da página da SECAD, na qual há o *link* “SECAD Diversidade” contendo muitas publicações, de excelente qualidade, sobre temas diretamente relacionados à LF n.º 10.630/2003, inclusive as diretrizes que regulamentam tal lei. O mesmo acontece com relação às Normas Complementares às Diretrizes (BRASIL, 2006a). Os professores pesquisados informaram não terem tido acesso a esses materiais no momento em que deram início à elaboração dos projetos temáticos, bem como a nenhuma outra fonte bibliográfica tratando de educação anti-racista ou multiculturalismo crítico, a não ser as diretrizes que regulamentam a LF n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2004). Nem mesmo a profissional do NRE, mencionada anteriormente, tinha conhecimento destas produções do MEC.

Estes dados permitem visualizar como está acontecendo a formação continuada de professores com relação à temática proposta pela LF n.º 10.639/2003 em Cascavel, o que parece demonstrar que, considerando o número de professores da rede pública estadual (1.780 concursados e 400 com contrato temporário, dados coletados em junho/2007), são poucos os beneficiados com a formação aqui discutida, conforme é possível perceber pelas entrevistas feitas junto aos educadores das duas escolas pesquisadas. Estes dados permitem concluir, também, que a formação dos professores na cidade de Cascavel não é iniciativa direta da SEED. Ou seja, embora a SEED oriente para que o NRE fiscalize a aplicação da lei, parece não haver a preocupação quanto à formação dos profissionais que estão sendo fiscalizados, ou com a forma como a lei está sendo aplicada.

Formação de professores

Os fatos apresentados até aqui constituem um entrave para a aplicação da LF n.º 10.639/2003, considerando que todos os professores entrevistados na pesquisa afirmaram nunca terem recebido, em seus cursos de licenciatura, formação que os habilitasse a discutir temas relacionados às relações étnico-raciais ou sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Os depoimentos abaixo comprovam essa falta de formação:

“Eu diria que dentro do curso em nenhum momento foi analisado o caminho geográfico feito pelo negro para o Brasil, por que do candomblé, por que das culturas, das crenças, da maneira deles serem escravizados, por que tal grupo era escravizado, por que esse não era. Isso não foi estudado, nem questionado. Isso é importantíssimo em Geografia, você localizar desde a ação humana de lá (África) para o que vai acontecer aqui. Isso é geopolítica” (Ester, professora da Escola Marrom).

“Eu morava em uma cidade do interior e fazia faculdade em Palmas onde a gente ia uma vez por mês. Eu terminei a minha faculdade em 1988 e, naquela época, essa temática praticamente nem era abordada nas faculdades. [...] Com relação à África era trabalhado menos ainda. Com relação ao tráfico negreiro, à escravidão era um pouco mais trabalhado. [...] eu sempre gostei muito de ler mas nem hoje eu sou uma conhecedora, eu não me sinto uma pessoa segura para falar da África antes dos escravos. Eu acho que eu conheço muito pouco” (Amábile, professora da Escola Bege).

“A minha formação, eu acho que pela situação da época, pela questão da transição, porque eu venho de um grupo de alunos que não questionavam muito e na época era FECIVEL, depois passou para UNIOESTE. Os professores não exigiam muito. Então não se discutia muito questões políticas, sociais, essas coisas. Não tinha” (Amélia, professora da Escola Bege).

Estes dados vêm corroborar os resultados das pesquisas descritas no Capítulo II, as quais denunciam os prejuízos advindos pela ausência da temática relativa à educação das relações étnico-raciais nos cursos de formação docente (cf. Seção 2.3). Outra pesquisa que também chegou à mesma conclusão foi a de Silva, R. (2005), desenvolvida em Feira de Santana/BH em nível de mestrado, cuja dissertação foi defendida em 2005. Esta pesquisa foi de cunho etnográfico e, com relação à formação de professores, Silva, R. ressalta que:

Percebemos que a formação do professor, do ponto de vista institucional, limita as possibilidades de diálogo com as referências educacionais em que a questão da diversidade cultural seja preocupação central, pois as produções e discussões sobre currículo e multiculturalismo (não estamos discutindo os “limites” desses aportes teóricos) apontam constantemente para as dificuldades didático-pedagógicas de se formar professores pautados nesses referenciais, o que ocasiona uma formação deficitária na compreensão e condução de situações que envolvem diversidade étnico-racial e sociocultural no âmbito da sala de aula. (SILVA, R., 2005, p. 102).

Silva lembra, nestes estudos, que a ausência das questões étnico-raciais no contexto escolar “[...] mostra como os professores, marcados durante a formação (graduação e pós-graduação) pelo recalque, pela denegação e pela homogeneização, sentem dificuldade em construir formulações didático-pedagógicas que dêem conta de discutir de forma aprofundada essas questões” (SILVA R., 2005, p. 104).

O último dos depoimentos que motivaram estas reflexões é de uma professora de Língua Portuguesa, Amélia, e reforça os resultados obtidos por Ferreira (2006b) durante pesquisa (cf. Seção 2.3 do Capítulo II) acerca da formação de professores de Língua Estrangeira, revelando que a formação destes não havia privilegiado uma reflexão racial. Outra observação feita no último depoimento que coincide com a pesquisa de Ferreira é a ausência de um ensino crítico-reflexivo na formação docente. Esta deficiência, muito provavelmente, impedirá que o futuro professor conduza sua prática pedagógica utilizando o letramento crítico (cf. Seção 2.2 do Capítulo II) como “[...] um instrumento para desenvolver um cidadão mais crítico, uma vez que a língua ao ser ensinada pode ser vista como um instrumento para a prática social” (FERREIRA, 2006b, p. 176).

Percebe-se, pelo que foi dito até aqui, que o NRE está fiscalizando a aplicação da LF n.º 10.639/2003 e que os professores estão tentando cumpri-la, contudo, a formação oferecida aos professores com relação à educação das relações étnico-raciais está muito abaixo da demanda, sendo que uma das fontes desta formação, os grupos de estudos, além de não serem realizados por todos os professores, não satisfazem plenamente essa formação, uma vez que são realizados sem um acompanhamento de um profissional que domine esta temática. Também foi mencionada a questão de os professores não terem lido as Diretrizes que regulamentam a inserção desta temática no espaço escolar e o reconhecimento desses professores com relação à defasagem deixada por seus cursos de formação inicial.

Dificuldades, necessidades da aplicação da lei e posicionamentos contrários

Durante as entrevistas com os educadores percebeu-se a insegurança sentida por eles para discutir questões relacionadas à raça e à etnia junto aos alunos. Os depoimentos fornecidos por eles reforçam os resultados da pesquisa conduzida por Ferreira (2006b), anteriormente mencionada, de que os professores sentem dificuldade de “[...] enfrentar tais temáticas em sala de aula” (p. 182). Os depoimentos abaixo ilustram estas dificuldades:

“Acontecem situações que você fica meio perdida na hora de trabalhar. Situações em sala de aula. Essa situação mesmo que eu te contei ((uma garota branca não quis sentar-se ao lado de uma garota negra)), eu não sabia trabalhar direito, na hora, essa situação. Eu acho que eu poderia ter trabalhado muito melhor se eu tivesse uma bagagem maior. De repente você está lá, no conteúdo, na aula, trabalhando, o aluno te pergunta alguma coisa, ou o próprio conteúdo, e você poderia ser melhor naquilo” (Amábile, professora da Escola Bege).

Com relação à passagem descrita acima, lembro as palavras de McLaren & Lankshear citadas na Seção 2.2 do Capítulo II, afirmando que em aulas cujos professores seguem uma tendência de ensino crítico “[...] os alunos tomam conhecimento de como são as construções através das quais as estruturas de conflito social produzem significados” (MCLAREN & LANKSHEAR, 1993, p. 404). Ou seja, a bagagem à que a professora se reportou poderia ser o conhecimento dos pressupostos do letramento crítico, levando a aluna que se recusou a sentar-se ao lado de outra aluna negra a refletir sobre as questões sugeridas por McLaren & Lankshear, com relação à forma como os significados sociais por ela incorporados e manifestados durante aquele momento foram assimilados. Também é pertinente citar aqui as palavras de Cervetti et alii (2001), mencionadas na Seção 2.2 do Capítulo II, de que há professores que incorporam os objetivos do letramento crítico à ação social “[...] ajudando os alunos nas salas de aula a reconhecer os seus próprios racismos” (CERVETTI et alii, 2001). Esta seria uma das formas pelas quais esta aluna poderia começar a desconstruir uma visão que não foi construída por ela, mas, socialmente, para ela. Os depoimentos que seguem abaixo continuam ilustrando a dificuldade dos professores em aplicar a LF n.º 10.630/2003.

“Foi um projeto escolar envolvendo todas as disciplinas mas a maioria das disciplinas não trabalharam porque (os professores) não tinham conhecimento, embasamento do que trabalhar, então não foram. Eu e a professora de História preparamos um desfile [...] e também desenvolvendo um trabalho de música popular brasileira, quase todos os período da música popular brasileira. Foram desenvolvidos os ritmos pela cultura afro. Então eu vi que tinha algo que teríamos, sim, que mostrar. Que é uma cultura riquíssima. Mas não que eu tenha embasamento do que fazer. Então foi assim, uma criatividade espontânea, juntando peças daqui, de lá, montando os vestuários, as encenações e foi isso o que foi apresentado. Será que estamos fazendo certo? Não sei!” (Alessandra, professora da Escola Bege).

“A idéia de que a gente ainda não esteja trabalhando cem por cento, de que a gente não conhece a lei, de que a gente tenha aquele receio de estar trabalhando dentro da nossa disciplina esse tema. Acho que quanto mais discussão, quanto mais oportunidades de discutir isso a gente tiver, mais segurança. [...] Acho que está faltando isso. Discutir, trocar idéias, se reunir com calma, com atenção e, provavelmente, o trabalho será bem melhor futuramente. Se a gente tiver essa oportunidade de se inteirar, de estar mais seguro do assunto, mais a gente vai poder trabalhar em sala de aula” (Ester, professora da Escola Marrom).

“Eu penso que as pessoas não têm conhecimento da lei, na escola a gente tem bastante dificuldade para fazer qualquer tipo de coisa que envolve isso, porque os professores, às vezes, relutam, porque não têm conhecimento, não sabem como passam para os alunos e a lei, em si, trabalha claramente a questão da discriminação, a questão da desigualdade de cor, de raça, mas eu penso que a maioria dos professores, até eu, acho que a gente tem muito pouco conhecimento a respeito da lei para estar atuando e trabalhando todos os dias com ela, assim, diretamente com o aluno. Acho que a gente tem que se inteirar muito, tem que estudar muito, ler muito para que isso comece a funcionar de maneira cem por cento” (Amélia, professora da Escola Bege).

Essas dificuldades relatadas pelas professoras Amábile, Alessandra, Ester e Amélia foram também constatadas por Oliveira (2007), durante desenvolvimento de pesquisa na qual ele observou as concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a LF n.º 10.639/2003. Segundo ele, as tensões e dilemas sobre a precariedade formativa e profissional, nesta temática, são marcadas pela “[...] ausência de reflexões sistematizadas e pelos estereótipos consubstanciados pelo mito da democracia racial” (OLIVEIRA, 2007, p. 3). Ele concluiu que esta deficiência gera “[...] certa incapacidade subjetiva sobre a forma de enfrentar a discussão de um tema gerador de conflitos entre estudantes e entre professores, e uma tensão entre o ato de educar para a igualdade posta em contraposição ao ato de educar para/na diferença” (Idem, p. 2). Embora reconheça que seja difícil inserir em sua prática pedagógica assuntos relacionados à raça e à etnia, a maioria dos professores, 12 dos 14 entrevistados, consideram que a LF n.º 10.639/2003 é necessária e deve ser cumprida, conforme ilustram alguns dos depoimentos que seguem transcritos abaixo:

“Ela vem ajudar, ela vem contribuir bastante porque o professor de História trabalhava. Alguns melhor, outros pior e eu acho que continua assim também. Sempre tem uns professores que dão mais enfoque, outros dão menos. Só que agora tem mais professores envolvidos, mais disciplinas envolvidas, mais gente falando do assunto e quando se tem mais gente falando do assunto, se torna mais natural, mais normal e as crianças vão aprendendo e crescendo com aquilo [...] e a gente consegue mudar mais neles, isso que eles trazem da própria família. Eu mesma sou uma filha de italianos que trazia muito mais coisa, que carregava comigo muito mais coisa do que carrego hoje depois que me tornei professora, que estudei. Não depois da lei, mas depois que o assunto começa a ser mais discutido, debatido, que você começa a discutir mais” (Amábile, professora da Escola Bege).

“Eu acho necessária porque se a intolerância ainda acontece é porque tem alguma coisa errada. Se todas as pessoas são iguais, tem que ter o mesmo direito e oportunidades de respeito. Se isso não está acontecendo, precisa fazer alguma coisa. Já não era sem tempo. Demorou muito. Da mesma forma como tem leis especiais para portadores de necessidades especiais, por que não para eles?” (Ellen, professora da Escola Marrom).

“Eu acho interessante porque a partir dessa lei é que as escolas começaram a dar mais atenção ao tema” (Alice, professora pedagoga da Escola Bege).

O primeiro depoimento acima, da professora Amábile, evidencia não só a aceitação desta professora com relação à lei, como aspectos subjetivos quanto a suas crenças, as quais foram transformadas após estudos, leituras e discussões. A questão da subjetividade será melhor explorada na Seção 4.2 deste capítulo. No segundo depoimento também há a anuência para a criação da lei. A comparação feita pela professora Ellen com relação aos portadores de necessidades especiais, pude perceber pelo contexto da entrevista, é no sentido de que deve haver discriminação positiva quando segmentos da população estão sendo prejudicados. O último depoimento, da professora Alice, atribui à lei a presença desta temática no contexto escolar atualmente, de forma mais visível.

Dois educadores, dos 14 entrevistados, apesar de terem colaborado para a realização do projeto temático, consideram a lei desnecessária e justificam salientando que já vêm desenvolvendo um trabalho que vá ao encontro do que ela contempla. Seguem abaixo transcritos os posicionamentos desses professores:

“A questão da diversidade, eu acho que vem naturalmente. Não precisa ser imposta. Naturalmente os professores já estão trabalhando essa questão. A questão do negro, da xenofobia, faz parte do conteúdo e os professores estão constantemente trabalhando, fazendo esse trabalho, tentando buscar uma cultura de paz, de igualdade. Quer dizer, é uma característica que já vem há muito sendo trabalhada. Obviamente hoje está sendo pedido que seja mais explícita no planejamento. Então, quer dizer, está sendo posto no planejamento e os professores estão trabalhando essa parte tranquilamente. Antes da criação da lei você acredita que isso já vinha acontecendo? [...] Pelo menos eu sempre trabalhei essa questão aí. É difícil estarmos falando do Brasil sem estar falando da diversidade. Então, como professor de Geografia, eu falar do Brasil, sem falar de diversidade é complicado porque o Brasil é um mosaico de diversas cores, povos. É difícil falar do brasileiro, sem falar da diversidade, da mistura, das diversas culturas, das características de cada povo” (Eduardo, vice-diretor da Escola Marrom).

“No ano passado (2006), conversando com a professora (///), de História, ela também acha que muitas vezes, quando você enfoca demais você faz com que as pessoas se sintam discriminadas. Então você não deveria ter o enfoque para você trabalhar sobre o racismo, sobre a lei, o negro. Porque, então, você está discriminando cada vez mais. Eu falei para ela (a professora de História) o que tem é que ainda continua muito arraigada nas pessoas a questão de você ter cotas na universidade, cota para isso, cota para aquilo. Não deveria ter as cotas, porque todos deveriam estudar, mostrar que têm capacidade e dispensar cotas. Porque, quanto mais você ficar fazendo caixinhas, cada vez mais as pessoas vão se sentindo discriminadas. Vão te enquadrar nessa caixa e você tinha que fazer o quê? Estudar e mostrar que você tem possibilidade, tanto branco como amarelo, quanto índio, todos eles. E fosse, através da sua capacidade conquistar o seu espaço” (Ana, vice-diretora da Escola Bege).

Estes depoimentos representam posicionamentos contrários à criação da lei. No primeiro depoimento fica evidente que o professor acredita que a instituição escola, de modo generalizado, já pratica uma educação empenhada em combater o racismo existente em seu interior. Este posicionamento não coaduna com o resultado de pesquisas realizadas no espaço escolar (CAVALLEIRO, 2005a, 2005b; CARVALHO, 2005; ABRAMOVAY & CASTRO, 2006; FERREIRA, 2006b) comprovando que há a ausência de discussões envolvendo raça e etnia. No último depoimento, a educadora pondera que tais enfoques podem reforçar ainda mais o racismo. Outro aspecto observado neste depoimento refere-se à visão da educadora com relação às oportunidades. Ela desconsidera as desigualdades de oportunidades e coloca a responsabilidade de fracasso ou de sucesso do acesso à universidade exclusivamente à pessoa. A visão apresentada pela professora demonstra seu desconhecimento com relação ao 8º princípio da educação anti-racista (DEI, 1996, p. 34), por meio do qual a meritocracia é questionada (cf. Quadro 2.2).

As considerações tecidas no último depoimento transcrito acima também foram constatadas na pesquisa realizada por Abramovay & Castro, mencionada no Capítulo II destes estudos. Segundo as autoras, “Como os alunos, seus professores e seus pais costumam argumentar que o interesse e o esforço individual garantem um bom desempenho escolar. [...] Alguns poucos professores aceitam que há diferenciais por raça no desempenho escolar” (ABRAVOMAY & CASTRO, 2006, p. 140). Uma pesquisa, desenvolvida por Carvalho (2005, p. 193) com crianças e professores de 1ª a 4ª série, constatou que são as turmas com maior número de alunos negros, as consideradas naquela escola as “mais atrasadas”. Esta pesquisa mostra que, ao contrário do que se costuma pensar, não basta apenas um esforço individual para que se atinja o sucesso escolar. Raça e etnia interferem também nesse sucesso, uma vez que a baixo auto-estima interfere significativamente no processo de aprendizagem.

Percebe-se, por meio do que foi mencionado até aqui, que os professores, apesar de serem favoráveis à criação da LF n.º 10.639/2003, sentem-se inseguros para colocá-la em prática, pois reconhecem suas limitações. Esta mesma visão não é partilhada pelos vice-diretores das escolas pesquisadas, os quais argumentam que a lei vai reforçar o preconceito ou que é desnecessária por acreditarem que esta temática já esteja sendo trabalhada pelos professores.

Nomenclaturas: como é o entendimento dos professores

Os depoimentos de duas professoras, uma da Escola Bege e outra da Escola Marrom, reforçam o argumento apresentado na subseção anterior de que discussões relacionadas à raça/etnia ainda não são realidades na rotina escolar. Os professores nem mesmo se apropriaram de termos e conceitos necessários para a discussão de questões envolvendo relações étnico-raciais, conforme é recomendado nas diretrizes que regulamentam a LF n.º 10.639/2003. Seguem abaixo os depoimentos exemplificando que o domínio dos referidos conceitos ainda não foi adquirido pelos professores, o que dificulta a inserção desta temática na prática pedagógica. Os excertos abaixo foram produzidos quando indagadas acerca do domínio de termos bastante usados na educação das relações étnico-raciais, como raça, etnia, preconceito, discriminação e racismo:

“Etnia é de ética. Fico na dúvida. Bom, a raça alemã, a genética mesmo. Seria assim? Sabe que essa dúvida eu teria. Não sei mesmo. [...] Eu pensava na raça mais como uma parte biológica” (Érica, professora da Escola Marrom).

“Raça eu acho que é uma forma pejorativa. Seria desse jeito? Etnia, etnia, correto. Você falou raça...”

P – etnia

“Etnia. E as outras?”

P – Racismo, discriminação e preconceito.

“Ah, sim. Raça e etnia tudo bem. Etnia, raça. Racismo, raça e preconceito. Preconceito. Preconceito ok. Racismo, tá. O que é o racismo? Racismo tá. Raça, etnia são muito parecidos, ligados. Agora, racismo e preconceito estão bem distantes, não é? [...] Eu uso mais etnia. Eu utilizo mais, quando eu me refiro, etnia. Para que o aluno possa: ‘Ah, etnia, o que é etnia?’ Ai você fala: ‘Raça. As três raças. Raças.’ O racismo não é só a questão étnica, racial. Racismo é tudo, é social, é tudo. E preconceito abrange não só, abrange também homossexual, já vem outros tipos que nós enfrentamos preconceitos: drogas, preconceito disso, preconceito daquilo” (Alexia, professora da Escola Bege).

Os depoimentos acima parecem reforçar a necessidade de formação voltada para a temática aqui discutida e os próprios professores têm consciência desta defasagem, conforme discutido no início desta seção. Em contrapartida, uma educadora que participou do PEAB, num curso de 60h, ressalta a diferença que este curso fez em sua prática pedagógica:

“Eu acho que se eu não tivesse participado do curso, eu teria muito mais dificuldade para participar do projeto. Acho que nem teria feito porque, quando participei do curso, eu não sou racista, eu falava: ‘Eu não tenho preconceito.’ Mas no decorrer do curso, percebemos que temos. Embora eu seja descendente, você acaba lidando com situações e eu não sabia resolver situações que aconteciam em sala de aula, relacionado a isso. Então, com esse curso, acho que consegui levar um pouco mais, conduzir melhor a aula com relação à essa questão do racismo, conversar mais, ter mais embasamento teórico sobre o que você está conversando com os alunos, sobre esses assuntos. Era um assunto que eu tinha muita dificuldade. Quando acontecia alguma coisa na sala, ou você fazia de conta que não acontecia, ou brigava com o aluno, ou alguma coisa assim. A partir do momento em que eu participei do curso, eu tive uma outra visão, consegui trabalhar de outra forma com os meus alunos essa questão. Até eles mudam porque, se eles sabem que você tem um conhecimento, você começa a embasar teoricamente aquilo, que eles estão fazendo dentro da sala de aula, eles já se controlam um pouco mais com relação aquilo que vão fazer” (Aline, professora da Escola Bege).

A experiência descrita no depoimento acima é muito semelhante aos resultados obtidos em um projeto de extensão, desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais e coordenado por Nilma Lino Gomes (2004), com início em 2003. Em um relato de experiência publicado nos anais do 7º Encontro de Extensão daquela universidade, os autores descreveram as atividades desenvolvidas e os resultados obtidos durante este projeto de extensão, intitulado *Identidades e Corporeidades Negras – Oficinas Culturais*. Segundo eles, o projeto foi desenvolvido levando-se em consideração o fato de que muitos professores se deparam com situações envolvendo preconceito e discriminação no espaço escolar, sentindo-se incapacitados de intervir em tais situações. Eles relatam, também, assim como no depoimento da professora Aline, acima transcrito, que alguns dos participantes do projeto referiram-se ao mesmo como “[...] um espaço onde ‘as emoções afloram’, pois eles/elas se sentem à vontade para prestar depoimentos e lançar propostas, o que nem sempre acontece no interior das escolas onde atuam” (GOMES, et alii, 2004). De acordo com os autores dessa pesquisa, o trabalho envolvendo a questão racial interfere no campo da subjetividade fazendo com que as discussões abordadas durante os encontros de formação façam os professores participantes lembrarem de situações de preconceito e de discriminação vividos e presenciados no ambiente escolar, fazendo aflorar emoções e denúncias.

Os depoimentos anteriormente transcritos nesta subseção parecem sugerir que os professores ainda não se apropriaram dos termos e dos conceitos necessários à educação das relações étnico-raciais, evidenciando-se, assim, a necessidade de os cursos de formação continuada inserirem a temática aqui discutida em sua grade curricular. Na seção abaixo serão analisados alguns depoimentos dos participantes dessa pesquisa, de modo a compreender os significados por eles construídos, relativos à educação das relações étnico-raciais. Para isso, levarei em conta as subjetividades do professor, de modo que, por meio de práticas discursivas, seja possível compreender como essas subjetividades produzem significados e se fazem presentes na prática pedagógica.

4. 2 A subjetividade do professor

Conforme mencionado na Seção 2.2 do Capítulo II, a linguagem é preocupação central no letramento crítico, exigindo que o professor, independente da disciplina que ministra, esteja atento às práticas pelas quais as palavras produzem significados sociais, uma vez que está constantemente produzindo significados e possibilitando que outros também o façam. No Capítulo II é feita também referência à questão do poder que o professor exerce nas relações assimétricas professor/aluno. Ao produzir significados e oferecer subsídios para que outros também o façam, o professor exterioriza valores, crenças, preconceitos, projetos políticos, interesses, dentre outras subjetividades, que foram construídas no decorrer de toda a sua vida, nos diferentes espaços sociais nos quais transita.

Embora a maior parcela de sua formação aconteça extra-espços educativos, os aprendizados adquiridos nesses espaços, conscientemente ou não, tornam-se referências em sua prática pedagógica, gerando significados que poderão ser assimilados e reproduzidos por alunos brancos ou negros, como também influenciar negativamente na formação identitária e no rendimento escolar do aluno negro. É com base nessas considerações que os depoimentos abaixo, exteriorizações discursivas de subjetividade, serão analisados.

Concepções subjetivas influenciam o modo como o professor vê o aluno negro

Neste primeiro depoimento, uma professora evidencia sua visão quanto ao negro e a sua cultura, ilustrando a forma como a visão do professor interfere no modo de ver seus alunos negros:

“O assunto (discutido nos grupos de estudos) era muito interessante. Tinha muita coisa que falava da história dos negros, a participação das mulheres, que ninguém conhecia. Eram desconhecidos esses fatos deles (dos africanos). E, no final, eles (a pessoa negra) têm muita coisa boa para analisar. Porque temos aquela visão do negro, que eles não têm aquela inteligência, organização. Mas eles eram muito organizados. [...] Sempre trabalhava (a questão racial) dentro das aulas, automaticamente. Trabalhava a natureza, a parte racial sempre fez parte da minha...(prática pedagógica). Dentro da sala de aula eu trabalhava sempre o negro na realidade, o preconceito. Ali (nos grupos de estudos) também falou sobre vários preconceitos. Mas também mostrou uma coisa que eu também vejo: que o negro também tem a falta de auto-estima, ele tem o preconceito dentro dele.

P - Por qual razão você acha que isso acontece?

Os próprios textos que lemos (nos grupos de estudos), a insegurança que se tem com relação a inovar, entrar e enfrentar mais de igual para igual as outras raças.

P - Mas você acha que isso se deve a quê?

Acho que o histórico. Porque já vieram de uma condição de escravo. Mas assim, lá no habitat deles, com todo o potencial que eles têm, deixam a desejar, a buscar uma nova vida. Se prendem muito às tradições e não inovam, progrediram pouco no decorrer dos anos com relação, por exemplo, aos alemães que perdem uma guerra, que se recompõem e vêm, e voltam, conseguem. Talvez a parte genética, não sei, estrutural, da mente, como devem ver a vida deles mesmos. Eu vejo os alunos que são de origem negra, por exemplo. Eu tenho um aluno, ele é negro, tem uma dificuldade. Não busca com muita vontade, fazer essa dificuldade se amenizar. Muito lento. Acho que é genético, de estruturação. Não sei, porque venho de uma família alemã que já nasce, já tem que se virar, tem sua história, sua disciplina rígida. Então, não sei se é por isso. Eles poderiam melhorar porque eles mesmos se fazem de vítimas da vida. Não só, no Brasil é desculpável, mas lá nos países deles não têm muita história. Lá, quem conhece diz que tem muita miséria. Acho que precisa uma reestruturação da parte deles. Um trabalho que nem no Brasil. Está precisando um trabalho da não violência, dessa coisa da corrupção, para eles também. Falta essa parte de progresso. Acho que são muito acomodados naquilo que eles têm, simples ali. Talvez dêem mais valor ao ser do que ter. Talvez o europeu valoriza mais o ter. O negro, normalmente, é bem amável com as pessoas, talvez um pouco ingênuo. Coisas que os países europeus, os americanos têm aquela visão de ser esperto. Talvez menos interesseiros. Eu vejo assim, pelo trabalho que fizemos ali, eles também têm uma certa culpa na evolução deles. Demoraram muito para evoluir. Eles evoluíram, mas levaram muito tempo. [...] eu nunca fui uma pessoa preconceituosa. Eu sempre vejo as diferenças. Você pode até pensar que estou sendo preconceituosa. Eu faço sempre a análise. Eu acho que eles podem melhorar” (Érica, professora da Escola Marrom).

Este depoimento surgiu quando a professora estava comentando sobre aspectos históricos discutidos no grupo de estudos sobre o povo africano. Logo no início do depoimento ela verbaliza sua opinião, com relação à pessoa negra e, utilizando-se de um generalizador (a gente), comenta que a visão que se tem do negro é de uma pessoa sem inteligência e organização. Na seqüência, ela fala sobre a baixa auto-estima que pessoas negras têm, o que é verdadeiro sendo que existem estudos comprovando esse fato (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006), contudo, ao tentar encontrar uma explicação para este problema, ela afirma que isso se deve à insegurança do negro em inovar e enfrentar de igual para igual as outras “raças”. Neste sentido, Dei (1996, p. 35) argumenta que “[...] os problemas vividos pelos estudantes na escola não podem ser entendidos de forma isolada, mas compreendidos a partir das circunstâncias materiais e ideológicas em que os alunos se encontram” (DEI, 1996, p. 35).

Com relação ao termo *raça*, em um outro trecho do depoimento dado por esta mesma professora (Seção 4.1), ela relaciona raça com genética, evidenciando desconhecimento acerca da ressignificação deste termo pelo MN (cf. Capítulo I), entendendo-o, portanto, na acepção biológica, própria do racismo científico, conforme definição de Oracy Nogueira, citado por Guimarães (1999, p. 169), mencionada no Capítulo I.

Ao solicitar que explicasse melhor seu ponto de vista, a professora faz referência ao passado histórico do negro e a partir daí evoca uma série de razões, todas relacionadas às questões culturais, contudo, na visão dela, as diferenças não são culturais, mas genéticas. O mais preocupante neste depoimento é quando a professora lembra seus alunos negros e faz referência mais diretamente a um deles, atribuindo sua lentidão a aspectos genéticos, estruturais. Ela faz comparações entre alemães e africanos, supervalorizando o primeiro e inferiorizando o segundo, sem se dar conta daquilo que a antropologia (GEERTZ, 1989) vem mostrando hoje, de que não há culturas superiores ou inferiores, apenas diferentes, com visões de mundo diferentes. Também, sua visão entra em choque com a concepção dada pelo letramento crítico, acerca do significado do termo *cultura*: cultura é um “[...] espaço de contestação que serve para legitimar múltiplas práticas, estruturas discursivas e de poder” (MLAREN & LANKSHEAR, 1993, p. 381). Na tentativa de amenizar o que havia dito, ela então procura justificar esta diferença na simplicidade, desinteresse e ingenuidade por parte do africano, ao passo que o americano e o europeu são vistos por ela como espertos. Por fim, ela enfatiza não ser uma pessoa preconceituosa, mas que somente faz análises.

Percebe-se, aí, que a formação social desta educadora foi moldando em seu inconsciente uma série de preconceitos, os quais foram construídos social e historicamente. O histórico traçado no Capítulo I desta pesquisa descreve o período da escravidão, mostrando o processo social responsável em formar valores capazes de inferiorizar o negro e, assim, tornar possível o sistema escravista. Este aspecto está melhor ressaltado também na Subseção 4.4.2 deste capítulo. Percebe-se, pelas palavras desta educadora, que tais valores foram por ela assimilados sendo esses valores transpostos para sua prática pedagógica. Isso fica evidente quando ela faz referência aos alunos negros, citando um, especificamente, o qual é visto por ela como lento e sem vontade.

A pesquisa de Abramovay & Castro (2006, p. 42), anteriormente mencionada, comprovou, por meio da análise dos dados quantitativos do SAEB, que há uma relação entre proficiência escolar e raça. Ou seja, a percepção que a professora Érica (do depoimento acima) tem com relação aos alunos negros, tanto justifica os dados desta pesquisa, quanto ilustra as palavras de Munanga (2005, p. 16), mencionadas no início do Capítulo II, com referência ao prejuízo que o despreparo do professor no trato da educação étnico-racial pode causar ao aluno negro.

É possível que alguns alunos negros dessa professora realmente não apresentem um rendimento escolar satisfatório, contudo os prováveis motivos para que isso aconteça são negligenciados pela professora. Torna-se um ciclo vicioso: os alunos negros, em decorrência do preconceito e da discriminação que sofrem na escola e na sociedade, não produzem o que poderiam produzir e essa não-produção é percebida pelos professores como falta de inteligência e de vontade, o que faz com que continuem tratando tais alunos como limitados e desinteressados, reforçando o sentimento de inferioridade e contribuindo para a baixa auto-estima deles.

Brincadeiras ou manifestações preconceituosas inconscientes?

O depoimento a seguir também ilustra esse conflito pelo qual passa o aluno negro na escola, contudo a professora demonstra estar ciente das subjetividades que perpassam sua prática pedagógica e da necessidade de, senão superá-las, pelo menos reprimi-las neste primeiro momento. Pelo contato mantido durante a pesquisa, pude perceber que esta professora está bastante compromissada com a aplicação da LF n.º 10.639/2003 e com seu aprimoramento profissional com relação à educação das relações étnico-raciais. Segue o depoimento:

“Eu penso que trabalhar em sala de aula é muito complicado. Porque as próprias crianças se discriminam, se separam uma das outras. É muito complicado. Você tem que ter um tato muito especial, você tem que ter um *feeling* para perceber onde você tem que agir, onde você tem que falar, quando você tem que falar e quando você não pode falar. Porque, às vezes, você falando e não colocando as palavras de maneira correta, pode acabar prejudicando, magoando ou machucando essas crianças. E, às vezes, a gente faz comentário mesmo, assim, brincando. Eu sou uma pessoa que não tenho nenhum tipo de preconceito, mas penso que às vezes a gente brinca. [...] Então a gente deve ter um cuidado quando se trata de cor. Para que as pessoas não se sintam... e a gente também cuide na hora de falar, para não magoar e acho que na sala é muito complicado, porque eles já trazem de casa uma carga muito grande e são bem preconceituosas essas cargas. Então a gente deve trabalhar com muito cuidado” (Amélia, professora da Escola Bege).

O significado construído neste excerto parece evidenciar que esta educadora, apesar de já ter se engajado na tentativa de praticar uma educação anti-racista, educação esta que propiciaria o letramento crítico, ainda não conseguiu se livrar de estereótipos e de preconceitos construídos no decorrer de sua vida em sociedade. Há um conflito entre saber como deve agir e, ao mesmo tempo, ter consciência de conceitos, valores e estereótipos que podem se manifestar inadvertidamente, em forma de “brincadeiras”. Essa exposição feita pela professora demonstra a necessidade, conforme apontado no Capítulo II, de proporcionar ao professor cursos nos quais ele seja levado a refletir sobre suas crenças, valores e preconceitos. Este poderia ser o primeiro passo na elaboração de estratégias que visem à construção de uma educação anti-racista e assim também à prática do letramento crítico. É preciso, tal como aconteceu com a professora deste depoimento, que primeiramente o professor reconheça que é dotado de uma subjetividade construída no decorrer de sua vida e que esta subjetividade pode se manifestar durante sua prática pedagógica.

A partir desta tomada de consciência, o professor poderá ter condições de desconstruir concepções preconceituosas, reconstruindo novas formas de enxergar tais concepções, correspondendo, assim, ao 2º pressuposto do letramento crítico proposto por McLaren & Lankshear, conforme mencionado no Capítulo II, no Quadro 2.3, os quais salientam que:

O processo de tornar-se letrado deve objetivar ir além de se tornar racional, permitindo ao indivíduo compreender que os valores como moral, verdade, beleza, justiça e virtude são construções sociais, a partir dos quais a realidade é construída e é por meio desses construções que a sociedade é capaz de reproduzir e gerir os significados que regulam as relações sociais. (MCLAREN & LANKSHEAR, 1993, p. 405).

Experiências na infância: a influência da família

O depoimento a seguir, da professora Ellen, da Escola Marrom, mostra a influência que as experiências de vida exercem na construção dos significados, a partir dos quais agimos no mundo e, no caso do professor, engajamos nossa prática pedagógica. Percebe-se, pelo depoimento, que o contato, desde a infância, com situações motivadas por conflitos étnico-raciais nas quais seus pais tinham uma postura de não-aceitação ao racismo, parece ter contribuído para sua formação enquanto ser humano, estendendo-se, conseqüentemente, para sua prática pedagógica. Caso o professor não tenha a possibilidade de desconstruir as concepções, as quais não foram criadas por ele, mas para ele, sua prática pedagógica pode vir a sentir as conseqüências. O depoimento abaixo ilustra como são importantes as experiências de vida, desde a infância, na construção de nossas concepções:

“Eu lembro do meu pai, quando eu era criança, que ele contou que um negro amigo dele foi impedido de entrar no baile. Então, alguém da portaria disse assim para ele: ‘Negro quando não caga na entrada, caga na saída’. Então ele (o pai dela) partiu para cima mesmo. Quem agüenta uma coisa dessa? Eu devia ter uns sete ou oito anos e eu lembro que ele contou tudo isso. Olha, meu pai tem origem alemã, a minha avó nunca foi preconceituosa, meu avó também não. [...] Eu sempre ouvi em casa essa indignação, sobre o desrespeito. Sempre se cultivou a solidariedade, a compreensão. Eu lembro meu pai dizendo isso, da minha mãe dizendo isso. Ela (a mãe) era professora. Ela tinha muitos alunos negros que sofriam com isso. Inclusive ela tinha uma aluna que ficava se lavando o dia todo para ficar mais branca. [...] eu aprendi desde sempre em casa, uma coisa normal, comum. Depois, enquanto estudante na faculdade, enquanto professora, tenho a obrigação de passar isso para meus alunos. Então, aproveito ainda mais para fundamentar com o Artigo 5, que daí não tem discussão. Mesmo que o aluno não aceite, ele sabe que ele tem direito. Eu posso morrer de ódio, mas eu tenho que respeitar” (Ellen, professora da Escola Marrom).

Segundo Berger & Luckmann (1983, p. 173-184), é na socialização primária, a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, que a consciência absorve com maior intensidade as experiências de mundo, os papéis e as atitudes daqueles que lhe são significativos, tornando-os valores seus, com carga igualmente significativa. Não são somente as pessoas que passam a ser significativas para a criança, mas também as definições das situações dadas por estas. Ou seja, o fato de os pais desta professora, na convivência do dia-a-dia, compartilharem com ela situações envolvendo relações étnico-raciais conflituosas e, ao mesmo tempo, posicionarem eticamente diante das mesmas exteriorizando este posicionamento, de forma que ele pudesse ser assimilado pela filha, parece ter contribuído para a construção de princípios éticos e humanos que orientam a vida e a prática pedagógica desta educadora. Ao detalhar, na Seção 4.4, as atividades desenvolvidas no projeto da Escola Marrom, as análises demonstrarão com mais vagar este compromisso. Neste momento, interessa ressaltar que a subjetividade, algo construído principalmente fora do espaço escolar, incorpora-se à prática pedagógica tornando-se uma de suas principais orientações.

Os significados acerca de raça e etnia tecidos nos três depoimentos constantes nesta seção (4.2) parecem traduzir alguns aspectos da subjetividade do professor com relação a essa temática e são emblemáticos à medida que representam as principais concepções docentes com relação à educação das relações étnico-raciais, ilustrando, assim, as palavras de Gomes e Silva (2002, p. 21), citadas no Capítulo II, quando sustentam que as experiências adquiridas extra-espaço de formação orientam a prática pedagógica mais que os conhecimentos adquiridos pela via institucional.

Numa gradação, o primeiro depoimento, fornecido pela professora Érica, mostra uma professora que traz inserido ainda uma grande carga de preconceito, sendo que esta carga se faz presente em sua prática pedagógica, no modo como vê seus alunos negros. O segundo depoimento, fornecido pela professora Amélia, representa uma transição, da tomada de consciência de ser portadora de valores que precisam ser alterados, embora a professora não tenha assumido isso explicitamente, para o início de uma prática docente atenta às questões étnico-raciais. O último depoimento, fornecido pela professora Ellen, embora algumas orientações precisem ser melhores elaboradas, parece mostrar um engajamento maior com a construção de uma educação mais comprometida com questões referentes às relações étnico-raciais. Isso é feito pela professora ao trabalhar o Art. 5º da Constituição Federal, doravante denominada CF. Esta é também orientação do letramento crítico uma vez que, segundo Lankshear (1997, p. 44), o mesmo deve ser compreendido como prática social transformadora, ou seja, ao propiciar a leitura e discussões do Art. 5º da CF, a professora oferece a seus alunos a possibilidade de eles ampliarem sua visão a respeito de cidadania e de questões que envolvem as relações étnico-raciais (Art. 5º, Inciso XLII, da CF).

Esta seção apresentou a visão de três professoras (Érica, Amélia e Ellen) com relação ao modo como elas conduzem as questões relacionadas à raça/etnia em suas salas de aula, mostrando que a subjetividade do professor, construída extra-espço de formação profissional, produz significados que orientam, de forma significativa, o trabalho docente.

4.3 Todos somos iguais?

Quando indagados acerca do procedimento adotado diante de um fato racista em suas salas de aula, ou mesmo de casos que são encaminhados para a direção e para a equipe pedagógica, vários são os depoimentos que colocam a questão da igualdade para os alunos envolvidos no conflito étnico-racial. Essa questão da igualdade também foi constatada por Cavalleiro em pesquisa realizada em escolas públicas da cidade de São Paulo (CAVALLEIRO, 2005a, p. 89). Seguem abaixo cinco depoimentos (intercalados com análises) que ilustram essa crença dos educadores:

“O projeto é muito bom para que todos sintam que não há diferença de cor. Nós somos todos iguais [...] Você tem que se aceitar. Não é o que tu tens por fora. É o que tu tens por dentro, sua beleza interior [...] Você tem que se valorizar pelas qualidades que você tem, independente da sua cor [...] A atitude da escola é chamar, colocar os dois numa sala, conversar e mostrar a qualidade de um e a qualidade de outro, independente da cor. Essa é uma coisa que nós sempre fazemos, através do diálogo [...]” (Ana, vice-diretora da Escola Bege).

“O meu principal enfoque é o respeito e a aceitação. A própria aceitação da criança negra enquanto negro, porque também eles têm aquele processo de embranquecimento, aquele processo de não aceitação enquanto ser humano, da forma como ele é, como ele é. Então eu trabalho muito isso. Trabalho que eles têm de se aceitar, eles têm que gostar do jeito que eles são. Eles são iguais, porém eles precisam é primeiro aceitar-se e depois, com essa aceitação deles, o colega também vai passar a aceitar. É esse o enfoque que eu dou.” (Amábile, professora da Escola Bege).

No depoimento acima, a professora Amábile, além de evidenciar sua visão com relação à igualdade dos alunos, faz referência ao processo de embranquecimento. Esse, de acordo com Silva (1996, p. 141-142), acontece devido à falta de referenciais positivos com os quais a pessoa negra, em especial a criança negra, possa identificar-se. Silva lembra que a escola é uma grande responsável pelo processo de embranquecimento pelo qual passam as pessoas negras, ao manter um ensino eurocêntrico, por meio da seleção dos conteúdos presentes no currículo, programas e materiais pedagógicos. Outra instituição que também tem grande responsabilidade no processo de embranquecimento, segundo Silva, é a mídia, como a TV e as revistas, que reforçam estereótipos da pessoa negra, fazendo com que esta não se aceite e passe a se ver, inconscientemente, como branca (Idem). Os depoimentos abaixo continuam ilustrando a visão dos educadores com relação à igualdade dos alunos.

“[...]Penso que eles têm que saber que eles são iguais, em todos os aspectos” (Amélia, professora da Escola Bege).

“Nós procuramos passar assim sobre a igualdade do ser humano, todos somos iguais, o respeito, o preconceito, falamos mais sobre esses temas” (Alice, professora-pedagoga da Escola Bege).

“Eu procuro sempre mostrar que todos têm um espaço e Deus deixou reservado para cada ser humano aquele espaço, aquele jeito. Eu digo para eles: todos têm o seu modo de viver, ninguém é igual ao outro. Cada um gosta mais, outro gosta menos. Um é mais gordo, outro é mais magro. Cada um tem que ter a aceitação do outro. Eu digo assim para eles: quando eu me olhar no espelho e ver: “Puxa! Eu não tenho mais nenhum defeito!” eu posso criticar o defeito do outro. Então eu trabalho dessa forma, dentro das minhas aulas, quando acontece (situação de discriminação), eu paro meu conteúdo e busco uma conscientização” (Alessandra, professora da Escola Bege).

Os 5 depoimentos transcritos até aqui nesta seção exigem a observância do 6º princípio da educação anti-racista proposto por Dei (1996), mencionado no Quadro 2.2, do II Capítulo. Com relação à visão de que todos são iguais, Dei argumenta que:

[...] quando a escola tenta criar uma identidade política para todos, alegando em sua jurisdição que todos são estudantes, que todos ali são iguais e que o que conta é o que está no interior de cada um, ela encerra as identidades, ignorando gênero, raça e classe, criando assim, um apagamento de sexismo, racismo e classismo (DEI, 1996, p. 31).

Os depoimentos acima, das educadoras Ana, Amábile, Amélia, Alice e Alessandra demonstram ainda o modo como elas, e assim também a escola, estão conduzindo os conflitos étnico-raciais que acontecem no ambiente escolar, uma vez que não problematizam, não levam os alunos a se questionarem sobre o porquê do procedimento do aluno que cometeu o ato racista. As educadoras não aproveitam a oportunidade para desfazerem estereótipos, levar à reflexão, desestabilizar crenças.

Souza (2001), no artigo *Negritude, letramento e uso social da oralidade*, chama a atenção para a necessidade de, nos momentos nos quais a palavra é usada como arma ideológica, o professor intervir pedagogicamente, assumindo uma postura política, no sentido de propiciar a seus alunos a construção da cidadania. Souza argumenta que “Num exercício conjunto de reflexão é possível observar, colher e recuperar dados, analisar intencionalidades das palavras ditas, muitas vezes pautadas apenas no senso comum” (SOUZA, 2001, p. 187). Souza (idem, p. 191) lembra que todos os professores, independente da disciplina que ministram, devem estar atentos à linguagem oral manifestada no decorrer das aulas. Tal cuidado justifica-se considerando que “[...] o domínio e o uso social da linguagem são determinantes na estruturação das relações sociais que se constroem no cotidiano. É por meio da fala e da escrita também, que deixamos nossas marcas, que recuperamos e produzimos histórias” (Idem, p. 193).

Para Souza (Idem, p. 192), o professor deve aproveitar momentos nos quais a linguagem traz à tona manifestações de discriminação para que todos os envolvidos tenham a chance de aprenderem que a fala, do mesmo modo em que é usada como um instrumento ideológico para posicionar os sujeitos nas relações de poder, deve ser usada também para questionar tais posições, analisando e criticando seu meio social e, assim, interferindo nele. É necessário aproveitar as interações discursivas por meio das quais os conflitos étnico-raciais adquirem forma, para promover o letramento. Trabalhar na perspectiva do letramento, segundo Souza, “[...] significa abandonar o olhar ingênuo e despolitizado, compreendendo que o aluno é um sujeito social, inserto num tempo e num espaço, marcados pelos códigos, valores da sociedade em que vive” (Idem, p. 182). Apesar de a autora não fazer uso do termo letramento crítico, suas orientações aproximam-se desse posicionamento à medida que este também enfatiza, conforme Lankshear (1997, p. 47), que suas práticas devem levar em consideração que nós, enquanto sujeitos sociais, construímos os significados.

Os depoimentos de educadoras da Escola Bege, transcritos nesta seção, constituem indícios muito importantes para o estudo aqui proposto, pois evidenciam a adoção de um posicionamento multicultural folclórico ou liberal, conforme mencionado na Seção 2.2 do Capítulo II, propondo que os alunos se aceitem uns aos outros, simplesmente, sem levar o aluno racista a refletir sobre suas concepções, sobre o porquê de ter pronunciado as palavras discriminatórias. Assim, além de essas orientações serem inadequadas no trato das relações étnico-raciais, constituem uma tentativa infrutífera de impor a aceitação, pois não há como aceitar as diferenças sem desconstruir aquilo que foi moldado no inconsciente desse aluno no decorrer de toda sua vida.

Quanto à Escola Marrom, o depoimento de Eliane dá conta de que, naquela escola, conflitos étnico-raciais não acontecem, conforme transcrito abaixo:

“Apesar desse ser um tema delicado, aqui a gente não tem esse problema sério. Olha, não vejo isso aqui dentro da escola. Isso, não sei se porque eles estão, essa questão racista já não envolve a questão de uniforme, mas eles são todos iguaizinhos, me parece. [...] Nós temos brancos, negros, pardos, amarelos. Nós temos todas as cores aqui dentro. Raramente a gente tem assim: ‘Ah, professora, ele me chamou de sardento! Ah, professora, me chamou de polaca’. A gente não tem esse problema assim: ‘Eu não vou sentar aí porque isso, eu não vou ficar nessa sala porque tem menino de cor.’ Não tem. [...] Graças a Deus, não tem nenhum caso. Todo esse tempo que eu estou aqui a gente nunca teve nenhum caso que teve de ser registrado” (Eliane, professora-pedagoga da Escola Marrom).

A educadora afirma que, na escola Marrom, não existem conflitos étnico-raciais e busca no discurso social uma forma de esgotar as possibilidades de evidência de possíveis problemas étnico-raciais. Em meio à construção discursiva, a educadora percebe, contudo, que o uso do uniforme não seria argumento para sustentar sua afirmação e simplesmente salienta que “todos são iguaizinhos”. Esta mesma visão acerca da não-existência de conflitos motivados por questões étnico-raciais no espaço escolar foi constatada em pesquisas realizadas por Abramovay & Castro (2006, p. 29) e Cavalleiro (2005b, p. 46), conforme mencionadas na introdução e no Capítulo II.

Refletindo acerca dos resultados de sua pesquisa, Cavalleiro ressalta que “A dificuldade apresentada pelas professoras em compreender a escola como um espaço onde o problema étnico também está presente pode representar um reforço para a manutenção do preconceito” (Idem, p. 51). Cavalleiro esclarece ainda que esta forma de enxergar o espaço escolar impede a busca de trabalhos e experiências voltados à superação dos problemas étnicos e a escola é então “[...] idealizada como uma ilha da fantasia, cujos integrantes passaram incólumes pelas agências socializadoras e não incorporaram, no percurso de seu desenvolvimento, qualquer atitude ou comportamento racista” (Idem, p. 52).

Outra pesquisa que também chegou a essa mesma conclusão foi desenvolvida por Carvalho (2005). Segundo esta pesquisadora, aos olhos dos professores da escola onde a pesquisa foi desenvolvida havia “[...] a existência do preconceito racial somente fora da escola, como se ela (a escola) fosse algo isolado do mundo social” (CARVALHO, 2005, p. 149).

O que foi dito até aqui nos dá uma visão de como os conflitos étnico-raciais são resolvidos na perspectiva do multiculturalismo folclórico ou liberal, usando do argumento de que deve haver respeito, uma vez que todos são iguais. Estes momentos não são aproveitados para se levar os alunos à reflexão, colocando em prática, assim, os pressupostos da educação anti-racista (cf. Quadro 2.2) e do letramento crítico (cf. Quadro 2.3). O argumento apresentado também pelas educadoras quanto à igualdade torna-se incoerente quando se lembra da tão mencionada orientação de *respeito às diferenças*. Se todos fossem iguais, não haveria a necessidade de respeito às diferenças.

Xingamentos e apelidos

Embora o último depoimento transcrito, da professora Eliane, da Escola Marrom, afirme que naquela escola as questões étnico-raciais não configuram um problema, os depoimentos de três professores, ao comentar sobre fatos transcorridos durante ou não a realização do projeto, evidenciam exatamente o oposto:

P. Com relação a racismo e preconceito, você observa ocorrências em sua sala de aula?

“Observo!”

P. De que forma?

“Com piadinhas. Aquelas piadinhas tradicionais, colocando apelidos nos alunos que são negros ou afrodescendentes (...) serviço de preto. Essas coisas assim, eu percebo” (Professora Emília, Escola Marrom).

Também, no depoimento abaixo, ao relatar a participação de alunos no projeto de dança, a professora Ellen se refere a um deles utilizando o termo *negão*. Imediatamente a professora justifica-se:

“O apelido negão, ele nem se importa com isso. Todo mundo conhecia. A aceitação dele era enorme no colégio” (Ellen, professora da Escola Marrom).

Outro educador desta escola, manifestou sua opinião com relação ao uso do termo *negão* no espaço escolar:

“Os próprios alunos se intitulam. O próprio. Eles não vêem como um tema racista. Não é um ou outro. São vários que tem esse apelido. Agora mesmo estava na sala e os alunos só chamam ele ((um aluno)) de negão, mas ele se intitula negão. Ou seja, não é um ato, eu creio, racista porque está falando da cor dele mesmo, que o negro, que é a raça dele, mostrando que tem suas características. Seria até complicado. Uns aceitam, outros não. Se ele aceita, acho que ele não está vendo isso de uma forma racista. Creio eu que não temos problemas com esta questão aí” (Eduardo, vice-diretor da Escola Marrom).

Com relação à Escola Bege, a coordenadora Alice parece ter despertado a sensibilidade para uma análise mais cuidadosa com relação ao uso destes termos, conforme é evidenciado no excerto abaixo:

“A necessidade de se trabalhar este projeto na escola é porque nós sentimos uma certa diferenciação com relação aos alunos negros na escola. Então começamos a trabalhar este projeto e também pelo surgimento dessa lei que já vinha sendo comentada nos encontros que nós fizemos, na jornada pedagógica que o Estado oferece aos pedagogos”.

P- Você falou que começaram a trabalhar também o projeto por causa de situações que estavam ocorrendo aqui. Você poderia falar um pouco sobre isso?

“Situações assim, discriminação meio velada de alguns alunos referentes aos descendentes, tipo apelido, deixando o colega de lado...”

P- Que tipo de apelidos?

Negro e aqueles apelidos que eles colocam nos negros: negro encardido, esse tipo de coisa, preto...” (Alice, professora pedagoga da Escola Bege).

Na pesquisa coordenada por Abramovay & Castro (2006), sobre relações raciais em escolas, anteriormente mencionada, o termo *negão* é relacionado na lista de apelidos e xingamentos pelos quais os alunos negros e brancos são nomeados por seus colegas nas escolas (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006, p. 209). Segundo as coordenadoras desta pesquisa, os alunos negros que aceitam serem nomeados em função de sua inscrição racial, assim o procedem de modo a evitar que uma possível resistência possa ser tomada como um comportamento anti-social:

A postura de aceitação à imposição dos apelidos mostrou-se comum nas relações de amizade. A rejeição ao ato de ser nominalmente reduzido a uma referência à cor da pele por brincadeira de colegas pode ser interpretada por outros alunos como antipatia e falta de consideração à amizade dedicada. Resistir ao apelido é não aceitar que a sua relação de intimidade com o outro aluno dê espaço suficiente para “brincar” com a dimensão racial presente na interação. Esse tipo de comportamento pode ser entendido como um bloqueio à aproximação mais íntima ou fraterna. Em várias das situações observadas, para que o aluno negro possa sinalizar adequadamente que está disposto a ser amigo de um outro aluno é necessário permitir ser apelidado com termos que irão chamar atenção à inscrição racial. A intimidade se realiza, em muitos casos, justamente quando o aluno aceita pacificamente ser o receptor do discurso que o desqualifica, o discurso hegemônico que irá estabelecer os termos de razoabilidade das relações entre ele e o restante da turma. Mas o aluno negro apelidado ou xingado não tem acesso e domínio da possibilidade de apelidar tanto quanto de ser apelidado. Sua relação com a turma está regulada por procedimentos que permitem o controle dos discursos (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006, p. 209).

Segundo Abramovay & Castro, “[...] os xingamentos e apelidos de cunho racista são justificados, inclusive por professores, como ‘brincadeiras’” (Idem, p. 29). Embora não tenha sido a professora que nomeou o aluno de negão, o fato de ela também fazer uso de tal apelido contribui para que ele seja legitimado e, assim, diretamente, contribui também para que as características físicas da pessoa negra continuem sendo referencial para a demarcação das pessoas na sociedade, situando cada uma em seu lugar. A inscrição racial é um dos principais recursos para a prática do racismo, conforme comprovou uma pesquisa que utilizou como fonte as queixas registradas na Delegacia de Crimes Raciais de São Paulo entre maio de 1997 e abril de 1998 (GUIMARÃES, 2000). Lá foram prestadas, durante este período, 90 queixas. Destas, em 78 houve insulto à inscrição racial, sendo que o termo *negro* e seus derivados (feminino, diminutivo e corruptelas) foram citados 55 vezes e *preto*, 33 vezes. O autor da pesquisa faz a seguinte análise:

[...] como a posição social e racial dos insultados já está estabelecida historicamente através de um longo processo anterior de humilhação e subordinação, o próprio termo que os designa como grupo racial ("preto" ou "negro") já é em si mesmo um termo pejorativo, podendo ser usado sinteticamente, sem estar acompanhado de adjetivos ou qualificativos. Assim, "negro" ou "preto" passam a ser uma síntese verbal ou cromática para toda uma constelação de estigmas referentes a uma formação racial identitária. Mais que o termo, a própria cor adquire função simbólica, estigmatizante, como bem o demonstram os sinônimos listados em dicionários de língua vernácula: sujo, encardido, lúgubre, funesto, maldito, sinistro, nefando e perverso, entre outros. O estigma pode estar tão bem assentado que é possível a um negro, por exemplo, sentir-se ofendido por uma referência tão sutil quanto: "também, olha a cor do indivíduo...".

Ou seja, o fato de chamar uma pessoa pela sua inscrição racial contribui para manter na sociedade o preconceito. Em uma sociedade onde há tanto preconceito, uma pessoa que tem a intenção de ofender uma outra e, para isso, utiliza-se do termo negão, vai tentar se esquivar de responsabilidade criminal justamente utilizando-se do argumento de que este termo é comum em nossa sociedade e que, portanto, não teria cometido um ato racista. A questão é contribuir na redução de oportunidades e justificativas das práticas racistas. Ao chamar um colega de negão, pode não haver a intenção de ofensa, contudo, da naturalização deste termo depreendem-se dois problemas: colaborar com o uso da inscrição racial para manter preconceitos e práticas racistas, tendo como se justificar social e juridicamente com o argumento de que tais termos são utilizados livremente pela sociedade; e a não-oportunidade de levar à reflexão os alunos que fazem uso deste apelido para compreenderem a origem deste termo, como ele se perpetuou através dos tempos e seus efeitos ainda hoje na hierarquização das pessoas na sociedade. Ou seja, deixa-se de praticar a educação anti-racista.

Se é objetivo utilizar a educação como instrumento na superação do racismo na sociedade, então os educadores poderiam se utilizar das oportunidades em que apelidos com referência à inscrição racial são verbalizados, para corrigir atitudes e posturas que contribuem para a manutenção do racismo em nossa sociedade. Outra observação feita na Escola Marrom que contradiz a afirmação de que naquela escola as questões étnico-raciais estão bem resolvidas, foi verificada na resposta de uma professora ao falar sobre a presença de atos racistas. A professora relatou:

“Existiam vários dentro da sala de aula, mas um dos que me chamava a atenção era dentro do segundo ano. Um aluno negro, muito simpático, inclusive. Dentro desse momento não o racismo, mas talvez me chamasse a atenção o fato de ele usar a própria cor. Ele dizia assim: ‘O Negão, mas só porque eu sou negro!’ Então, para tudo ele usava isso. Então, um dia falamos para ele: ‘Mas fulano, o fato de você ser negro, a pele relacionada, isso não faz com que você use isso sempre como uma desculpa, para que as pessoas estejam atingindo você.’ ‘Não professora, mas eu só estou brincando.’ ‘Não, você não está brincando. Existe algum momento em que a sala está fazendo isso até porque você está repetindo o tempo todo.’ Na sala, ele sempre fazia isso, então o pessoal dava risada. A idéia do preconceito nesse sentido. [...] Ele não se identificava (assumia a sua negritude) ainda. Ele estava se aceitando. Eu entendi como uma aceitação pois ele realmente é bonito, alto, atlético, despojado. O fato de ele se aceitar mesmo, como parte de um grupo, de uma pessoa de destaque. Também uma aceitação maior assim, por exemplo, o que era essa aceitação? ‘Bom, nós estamos discutindo e eu sou negro, eu tenho todas as características positivas, então quando eu errar vou usar isso daí.’ ‘Não! Espere aí! Não vai usar isso. Vai usar isso a seu favor: sou atlético, sou inteligente, sou despojado e o fato de eu ser negro, não importa mesmo. Independente do que eu tenha como etnia, como cultura, eu sou destaque.’ E nesse sentido eu cobre dele, individualmente” (Ester, professora da escola Marrom).

O excerto acima exemplifica o modo como as identidades sociais são múltiplas, conflitantes e construídas continuamente num processo de negociação, por meio da linguagem. A posição da professora nesta interação discursiva reflete a questão das relações assimétricas (cf. Capítulo II), confirmando o argumento de Moita Lopes de que “Os que ocupam posições de maior poder nas relações assimétricas são, conseqüentemente, mais aptos a serem os produtores de outros seres, por assim dizer” (MOITA LOPES, 2002, p. 34-35).

Embora o depoimento da professora esteja um pouco confuso, pode-se perceber que, nesta sala de aula, há um aluno negro o qual, sempre quando se vê numa situação desconfortável, evoca sua cor para justificar, possivelmente, repreensões, ou por parte de colegas ou da própria professora. Não querendo discutir sobre os prováveis motivos que levam este aluno a se colocar numa posição defensiva perante seus pares, o foco neste depoimento é a intervenção da professora, por meio da qual ela está contribuindo na construção da identidade étnico-racial¹⁹ desse aluno ao ponderar: “Não! Espere aí! Não vai usar isso. Vai usar isso a seu favor: sou atlético, sou inteligente, sou despojado e o fato de eu ser negro, não importa mesmo. Independente do que eu tenha como etnia, como cultura, eu sou destaque.” Nesse sentido, Gomes comenta que:

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES N., 2005a, p. 44).

¹⁹ Nossas múltiplas identidades (racial, de gênero, sexual, de nacionalidade, de classe, etc.) são construídas no âmbito da cultura e da história. Para se construir a identidade negra (ou étnico-racial) é preciso considerar “[...] a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES N., 2005a, p. 43).

Em “Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula”, Moita Lopes (2002, p.42-43) ressalta a importância que o interlocutor tem no processo de construção do significado, sendo que é por meio deste que as pessoas se tornam conscientes de quem são. Inconscientemente, a professora fragmenta a identidade étnico-racial deste aluno ao orientá-lo sobre que, independente do que ele tem como etnia ou cultura, ele é destaque. A professora, no entanto, menciona a questão de o aluno estar começando a assumir a sua negritude (em suas palavras, sua aceitação), mas, nesta interação discursiva, a professora perde a oportunidade de ajudar o aluno a afirmá-la. Com relação ao fato de o aluno estar constantemente evocando sua cor, seria necessário que a professora investigasse o porquê de tal comportamento. Esta preocupação não foi demonstrada pela professora, evidenciando que os princípios da educação anti-racista (relacionados no Quadro 2.2) e do letramento crítico (cf. Quadro 2.3) não estão sendo colocados em prática.

De acordo com Shor (1999), o letramento crítico, por ser uma pedagogia de resistência contra-hegemônica, preocupa-se com a questão da identidade, uma vez que é por meio dela que grupos sociais são diferenciados. Desta forma, se, na passagem descrita acima pela professora Ester, tivessem sido aplicados os princípios do letramento crítico, a professora teria dado voz ao aluno e o teria estimulado a falar sobre os motivos que o fazem relacionar sua etnicidade aos problemas vividos no dia-a-dia. Nesse sentido, McLaren & Lankshear enfatizam que “[...] o letramento crítico pode auxiliar os indivíduos a atingirem um desenvolvimento participativo no qual são considerados aspectos do conhecimento subjetivo, da memória e da cultura” (MCLAREN & LANKSHEAR, 1993, p. 404). Ainda de acordo com esses autores, “A conscientização desses aspectos permitirá a esses indivíduos a envolverem-se com, interpretar e adequar tais conhecimentos, em benefício da coletividade na qual estão inseridos” (Idem).

Nesta seção discuti o uso do termo *negão* uma vez que este termo é pronunciado tanto por professores quanto por alunos, de modo bastante natural. Os professores entrevistados parecem não perceber que o uso desta alcunha no espaço escolar contribui para que a inscrição racial continue sendo usada nas manifestações preconceituosas e racistas. Também discuti a influência do professor na construção da identidade negra, por meio da linguagem. Na próxima seção, abordarei questões relativas aos projetos temáticos de um modo geral e, depois, especificamente ao projeto de cada escola. Para isso serão cruzados dados das entrevistas com a análise documental, mais precisamente, os projetos temáticos.

4.4 Projetos pedagógicos viabilizam a aplicação da LF n.º 10.639/2003

Uma questão que ficou evidente, com relação aos projetos, por meio dos depoimentos de alguns professores, é que, se deles não houvessem participado, não teriam aplicado a LF n.º 10.639/2003. Esse aspecto fica evidente nos depoimentos abaixo, quando as entrevistadas responderam à pergunta sobre se teriam aplicado a lei caso não houvessem participado do projeto:

“Sinceramente não. Talvez até tivesse falado, mas não especificamente, não tirado momento para organizar, planejar em cima disso” (Amélia, professora da Escola Bege).

“Quando você tem um projeto, quando você tem uma programação, quando você sabe que a coisa tem que, ou vai, acontecer, eu acho que o projeto contribui para fomentar [...] É uma forma da escola, além de proporcionar um trabalho diferente, fazer a lei acontecer, não sei se é a melhor forma mas foi a forma que a gente encontrou e eu gosto de desenvolver projeto. Eu acho que ele pode a cada ano ser melhorado” (Amábilis, professora da Escola Bege).

Desta forma, os projetos temáticos relativos à cultura afro-brasileira estão sendo importantes à medida que possibilitam a inserção desta temática na vida escolar. Embora Lankshear (1994) não se refira à realização de projetos, ele salienta que o letramento crítico:

[...] apela a um contexto em que os professores de diversas disciplinas como, por exemplo, Inglês, Geografia, História Moderna, Estudos Sociais, Educação Ambiental, possam realizar um trabalho de forma cooperativa e integrada entre estas diversas disciplinas, explorando textos de modo crítico (LANKSHEAR, 1994, p. 16).

De acordo com Lankshear, os textos a serem trabalhados interdisciplinarmente precisam atender a três recursos por meio dos quais são informadas as alternativas de leituras nas diversas disciplinas que o abordarão: informações associadas a outras disciplinas ou áreas temáticas; textos imersos num leque de perspectivas teórico-ideológicas; textos atravessados histórico e culturalmente pelo tempo e espaço (LANKSHEAR, 1994, p. 16). Essa integração de disciplinas e a análise crítica dos textos, contudo, parece não ter se desenvolvido durante a realização dos dois projetos analisados, exatamente como o letramento crítico prevê²⁰. Esse aspecto, entretanto, será melhor ilustrado no decorrer das análises dos dois projetos, nas duas subseções subseqüentes a esta.

Independente das questões apontadas por Lankshear (1994) como fundamentais na realização de um trabalho cooperativo e integrado, a partir do momento em que se realiza um trabalho coletivo, colaborativo e, dentro das limitações impostas, interdisciplinar, os professores sentem-se mais seguros para inovar sua prática pedagógica. Também a questão de o projeto ter prazos para serem cumpridos garante que as atividades sejam, geralmente, todas realizadas. Não estou afirmando que esta temática deva ser trabalhada sempre em forma de projeto, mas, neste primeiro momento, os projetos estão se constituindo em importantes instrumentos de inserção da LF n.º 10.639/2003 na rotina escolar, uma vez que possibilitam ao professor tomar contato, ainda que não de forma muito adequada, com esta temática. Conforme informou Ana, da Escola Bege, alguns professores se mostraram, contudo, resistentes a participarem do projeto:

²⁰ Cf. também as orientações fornecidas por Cervetti et alii (2001), para se explorar criticamente textos em sala de aula.

“Nós percebemos que no momento que ela ((a coordenadora do projeto, Amábile)) começou a apresentar para os professores (o projeto) houve um pouco de resistência, a princípio com o grupo (de professores). Você sabe que quando se fala a um grupo grande, tem aqueles que são favoráveis e outros que não. Depois, no momento em que ela (Amábile) começou a explanar direito como seria desenvolvido (o projeto) então um grupo bom entrou, participou e ajudou em todas as atividades necessárias” (Ana, vice-diretora da Escola Bege).

Segundo a educadora, esta resistência deve-se ao fato de o professor considerar já ter coisa demais para fazer e considerar as atividades a ele atribuídas no projeto como um acréscimo em seu trabalho. A educadora não soube informar se os professores que se recusaram a participar do projeto, de alguma forma, aplicaram a LF n.º 10.639/2003. Um dos motivos desta resistência pode ser atribuído também à insegurança por parte desses educadores, gerada pelo despreparo em lidar com esta temática, corroborando, assim, as pesquisas abordadas no Capítulo II desta dissertação. O depoimento da professora Ellen, da Escola Marrom, parece comprovar essa afirmação:

“A dúvida maior é como inserir isso (a temática) na minha disciplina. Se eu trabalho Biologia, trabalho Física, como é que eu vou fazer isso? A Biologia até que é fácil. E a Física, a Química, como vou trabalhar?” (Ellen, professora da Escola Marrom).

Este depoimento exemplifica as dúvidas que pairam sobre os professores, em como procederem para aplicar a LF n.º 10.639/2003, considerando que a mesma faz referência somente aos conteúdos que podem ser abordados em cada disciplina, desconsiderando as questões relativas às relações étnico-raciais que acontecem no espaço escolar e para as quais os professores precisam estar preparados para intervir pedagogicamente.

Em ambas as escolas pesquisadas, o projeto temático foi desenvolvido a partir da iniciativa de professoras que ministram a disciplina de História. Esse fato começa a evidenciar a compreensão dos professores acerca da LF n.º 10.639/2003, atribuindo a responsabilidade de aplicação dessa lei preferivelmente aos professores da área de História. Os depoimentos transcritos abaixo ilustram essa reflexão:

“[...] ano passado (2006) a gente deixou mais para os professores de História. Não é que a gente deixou, eles assimilam mais, e os demais (professores) acharam que estava bom. A gente também não entrou muito no mérito. Mas como veio um ofício (início de 2007) dizendo que todas as disciplinas tinham que estar contemplando...” (Eliane, professora-pedagoga da Escola Marrom).

“Eu tomei conhecimento desse material ((referindo-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana)) porque uma colega minha, que é professora de História e começou a fazer o projeto aqui na escola, me falou: ‘Ah! Eu tenho um material para você saber mais um pouquinho a respeito.’ Mas não que alguém da escola tenha oferecido” (Amélia, professora da Escola Bege).

“Deveria ter xerocado a lei e espalhado pela escola. Isso não foi feito, pois a Amábile (professora de História) não nos alertou” (Ana, vice-diretora da Escola Bege).

“O projeto, na verdade, não nasceu ano passado, já nasceu nos anos anteriores. Logo em seguida à obrigatoriedade da lei, a gente começou a montar um trabalho em cima dos próprios conteúdos de História mesmo, que você já vinha trabalhando. Só que começamos a dar um enfoque um pouco diferente em cima da proposta e da obrigatoriedade da Lei” (Amábile, professora da Escola Bege).

“Todos os professores têm que fazer (cumprir a LF n.º 10.639/2003), só que como sou professora de História, eu tenho mais obrigação ainda. É meu dever como cidadã, professora, funcionária pública. É dever de cada um” (Ellen, professora da Escola Marrom).

“A professora de História desenvolveu (o projeto) e nós trabalhamos junto a disciplina de Língua Portuguesa. Então ela fez todo o trabalho da parte histórica, desse contexto com os alunos em sala de aula, daí a parte de Língua Portuguesa, eu dei continuidade a tudo que ela havia explicado sobre essa questão e depois eles produziram os textos, fizeram alguns textos e eu corrigi esses textos, depois eles apresentaram, fizeram em forma de apresentação. Mas antes a gente fez todo o debate. Eu dei continuidade ao que ela começou, porque foi História, na verdade, que teve uma participação maior. Em Português eu dei continuidade ao que eu sabia que ela havia trabalhado e foram feitos os textos e eu fiz essa parte de correção dos textos com eles” (Amanda, professora da Escola Bege).

Pelos depoimentos das educadoras acima, percebe-se que, tanto na Escola Bege quanto na Escola Marrom, foram as professoras de História que iniciaram as discussões propostas pela LF n.º 10.639/2003. No caso da Escola Bege, foi a professora de História também quem levou as diretrizes para que uma outra professora participante do projeto lesse. Também, conforme o terceiro depoimento, fornecido pela vice-diretora Ana, seria obrigação da professora de História ter alertado sobre o fato de espalhar cópias da lei pela escola. Essa visão, além de evidenciar a responsabilidade que está sendo atribuída ao professor de História em aplicar e difundir a citada lei, evidencia também o despreparo da educadora quanto aos trabalhos que devem ser feitos de modo a cumprir com a LF n.º 10.639/2003. Espalhar xérox da lei pelo colégio é um procedimento desnecessário, uma vez que, por si só, não vai atingir os objetivos propostos pela lei.

A análise dos projetos demonstrou que, embora esta estratégia pedagógica pressuponha trabalho interdisciplinar, isso não aconteceu, de modo efetivo, uma vez que as disciplinas envolvidas não conseguiram estabelecer conexões significativas nas abordagens utilizadas, sendo que algumas possibilitaram momentos reflexivos e outras utilizaram-se predominantemente de abordagem folclórica (cf. Seção 2.2, do Capítulo II). Desta forma, os projetos pedagógico-temáticos da Escola Bege e da Escola Marrom mesclam atividades folclóricas com ensino reflexivo (mas não crítico, conforme definição desse termo na Seção 2.1 do Capítulo II).

Essas reflexões aconteciam, por exemplo, nas discussões que antecederiam as produções de textos, nas quais os professores comentaram terem discutido temas acerca do racismo e do preconceito existente na sociedade (cf. depoimentos na Subseção 4.4.1 – professoras Amélia, Amanda, Amábile e Aline; e Subseção 4.4.2 – depoimento da professora Ellen, sobre o trabalho realizado com o artigo 5º da Constituição Federal). Mesmo estes trabalhos, contudo, seguem uma tendência do multiculturalismo liberal à medida que não se propõem a discutir, de modo aprofundado, questões que a educação anti-racista e o letramento crítico (cf. Capítulo II) recomendam como necessárias para a construção de uma educação capaz de transformar as relações étnico-raciais em nossa sociedade.

De acordo com o que foi apresentado nesta seção, os projetos pedagógico-temáticos estão sendo muito importantes uma vez que eles estão tornando possível, ainda que não de forma muito adequada, a aplicação da LF n.º 10.639/2003. Foi possível perceber que esta iniciativa, nas duas escolas, foi de professoras que ministram a disciplina de História. Passo, então, para a análise dos projetos, verificando aspectos multiculturais folclóricos e ensino reflexivo neles presentes, confrontando-os com as orientações do letramento crítico e da educação anti-racista. Primeiramente detalharei o projeto da Escola Bege e, posteriormente, o da Escola Marrom.

4.4.1 Escola Bege: fragmentos reflexivos em meio à celebração cultural

O projeto da Escola Bege se enquadrava dentro do que havia previsto, constituindo um trabalho com orientação interdisciplinar (embora esse aspecto pareça não se ter efetivado nos moldes do que um trabalho verdadeiramente interdisciplinar pressupõe), envolvendo professores das disciplinas de História, de Língua Portuguesa, de Artes, de Geografia e de Educação Física, abrangendo alunos do ensino fundamental (5ª a 8ª Séries) e ensino médio. As atividades constantes neste projeto abrangiam discussões e produção textual relativas aos temas *racismo, preconceito e discriminação*, desfile com roupas de inspiração afro, e uma feijoada, servida no fechamento do projeto. A construção do projeto se deu, segundo as professoras participantes, em vários momentos, contudo, sempre em espaços reduzidos, conforme se pode observar por meio dos depoimentos abaixo, os quais respondiam à pergunta: – Em quais momentos os professores se reuniam para planejar e elaborar o projeto temático que foi desenvolvido pela escola? Seguem as respostas:

“No recreio. Paramos um dia, numa reunião que teve. Foram distribuídas partes do projeto. Depois não tivemos mais encontros. Então os professores envolvidos em cada área fazer alguma coisa. Ninguém se manifestava. Aí os professores que estavam mais envolvidos, nós conversávamos no recreio, no final da aula e nos momentos que nos encontrávamos: ‘Daí, o que você está fazendo?’; ‘O que vamos fazer?’ E assim desenvolvemos o projeto” (Alessandra, professora da Escola Bege).

“A gente pega geralmente uma parte de aula ou a última aula, ou um pouco depois do término do recreio, senta, conversa e decide. Também nos corredores da escola quando os professores se encontram: ‘O fulano, estou fazendo isso.’; ‘Ciclano, o que você está fazendo?’ Corremos de uma sala para outra...(Amábile, professora da Escola Bege).

Os depoimentos acima parecem demonstrar o que foi anteriormente relatado pela educadora Eliane, da Escola Marrom (cf. Seção 4.1 deste capítulo), com relação à falta de tempo para participar de cursos: os professores não dispõem de um tempo em que todos possam se reunir ao mesmo tempo para planejar. Existem as horas-atividades, contudo, as mesmas são distribuídas aleatoriamente de acordo com as necessidades da escola e de modo a garantir que seja cumprida a carga horária semanal de aula a que o aluno tem direito. Desta forma, se os professores querem fazer um trabalho mais interdisciplinar, o planejamento acaba tendo que se adequar a esses espaços de tempo relatados acima pelas professoras.

Outro aspecto observado é com relação ao referencial teórico utilizado na elaboração e desenvolvimento deste projeto. No registro do projeto temático da Escola Bege são descritos os seguintes referenciais: “Escravidão de Índios e Negros no Brasil” (Instituto Cultural Português) - KOK, Glória. “A Escravidão no Brasil Colonial. Que História é Esta?” 6o. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1997. - PINSKY, Jaime. “A escravidão no Brasil”. São Paulo: Editora Contexto, 2000. “Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Brasília: MEC, 2004. Contudo, durante as entrevistas, os professores informaram terem utilizado outros materiais:

“O livro didático, algumas revistas da biblioteca que falavam sobre o tema, aquela revista National Geographic, a revista Superinteressante traz alguma coisa. A gente também sempre vai juntando, guardando (textos), porque quando você precisa de tema, não sai nada. Também na internet e nós temos uma mãe de alunos, que são bem descendentes, assim, bem afro. Ela trouxe alguns CDs de música e ela é do movimento negro, então trouxe também alguns documentários desse movimento” (Amábile, professora da Escola Bege).

“Criatividade. Buscando um pouco de história, um ouço de um outro (professor) que tinha visto em um outro lugar, juntando os anos todos que eu venho trabalhando. Foi criatividade, mesmo. Foi em cima disso e de História que foi construído” (Alessandra, professora da Escola Bege).

“Eu já havia feito um curso relacionado à área na UNIOESTE (PEAB), então foi esse curso que me deu um embasamento maior para que pudesse contribuir no projeto. Porque conhecimento relacionado à diversidade cultural, à questão afro, é pouco. Não temos muitos cursos que envolva isso. Então, através desse curso eu consegui dar um encaminhamento melhor ao meu trabalho. Foi pesquisado na internet, em alguns canais de televisão, fitas de vídeo em relação à dança. Cuidei para que não fosse feito uma coisa assim... que não tivesse nada a ver, que os alunos subissem no palco e fosse uma coisa sem sentido nenhum. Então foi pesquisado” (Aline, professora da Escola Bege).

Os dois primeiros depoimentos (professoras Amábile e Alessandra) parecem indicar falta de contato com um conhecimento epistemológico que torne possível um trabalho docente condizente com os aportes teóricos que dão suporte para uma abordagem crítica de ensino. A professora Aline, terceiro depoimento, conforme pode ser constatado na Tabela 3.1, participou de um curso totalmente voltado para a educação das relações étnico-raciais (PEAB), o que, segundo suas palavras, contribuiu para que pudesse desenvolver um trabalho que se aproximasse de um ensino reflexivo. Esta professora ministra a disciplina de Educação Física e foi responsável também pelo desfile com roupas afro, além de danças (umbigada e capoeira). Apesar de a maior parte das atividades desenvolvidas por esta professora se inserir numa abordagem multicultural folclórica, o trabalho feito anteriormente por ela em sala de aula, o qual será melhor detalhado na sequência desta subseção, propôs uma reflexão acerca de questões relacionadas ao racismo e ao preconceito.

Diante do que foi exposto até aqui nesta seção, os professores participantes da pesquisa tiveram dificuldade em planejar o projeto, sendo que este trabalho aconteceu, de forma geral, improvisado, no intervalo ou ao encontrar-se nos corredores da escola, o que pode ter dificultado a realização de um trabalho verdadeiramente interdisciplinar. Também a análise dos dados evidenciou o desconhecimento, por parte dos educadores, da bibliografia disponível sobre esta temática.

Análise do registro do projeto da Escola Bege

No item *Justificativa*, constante no projeto da Escola Bege, são lembrados aspectos históricos do povo negro, como a imigração forçada de terras africanas e a escravidão no Brasil. Desta forma, de acordo com a justificativa apresentada, “Para conhecer a situação desses grupos que aqui vivem, entender a dinâmica de sua inserção na História do Brasil e valorizá-la, é necessário trabalhar aspectos ligados à forma de sua organização social desde suas origens” (Projeto Afro-Brasileiro, Escola Bege). Na parte final da justificativa é manifestada a pretensão de mostrar que todas as adversidades pelas quais o negro passou em terras brasileiras “[...] não impediram que se disseminassem, ainda que precariamente e de forma frágil por todo o território, influências de sua cultura, constituindo uma população caracterizada pela diversidade” (Idem). A justificativa apresentada para a realização do projeto, em resumo, evidencia que o foco será mostrar a influência que a cultura africana exerceu na formação da cultura nacional.

Os objetivos apresentados no registro do projeto são os seguintes:

- Investir na superação da discriminação e mostrar que a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro valorizando a trajetória particular dos grupos afro-brasileiros.
- Buscar o diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural destes grupos.
- Recuperar as origens das diversas influências, valorizando os povos que as trouxeram e seus descendentes, reconhecendo suas lutas pela defesa da dignidade e liberdade, atuando na construção cotidiana da democracia do Brasil, dando voz a um passado que se faz presente em seres humanos que afirmam e reafirmam sua dignidade na herança cultural que carregam.

A relação de conteúdos também prevista no projeto é composta dos seguintes tópicos:

- A imigração forçada dos africanos.
- Comércio de negros.
- Emprego da mão-de-obra.
- Cultura, tradições, valores, normas e costumes, culinária, literatura, jogos, festas, rituais, vestuário, objetos de adorno, etc.

- Influência da cultura destes povos na sociedade atual.

Como se pode perceber, tanto a justificativa quanto os objetivos do projeto e os conteúdos a serem trabalhados orientam para a realização de atividades predominantemente de cunho folclórico e historiográfico. Isso se comprova na relação das atividades previstas no projeto e abaixo transcritas:

- Palestras – Profa. Aparecida e pai de santo.
- Desenvolvimento em sala, redação;
- Seleção dos melhores textos por uma banca composta por 5 professores de Português.
- Trabalho sobre a culinária afro-brasileira com o lanche direcionado ao assunto (comidas típicas).
- Apresentação de danças afro-brasileiras.
- Exposição de charges e redações.

Outra atividade que não foi incluída no registro do projeto, mas que foi desenvolvida, é um desfile com roupas afro, o qual ficou na responsabilidade para ser desenvolvido pela professora de Artes. Ou seja, a preocupação predominante durante o projeto foi com as atividades de cunho mais cultural e histórico. Esse aspecto é reforçado no depoimento cedido pela coordenadora do projeto e transcrito logo abaixo:

“Nós, professores de História, iríamos trabalhar o tema, o conteúdo e iríamos ajudar na redação. As professoras de Artes ficaram com pesquisas sobre roupas de estilo africano, como que se vestiam, como que era, como que eles usavam, que panos eles usavam, como usavam. A professora de Artes fez um desfile com roupas estilo afro e cabelo também, estilos de cabelo, aquelas amarrações de panos na cabeça. A professora de Educação Física ficou com a parte de danças, montou algumas danças para eles apresentarem, trouxe o grupo de capoeira das crianças do grupo Alfredo Kaefer. Aqui no bairro nós também temos um grupo de capoeira. As professoras de Geografia trabalharam mais a parte da África e do que ficou de herança dessa cultura toda, que é a culinária nossa. As cozinheiras desenvolveram a culinária. Um dia teve canjica e no último dia teve feijoada. A escola comprou os ingredientes que os negros colocavam na feijoada, na época e fez couve, fez arroz e descascou laranja” (Amábile, professora da Escola Bege).

Outro indício de que a abordagem predominante neste projeto foi o multiculturalismo folclórico ou liberal (cf. Seção 2.2 do Capítulo II) fica ilustrado no excerto abaixo, também relatado pela professora coordenadora do projeto. A professora relata levar as discussões para o Ensino Religioso, sustentando a defesa do respeito a qualquer tipo de diferença. Ocorre que, além de discutir o respeito, é necessário discutir também questões relacionadas às origens destas diferenças e as relações de poder que perpetuam as desigualdades:

“Alguns assuntos (dos textos produzidos para o concurso de redação) que eu achei mais interessantes e relevantes a um debate, eu levei até para a aula de ensino religioso aonde eu trabalho muito o respeito à diversidade, às diferenças: de religião, de cor, de qualquer coisa que seja no meu colega ou no outro ser humano, enfim. Então eu levava muito a discussão para o ensino religioso porque eu tinha nas mesmas turmas, História e Ensino Religioso” (Amábile, professora da Escola Marrom).

As atividades que poderiam aproximar-se do letramento crítico e da educação anti-racista, dependendo dos encaminhamentos dados, na relação extraída do registro do projeto, são a palestra e a produção de textos. Contudo, a palestra que seria proferida pela professora Aparecida, a mesma professora que desenvolve o PEAB (cf. Seção 4.1) não aconteceu, pois, de acordo com a coordenadora do projeto, surgiram contratempos que impediram a palestrante de estar presente na data programada. Considerando a abordagem da palestrante, em função dos cursos que desenvolve em Cascavel, esta atividade seria conduzida dentro dos princípios da educação anti-racista. Com relação à produção de textos, antes de classificá-la como atividade crítica ou folclórica, é necessário analisar os depoimentos dos professores referentes a essa atividade, cruzando-os com a metodologia, a qual segue abaixo transcrita:

Os professores de História desenvolverão os conteúdos propostos: cultura, costumes, religião e artes, através de leituras, pesquisas, trabalhos em grupo, fitas de vídeo, depoimentos.

O resultado de todo esse estudo será registrado em forma de produção escrita, organizada e orientada pelos professores de Português. As produções escritas serão selecionadas por séries e as cinco melhores serão premiadas. As danças serão de responsabilidade dos professores de Educação Física assim como as charges com os professores de Artes. Todas as séries produzirão textos dissertativos para o concurso de redação. Os professores de Ensino Religioso trabalharão diversidade religiosa.

De acordo com a metodologia, a construção do conhecimento para a posterior elaboração de texto aconteceria durante as aulas de História. Isso é reforçado no excerto abaixo:

“O projeto tem um concurso de redação, sendo que o professor de História trabalha o conteúdo em sala de aula, os alunos montam textos em cima de vários temas: preconceito, racismo, afro mesmo, a África em si, o tráfico negreiro, a abolição da escravatura, enfim, a gente dá alguns temas para que o aluno tenha a liberdade de escolher aquilo que ele queira escrever. Então o professor de História seleciona e passa para o professor de Português fazer a correção ortográfica e selecionar os melhores textos para serem lidos para os demais colegas, com todas as turmas reunidas, e faz a premiação” (Amábile, professora da Escola Bege).

Com relação à metodologia do projeto, o depoimento acima comprova que foi seguido o que nela estava previsto. O enfoque predominante ao realizar as atividades com o objetivo de dar embasamento teórico aos alunos para que assim eles pudessem realizar uma produção textual, concentrou-se, sobretudo, em aspectos históricos. Durante entrevistas, entretanto, com duas professoras de Língua Portuguesa (2 primeiros depoimentos abaixo, das professoras Amélia e Amanda) e com a professora coordenadora do projeto (3º depoimento abaixo, da professora Amábile), pude perceber que, além dos aspectos históricos e folclóricos, foram abordados assuntos que envolvem a vida do negro em nossa sociedade, provocando, assim, momentos de reflexão. O trabalho desenvolvido por estas professoras, contudo, não se identifica com os pressupostos do letramento crítico, uma vez que não se propõe a discutir, de forma aprofundada, as origens dos problemas sociais que envolvem o negro em nossa sociedade, bem como os mecanismos responsáveis por perpetuar as desigualdades sociais e raciais. Outro fator observado também está relacionado à inadequação no modo de abordar esta temática junto aos alunos, conforme relatado no depoimento abaixo:

“Em alguns momentos nas discussões que nós tivemos em sala de aula, com levantamento das sínteses dos trabalhos, apareceu a questão do negro sempre estar à margem, numa situação desprivilegiada. Inclusive esse foi um dos motivos pelos quais um dos meninos não quis falar sobre ele, porque ele disse assim: Vocês já estão toda hora falando que a gente é diferente, que a gente é isso. Porque eu vou ficar falando de mim.” (Amélia, professora da Escola Bege).

Esse depoimento parece revelar o modo como a temática aqui discutida está sendo inserida no espaço escolar, por meio dos projetos temáticos, sugerindo que a ênfase dada provoca no aluno negro a sensação de estar sendo constantemente exposto a uma situação que lhe é desconfortável. Isso leva à reflexão, novamente, quanto à formação do professor para realizar um trabalho que corresponda às necessidades da educação das relações étnico-raciais. Se esta professora estivesse preparada para tal tarefa, possivelmente o enfoque não seria percebido de modo inconveniente, conforme manifestado pelo aluno citado no depoimento acima. É pertinente também lembrar aqui os pressupostos do letramento crítico, quanto ao enfoque a ser dado à questão da diferença (cf. o 6º pressuposto do letramento crítico, proposto por McLaren & Lankshear (1993), no Quadro 2.3). Tal enfoque poderia engajar os alunos na crítica social, condição esta fundamental para a formação de agentes transformadores da sociedade.

O depoimento abaixo demonstra a preocupação da professora Amanda em também proporcionar momentos de reflexão junto a seus alunos, quanto ao racismo existente na sociedade brasileira:

“Eu conversei com a professora (de História) sobre o que ela havia realmente conversado com eles. Então ela trabalhou toda essa parte do preconceito, toda a parte que envolvia negro, o que o preconceito envolvia, a história de toda a vida, vamos supor que ela pegasse uma pessoa, uma família. Ela trabalhou toda essa parte do preconceito na sociedade, no trabalho, na escola, mesmo. Eles procuraram na biblioteca, todo o material que eles poderiam ter sobre esse assunto, eles pesquisaram e então produziram estes textos. Em sala de aula eu reforcei com eles isso e perguntei o que eles conversaram exatamente com a professora de História e então eles me passaram todas as informações que eles tiveram com ela e então eu levei para a sala de aula, revistas, todo o material que eu tinha, revistas, até uns textos da internet que falava sobre o preconceito, sobre o racismo, sobre a vida, da dificuldade da pessoa de cor, tudo o que abrangia isso e nós conversamos, fizemos um debate, um círculo para que uns ficassem de frente para o outro e comentamos. Foi mais uma conversa para eu saber exatamente o que eles sabiam disso. Então, eles conversaram, citaram muitos exemplos e produziram os textos. Não foi bem assim uma redação. Eles passaram para o papel o que eles conversaram, o que eles acharam que eles aprenderam dentro do que não sabiam” (Amanda, professora da Escola Bege).

Neste depoimento percebem-se duas questões relativas às características da educação anti-racista, formulada por Cavalleiro (2001) (cf. Quadro 2.2). A primeira questão refere-se à 1ª característica, a qual “Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira” (CAVALLEIRO, 2001, p. 158). Essa característica se fez presente no trabalho desta professora, quando ela deu voz aos alunos para que estes pudessem narrar exemplos de situações envolvendo conflitos étnico-raciais em nossa sociedade. Por outro lado, ao deixar de enfocar narrativas de personalidades históricas que, com sua luta, foram abrindo caminhos para a construção de uma sociedade menos preconceituosa e racista, a professora perdeu a oportunidade de inserir em sua prática pedagógica a 7ª característica da educação anti-racista proposta por Cavalleiro, que é a de “Pensar meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade (Idem). Esse mesmo aspecto é lembrado no 4º pressuposto (cf. Quadro 2.3), formulado por McLaren & Lankshear, para o letramento crítico: “Procura meios para empoderar os grupos oprimidos, apoiando a exposição de narrativas de casos específicos de opressão, sofridas por grupos e indivíduos, a fim de recuperar memórias sociais e uma consciência da luta realizada por outros, como estímulo para sua própria luta (MCLAREN & LANKSHEAR, 1993, p. 405).

Outra professora que desenvolveu um trabalho reflexivo foi uma professora de História. Ela deu o seguinte depoimento, com relação às atividades que desenvolveu em sala de aula, durante o projeto:

“Eu acho que eu trabalho com eles, eu converso, eu trabalho com livros, eu trabalho as figuras do livro, eu trabalho textos, eu mostro para eles a diferença, a semelhança. Eu procuro mostrar tudo aquilo que eu posso tentar mudar. Por que aquela figura do livro está ali daquela forma? Por que o texto fala assim, por que ele não fala um pouco diferente? Poderia trabalhar um pouco diferente. E nós, o que pensamos daquilo ali? Que eles tem de ver diferentes situações também” (Amábile, professora da Escola Bege).

A professora parece demonstrar preocupação em levar os alunos a questionarem o livro didático, fazendo também a leitura dos textos visuais e a análise da forma como os conteúdos são passados. Essas preocupações, contudo, apenas aproximam-se das orientações da educação anti-racista e do Letramento crítico, uma vez que não propõem análises mais aprofundadas. Neste sentido Cervetti (2001), salienta que:

[...] em uma aula de leitura crítica superficial, representações e análises das diferenças entre raça, classe e gênero, e as questões de quem ganha ou perde nas diversas representações, estão ausentes. Embora estes alunos comecem a analisar por que razão os autores e ilustradores escolheram certas representações do mundo, ainda não engajam-se explicitamente na crítica social. O professor não ajuda os estudantes a desafiarem iniquidades sociais, solicitando o porquê de algumas casas estarem representadas e outras não, quem se beneficia com estas concepções de casa e da família e quem não, e se algumas pessoas estão sem casas e o porquê disso (CERVETTI et alii, 2001).

As reflexões promovidas pela professora, embora precisem ser aprofundadas, contribuem para que o aluno comece a perceber que a visão de mundo apresentada por autores e ilustradores pode ser questionada. Silva, A, (2005, p. 23) lembra que pesquisas realizadas nas últimas décadas constataram que a presença da população negra no livro didático foi marcada por estereotipia e caricatura. Desta forma, é necessário que os professores estejam atentos às imagens que estes materiais veiculam de modo a contribuir para o desmonte de estereótipos e também para aproveitar os recursos imagéticos como um meio de desenvolver o multiletramento²¹. Esta necessidade se justifica considerando que vivemos em um mundo cada vez mais visual.

²¹ Conceito aplicado às novas variadas modalidades de linguagem que utilizam-se, por exemplo, da relação entre o verbal e o visual, entre texto e imagem, sendo denominadas também de letramento visual, letramento digital, etc. (Brasil, 2006b, 97-106)

No artigo intitulado *Letramento e ensino de História: os gêneros textuais no livro didático de História*, Santos (2007) relata uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de verificar como as aulas de História contribuíam para o letramento dos alunos. Segundo ela, um dos objetivos específicos desta pesquisa era identificar quais gêneros textuais eram lidos e produzidos nas aulas de História. Segundo a autora, a “[...] tarefa de inserir os alunos nas práticas de letramento escolar não deve ser papel apenas do professor de língua” (SANTOS, 2007, p. 789). Ao analisar as atividades propostas no livro didático de História, Santos constatou que os tais livros, embora apresentem questões globais e inferenciais, pouco contribuem para o desenvolvimento crítico, exigindo que o professor esteja atento a este problema e saiba conduzir o trabalho com o livro didático dentro de uma abordagem que favoreça a reflexão.

Também a professora de Educação Física, mencionada anteriormente (Escola Bege), ao propor a seus alunos e familiares um questionário no qual objetivava levar à reflexão questões relacionadas à raça e à etnia, proporcionou discussões reflexivas não só no espaço escolar, mas também nos lares de seus alunos:

“Fiz um questionário com eles, que foi aplicado na família. Então os pais responderam se era interessante discutir essa temática, o que achavam do racismo. Então, teve alguns alunos que falaram que para eles não era interessante, que não gostavam de falar sobre isso, que não gostavam de preto. Então, vimos que tem uma discriminação, um racismo muito grande na nossa sociedade. [...]. Muitos alunos falaram que o pai não gostava de preto, que não adiantava, que essa discriminação já vem da família, que não é culpa do aluno, ele já vem da família com essa discriminação racial. [...] Os alunos levaram o questionário, respondia junto com a família e levavam de volta para discutir em sala de aula. Então conversávamos na sala com relação ao assunto, eu anotei o percentual de pessoas que responderam cada questão. Cada questão foi discutida em sala de aula. Embora alguns alunos falassem que não concordavam com o racismo e que o pai conversava com eles, eles agiam da mesma forma. Não sei se é uma questão cultural ou familiar... Eu não sou racista, mas chamo o meu colega de preto ou encardido? Então, não sei se eles brincam muito com relação a isso... Tem umas questões que ficam meio duvidosas quando você trabalha isso em sala de aula porque eles gostam muito de falar e brincar com você, e nessas brincadeiras, lógico, tem um fundo de verdade” (Aline, professora da Escola Bege).

Cabe lembrar que esta professora participou em 2005 de um curso, conforme mencionei anteriormente, totalmente voltado para assuntos relacionados à raça e à etnia. Isso ilustra a necessidade da formação docente, conforme mencionado no Capítulo II, como condição para que a LF n.º 10.639/2003 logre os objetivos para os quais foi criada. Esta professora, apesar de ter também desenvolvido atividades de caráter folclórico, uma vez que participava de um projeto com característica interdisciplinar no qual foi lhe atribuída a tarefa de ensaiar seus alunos para a apresentação de danças, teve a preocupação de fazer com que as atividades por ela desenvolvidas fossem mais significativas. Ainda assim, uma vez que o curso frequentado por esta professora teve uma carga horária somente de 60h, a professora parece não ter segurança em afirmar que situações que envolvem discriminação não são brincadeiras, e sim, práticas racistas.

A professora de Geografia, que fez uso do livro didático durante o projeto, relatou que esta disciplina participou trabalhando com turmas de 7ª série e o conteúdo previsto tinha como foco a questão populacional, atrelando a questão econômica à social e à racial:

“Eu, como professora de Geografia, acabei dando uma relevância maior na questão da população, onde eu dava uma ênfase na Geografia, trabalhando com turmas de 7ª série, que eram as minhas turmas, eu procurei trabalhar principalmente com os povos africanos. Como o meu objetivo eram os países desenvolvidos, eu procurei colocar os povos africanos. Colocando desde a questão social, e aí a ênfase, os escravos especialmente no Brasil a vinda dos escravos que geralmente saíram dessas regiões da África, toda trajetória histórica e especialmente regional, a parte física, econômica, o trajeto, meio de transporte, de comunicação, enfim, em tudo nós demos uma ênfase, que correspondeu ao período do tráfico, chegamos a trabalhar com as leis do Sexagenário, do Ventre Livre até chegar a libertação.

[...] Dentro do meu conteúdo, o meu objetivo eram os países subdesenvolvidos, especialmente a questão econômica atrelada à social e nessa questão social, a problemática é a raça, não só em si a negra, mas nós sermos, entre aspas, até considerados inferior àquela parte de eurocentrismo que se é colocado para nós Se nós no Brasil não valorizarmos nossa cultura, a nossa sociedade, que o deles é melhor, que o deles é sempre o maior, e se nós não defendermos a nossa cultura, ou dar ênfase mais a deles, que nós copiamos, eu acho que com isso eu procurei enfatizar bastante, por mais que nós tenhamos uma diversidade muito grande, elas têm de ser respeitadas” (Alexia, professora da Escola Bege).

Pelo depoimento acima, pode-se perceber que a questão histórica predomina na abordagem utilizada pela professora e que o enfoque dado ao continente africano é extremamente negativo. Oliva (2003) também realizou uma pesquisa avaliando livros didáticos de História, utilizados em escolas públicas do Brasil, Portugal, Angola e Cabo Verde, a partir de 1995, com o objetivo de verificar como esses livros representam, por meio de imagens e de textos escritos, os africanos, e como as temáticas e conteúdos abordados mostram a história da África. Mesmo sendo o depoimento acima de uma professora de Geografia, esta pesquisa na área de História contribui para uma análise acerca do trabalho desenvolvido por esta professora. Segundo Oliva, a História da África apresentada nos livros didáticos, por meio do “Silêncio, desconhecimento e representações eurocêntricas” (OLIVA, 2003, p. 429), faz com que os alunos construam apenas estereótipos sobre a África e suas populações. Segundo ainda o autor, “As imagens e informações que dominam os meios de comunicação e os livros didáticos, incorporam a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o continente e a discriminação a qual são submetidos os afrodescendentes aqui dentro” (Idem, p. 431). Ou seja, as atuais orientações para a abordagem do continente africano recomendam que esta imagem distorcida e preconceituosa seja superada, contudo, como os cursos de licenciatura não se preocuparam em mostrar uma outra África, os professores, conseqüentemente, acabam reproduzindo em suas aulas as abordagens presentes no livro didático e na mídia. Segundo Oliva:

[...] se as imagens reproduzidas no livro didático sempre mostrarem o africano e a História da África em uma condição negativa, existe uma tendência da criança branca em desvalorizar os africanos e suas culturas e das crianças africanas em sentirem-se humilhadas ou rejeitarem suas identidades. (OLIVA, 2003, p. 443).

Desta forma, a abordagem utilizada pela professora Alexia pode ser considerada inadequada, uma vez que não contribui para acabar com preconceitos e estereótipos. Além disso, no final do depoimento, é ressaltada a necessidade de se respeitar a diversidade, não inserindo nesta discussão uma reflexão crítica, conforme recomenda o letramento crítico (cf. 6º pressuposto definido por McLaren & Lankshear, no Quadro 2.3).

Por fim, com relação à disciplina de Artes, percebi que a abordagem utilizada também foi folclórica, preocupando-se com o desfile e com a influência africana na música popular brasileira, conforme pode ser constatado pelo depoimento abaixo:

“Eu e a professora de História preparamos um desfile da época da escravidão, aquele sofrimento que aquele povo passou, justamente para uma tomada da conscientização afro e também desenvolvendo um trabalho de música em sala de aula, a música popular brasileira. Quase todos os períodos da música popular brasileira foram desenvolvidos os ritmos da cultura afro” (Alessandra, professora da Escola Bege).

Assim, houve a predominância, durante a realização do projeto desenvolvido na Escola Bege, de atividades que se identificam com o multiculturalismo folclórico ou liberal (cf. Seção 2.2, do Capítulo II), como a apresentação de desfile com roupas afro, dança e culinária. Atividades reflexivas foram observadas nas leituras e nas discussões, que tinham como objetivo final uma produção de texto, contudo tais atividades não correspondem às orientações do letramento crítico e da educação anti-racista, uma vez que não promovem o engajamento do aluno na crítica social. O depoimento de uma professora desta escola demonstrou que o curso por ela realizado diretamente relacionado à temática aqui discutida influenciou positivamente no trabalho que ela desenvolveu durante o projeto, ilustrando assim a importância de uma formação profissional continuada de professores.

4.4.2 Escola Marrom: Abordagens reflexivas e folclóricas no projeto temático

O projeto da Escola Marrom teve origem num projeto desenvolvido em âmbito federal, pelo MEC, denominado “Com Vida – Agenda 21”, que acontece a cada dois anos e por meio do qual se procura divulgar e debater tratados internacionais. A Escola Marrom participou deste projeto por duas vezes, sendo a segunda vez em 2005. Neste ano, todos os alunos da escola, durante uma semana, fizeram leituras e discutiram os seguintes temas: mudanças climáticas (Tratado de Kyoto); biodiversidade (Convenção sobre a Diversidade Biológica); segurança alimentar (Declaração de Roma); convivência humana (Carta da Terra) e diversidade étnico-racial (Tratado de Durban). Esses temas foram colocados em votação para que os alunos escolhessem dentre eles, um para ser o tema de um seminário que aconteceria no final de 2006 e o tema escolhido foi *diversidade étnico-racial*. O seminário previsto acabou, contudo, não acontecendo, segundo o vice-diretor, devido a problemas internos.

Estes temas serviram também de inspiração para um festival de dança, que aconteceu no final de 2006, para o qual os alunos precisavam pesquisar o tema, em profundidade, para desenvolver a dança. É essa etapa do projeto que interessa para a presente pesquisa, uma vez que, em função deste festival, uma professora de História desenvolveu, junto aos alunos de terceiro ano do ensino médio, pesquisas relativas ao tema *diversidade étnico-racial*, resultando em duas danças, uma que representou o Navio Negreiro e a outra a partir da música *O Canto das Três Raças*, de Clara Nunes.

A investigação feita nesta escola aconteceu a partir da realização deste trabalho com dança, coordenado pela professora aqui denominada Ellen. Esta professora contou com a colaboração da professora de Artes, de Geografia e de Língua Portuguesa, as quais aproveitaram os encontros do grupo de estudos, comentados no início deste capítulo, para planejar o modo como desenvolveriam as atividades. Esse planejamento resultou num projeto direcionado exclusivamente para o trabalho com dança de inspiração afro, o qual constitui-se objeto de estudo nesta pesquisa.

É importante destacar que, ao analisar o registro do projeto e os depoimentos das professoras, parece ficar evidente que a preocupação maior foi com a montagem das coreografias para a apresentação no referido festival de dança, não havendo a preocupação de desenvolver um trabalho verdadeiramente interdisciplinar, de forma sistematizada, no qual a educação das relações étnico-raciais constituísse um objetivo em si mesmo. O objetivo do projeto girou em torno de organizar as coreografias para o referido festival, passando por pesquisas realizadas pelos alunos quanto ao tema a ser desenvolvido, até a montagem das coreografias, propriamente ditas. Os depoimentos das professoras de Geografia e Português, respectivamente, reforçam essa percepção:

“Dentro das aulas de Geografia nós ficamos tentando montar uma idéia e dentro das aulas de geografia nós trabalhamos ajudando, colaborando com a professora de História que estava preparando todo o histórico, a coreografia, que era o projeto (///), o colégio se envolvendo com dança. Então ela ((a professora coordenadora do projeto)) reuniu e pediu a ajuda de cada professor, na sua área, para pesquisa, se o aluno quisesse. Para que nós pudéssemos incentivar de repente com músicas e história de música mais relacionada ao nosso país, as nossas raízes, para que pudesse buscar a fundo porque, como eles são adolescentes, eles iam buscar uma coisa mais internacional, mais da moda, e que nós pudéssemos trabalhar com eles. Então, dentro da sala de aula deu para perceber os grupos, a euforia e ia tentando trabalhar: ‘mas que música?’ ‘Ah, professora, essa daqui é legal.’ ‘Mas que tal essa porque, olha, ela tem uma lenda onde você vai trabalhar a parte de História, porque ela tem uma história que vai trabalhar com o quê? Você vai incentivar seu colega’ “ (Ester, professora de Escola Marrom).

“Ajudei na colaboração de incentivar os alunos, mas não especificamente no trabalho dela (da profa. de História, coordenadora do projeto)” (Érica, professora da Escola Marrom).

Como se pode perceber, a professora Érica, que deu o segundo depoimento, informou ter participado somente incentivando os alunos. Quando indaguei se ela inseriu em suas aulas assuntos relacionados à temática em questão, ela relatou o seguinte:

“Sempre trabalhava (a questão racial) dentro das aulas, automaticamente. Trabalhava a natureza, a parte racial sempre fez parte da minha... (prática pedagógica). Dentro da sala de aula eu trabalhava sempre o negro na realidade, o preconceito” (Érica, professora da Escola Marrom).

Considerando que o depoimento acima é da mesma professora que, na seção 4.2 “Subjetividade do professor”, demonstrou uma visão preconceituosa ao apresentar sua visão acerca de cultura e da pessoa negra, parece possível ponderar que o trabalho desenvolvido por ela, acerca da temática aqui discutida, provavelmente não se orienta dentro dos pressupostos do letramento crítico, conforme mencionado naquela seção.

Analisando o registro do projeto

O projeto desenvolvido na Escola Marrom, apesar de não se encaixar no perfil de projeto que havia idealizado para este estudo, uma vez que o projeto não era, a princípio, exclusivamente voltado para a temática da diversidade étnico-racial, constituindo-se esta apenas uma parte de um projeto maior e que o objetivo final era a montagem e apresentação de coreografias para o festival de dança do colégio, ponderei que deveria continuar minha pesquisa nesta escola, justamente por considerar que esta especificidade se constituía num dado importante de análise, levando-se em consideração as diversas estratégias que os professores estão buscando para aplicar a LF n.º 10.639/2003.

O que pode perceber nesta escola é que as professoras que participaram do grupo de estudos, descritos no início deste capítulo, ao terem conhecimento da LF n.º 10.639/2003 e de sua obrigatoriedade, motivadas pela idéia da coordenadora e idealizadora do projeto aqui analisado, pensaram em aliar um trabalho com danças àquilo recomendado pela lei. Desta forma, passo a descrever e a analisar o registro do projeto, cruzando seus dados com as informações colhidas nas entrevistas.

O projeto da Escola Marrom não constava, durante o período em que foi desenvolvida esta pesquisa, no PPP da Escola Marrom e foi reelaborado antes de ter sido entregue a esta pesquisadora para análise, conforme pude constatar durante conversa informal com a coordenadora do projeto. Desta forma, apesar de no projeto não constar referência bibliográfica, é possível perceber a utilização das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais são citadas no tópico *Desenvolvimento* do projeto, transcrito no decorrer desta seção. O contato mais aprofundado com este documento por parte das participantes da pesquisa, entretanto, somente aconteceu posteriormente ao desenvolvimento do projeto, quando o registro dele foi reelaborado. Este esclarecimento é feito devido à estatística apresentada no início deste capítulo, Seção 4.1, com relação aos professores que haviam tido acesso às diretrizes anterior ou durante a realização dos projetos que são objeto de análise desse estudo.

O projeto formal da Escola Marrom é composto por cinco partes: justificativa, objetivos gerais, disciplinas envolvidas no projeto (anteriormente mencionadas), desenvolvimento e regulamento (para a participação dos alunos nas coreografias). Interessam para análise somente as quatro primeiras partes: justificativa, objetivos, disciplinas envolvidas e desenvolvimento. Desta forma, a justificativa do projeto da Escola Marrom é composta por dois parágrafos: o primeiro refere-se à questão da diversidade étnico-racial e o segundo aborda a questão da importância da dança no desenvolvimento do indivíduo. Para este estudo interessa-me particularmente o primeiro parágrafo:

Proporcionar aos alunos subsídios para compreender, desvendar, desconstruir, revelar e transformar relações estabelecidas entre corpo e dança, sociedade e preconceito. Desta forma, este evento contribui para reforçar laços de amizade, trabalhar e conhecer os grupos, que formam a identidade cultural do Brasil, enfatizando as tradições, costumes e culturas de origem afro. O que possibilita o exercício da tolerância, respeito e da percepção da “*alteridade*”, ou seja, de se colocar no lugar do outro. Permite ainda resgatar a auto-estima e a valorização de sua verdadeira e heterogênea história.

Percebe-se que neste trecho da justificativa há a preocupação em reforçar laços de amizade, trabalhar e conhecer os grupos que formam a identidade cultural do país, enfatizando a cultura afro e assim possibilitar o exercício da tolerância, respeito, alteridade e o resgate da auto-estima. Estes direcionamentos, ao se trabalhar com a questão da diversidade humana, seguem as orientações do multiculturalismo folclórico, o qual é criticado no 6º pressuposto do letramento crítico (cf. Quadro 2.3), no qual McLaren & Lankshear salientam que:

Trabalhar na perspectiva do letramento crítico pressupõe contrariar a essencialização das diferenças, posições estas refletidas pelas posições liberais-humanistas (ver também Quadro 2.1) que celebram ou toleram a multiplicidade de vozes dos marginalizados. Celebrar a diferença sem investigar as maneiras pelas quais as diferenças servem para constituir as opressivas relações assimétricas de poder, serve apenas para romantizar ou tornar exótico o outro (MCLAREN & LANKSHEAR, 1993, p. 408).

Ou seja, na justificativa do projeto não é lembrada a necessidade de desestabilizar crenças e questionar a origem dos preconceitos, limitando-se a intenção de “compreender, desvendar, desconstruir, revelar e transformar relações estabelecidas entre corpo e dança, sociedade e preconceito” (Item *Justificativa* projeto – Escola Marrom).

Com relação à professora de Geografia, Ester, cujo depoimento segue abaixo, esta revelou que, a princípio, a temática em referência não estava inclusa no conteúdo desta disciplina. Somente depois do início das pesquisas feitas pelos alunos para a montagem da coreografia é que este assunto passou a fazer parte, de modo mais específico, de suas aulas:

“Os temas dos segundos anos e dos terceiros foram o Navio Negreiro e as meninas que trabalharam uma lenda que falava sobre natureza. As duas (coreografias) tinham comigo a ligação em Geografia. [...] Eu lembro até que tem um poema que eles trabalharam, de Castro Alves. Era considerado ligado a isso, a idéia da questão da participação do negro, da liberdade do negro. Eles começavam a questionar. Então, trabalhava a parte. Até então não era incluído dentro do conteúdo. Nós trabalhávamos assessorando as equipes que tinham interesse em participar do projeto. Depois disso, nós buscamos a idéia de, também trabalhar dentro do conteúdo, de trazer a temática para a discussão. Como trabalhávamos Brasil em Geografia, sempre trazia a temática de como e porque estamos falando do negro, porque isso é uma discussão. Geralmente fazia os círculos para questionar os textos e aí vinha exatamente a idéia de trabalho com a sociedade brasileira. Então, as discussões eram paralelas a isso. As opiniões de muitos deles eram realmente lineares, ou seja, ‘Eu não concordo com a lei de cotas porque eu acho que é injusto.’ ‘Mas você sabe qual é a ligação? Você sabe toda a história?’ ‘Não, mas eu acho que não é justo porque...’ Aí continuava a discussão. Tinha quem concordava, quem não concordava. Então vinha histórias do jornal na época, aquela coisa toda. Então tentávamos mostrar e trazer idéias e atividades” (Ester, professora da Escola Marrom).

Embora se perceba que o assunto foi inserido de forma não muito planejada, motivo que também dificultou o desenvolvimento de um trabalho mais interdisciplinar, reflexões aconteceram no momento em que estavam trabalhando um texto que tratava, de acordo com a professora, sobre respeito às culturas e como se comportar socialmente, traçando um paralelo com um programa de televisão no qual a apresentadora mostrava subúrbios da Região Nordeste e da Região Sul do Brasil:

“O texto falava um pouco mais sobre a idéia de como se comportar socialmente, de respeito a cada uma das culturas que o Brasil teve. [...] então surgiu a visão da reportagem, a partir dela surgiu a discussão da troca, de igualdade. O texto era um chamarisco para a idéia cultural, para a miscigenação, para o multiculturalismo. A partir disso viajamos pelas idéias de comparação do Brasil. Então foi onde eu trabalhei porque no Nordeste, no Subúrbio a Regina Casé teve muito mais contato com pessoas de descendência afro que no Rio Grande do Sul e o porquê disso historicamente e geograficamente no nosso país. [...]

Fizemos um paralelo com o programa da Regina Casé, que estava no Rio Grande do Sul fazendo uma pesquisa na área de subúrbio. Então ela (uma aluna) comentou a diferença de que lá não é chamado de favela.

[...] Eles perceberam que não havia tanta miscigenação como lá na Bahia, que era a ponte que ela (Regina Case) fazia. Então eles falaram: ‘Professora, a pobreza existe no Rio Grande do Sul e existe na Bahia, mas ela está muito mais forte na Bahia. Por quê?’ ‘Por causa da idéia da escravidão.’ Isso tudo na discussão. Às vezes ficava temerosa de ser oral, muitas vezes trabalhávamos o oral e a idéia é exatamente essa: não é marcar data, é entender a conexão da História do Brasil, do passado, com o atual. Entender a sociedade, sua ação, como é o caso de Geografia, mas fazendo uma ponte com o que vem do passado. Então eles perceberam isso: por mais que existisse a pobreza, que existe o subúrbio, as crianças carentes na Região Sul têm ainda um pouco mais de facilidade que as crianças carentes dos grandes centros, que estão muito mais ligados à época da escravidão no nosso país” (Ester, professora da Escola Marrom).

Os encaminhamentos dados neste trabalho, apesar de proporcionar certas reflexões, não se aproximam das orientações do letramento crítico, uma vez que as análises não são aprofundadas. Se a professora Ester tivesse conhecimento do 3º princípio da educação anti-racista, poderia ter promovido, nestas discussões, o letramento crítico:

O poder e o privilégio branco (masculino) e a racionalidade para a posição dominante na sociedade são questionados, bem como é questionada também a ideologia que sustenta e suporta tanto a brancura como uma identidade social e as instituições da sociedade dominante. A educação anti-racista entende que há enormes benefícios sociais, econômicos e políticos que foram e são acumulados historicamente pelo grupo dominante, o qual é, por sua vez, predominantemente branco, enquanto para os grupos marginalizados é negado o acesso a esses mesmos benefícios, sendo assim negado-lhes também, o direito à humanidade (DEI, 1996, p. 28).

De acordo com Green (1995), citado por Lankshear (1997, p. 47), a prática de sala de aula do letramento crítico deve explorar como e por que os assuntos sociais constituem uma gama de significados, preocupando-se com a questão de quais destes significados sociais são autorizados e silenciados pelas práticas disponíveis de leitura, de escrita, de visão e de composição. Com relação a estas orientações, durante as entrevistas com as professoras participantes do projeto pude perceber que os momentos nos quais se fazia uma abordagem reflexiva aconteciam exatamente durante as discussões a partir de um texto. Tais discussões, contudo, conforme se pode perceber pelo depoimento acima, parecem não terem sido conduzidas de modo planejado e sistematizado, com uma fundamentação teórica bem elaborada. A professora de História, coordenadora do projeto, também promoveu discussões em suas aulas a partir do artigo 5º da CF, sobre o que será comentado no decorrer desta seção, quando tratarei para análise o item *Desenvolvimento*, do projeto daquela escola.

Com relação ao resgate da auto-estima, presente no item *Justificativa* do projeto, há que se lembrar das orientações neste sentido (LISBOA, 2002), que direcionam para o não-reforço da condição do negro no sistema escravista. Há que se lembrar, também, da 7ª característica da educação anti-racista, proposta por Cavalleiro (2001, cf. Quadro 2.2), que responsabiliza o professor em buscar “[...] meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial” (CAVALLEIRO, 2001, p. 158). É preciso, contudo, deixar esclarecido que somente promover atividades que elevem a auto-estima do aluno negro não é suficiente. Não se podem perder de vista os princípios da educação anti-racista e os pressupostos do letramento crítico, conforme elencados nos Quadros 2.2 e 2.3, respectivamente, orientando para a promoção de um ensino comprometido com a crítica social.

Quando a proposta é trabalhar a auto-estima do aluno negro, é preciso evitar ressaltar aspectos relacionados à escravidão, caso contrário, o que se faz é contribuir para que o negro continue sendo associado à condição que foi responsável pela sua desumanização e pela sua inferioridade. Os alunos negros que participaram da dança e os que a assistiram podem ter reforçado as imagens produzidas na escravidão. Pelos depoimentos das professoras, transcritos abaixo, é possível entender como isso se torna possível:

“Para a coreografia do Navio Negreiro, eles foram pesquisar como é o movimento dentro de um quadrado no porão de um navio, o que as pessoas sentem lá. Eles descobriram que eles estavam acorrentados, não conseguiam sair para a prancha para fazer as necessidades. Muitas vezes eles vomitavam uns em cima dos outros. Coisas absurdas que os alunos pesquisam e lhe traz. Coisas que você nem acredita. Então eles pensam: que movimento utilizar, imagina o calor que estava lá dentro, imagina que só existia uma luz quando você olhava para cima. [...]”

Isso (a coreografia do Navio Negreiro) era a menina dos meus olhos porque trabalhei mais com o terceiro ano. Como eu trabalho o artigo 5 e especificamente tudo isso, eles (os alunos) quiseram fazer (a coreografia). Isso teve uma repercussão no festival muito interessante. Começa a se ver o negro com outros olhos, mostrar emoção. Esse ano eles estão querendo fazer “Guerreiras, a força da mulher negra”: a mulher que embala, que lava a roupa no rio, é um processo histórico, a mulher da favela, a mulher negra, batalhadora e forte. Eles querem fazer guerreira. Acho que vamos colocar ‘Guerreiros’, o nome da coreografia. Já estão vendo roupas, pode ser de oncinha porque vai lembrar a África. É nesse sentido que nós vamos trabalhar” (Ellen, professora da Escola Marrom).

“[...] aí nós destacamos: ‘Vocês observaram o navio negreiro?’ ‘Nossa, professora! Não percebi.’ ‘Vocês observaram os movimentos, a dança? Cada movimento tem um objetivo, não é aleatório. O movimento dos escravos do barco, o movimento do medo, do terror que passaram, as falta de cuidado do saneamento. Eles já vinham para o lugar e no caminho já passavam todo aquele pesadelo e quando aportavam não terminava o pesadelo, aliás, estava começando. Já imaginaram? Então, quando o artista vai dançar ele tem que passar isso para o público e você tem que ter a sensibilidade de perceber. Então, era também a idéia de também apresentar’ (Ester, professora da Escola Marrom).

Percebe-se, no final do primeiro depoimento acima, da professora Ellen, que ela realmente acredita estar enaltecendo a pessoa negra e informa que “neste ano” (2007) o trabalho com dança irá abordar a questão da mulher negra e, novamente, a posição subalterna do negro será reforçada. Essa associação do negro às posições inferiores é consequência de teorias historicamente formuladas, que dividiram hierarquicamente as culturas em superiores e inferiores. Bernd (1988) salienta que, nas Américas, esse processo teve início com a chegada de Colombo, o qual desprezou a população autóctone e sua cultura, rotulando-as como primitivas ou bárbaras (BERND, 1988, p. 12). Ainda, segundo a autora, a classe dominante do novo mundo aproveitou-se desta dialética *civilização X barbárie* para formular um pensamento que justificasse a escravidão (Idem), o qual foi beneficiado por filósofos como Montesquieu²² e Hegel²³ (Idem, p. 12-13). O surgimento de teorias científicas provando que tais pensamentos eram infundados e falsos não foi o bastante para acabar com os estereótipos historicamente formados acerca da pessoa negra. Isso acontece, de acordo com Bernd,

“[...] principalmente porque – e esta é outra estratégia dos grupos interessados na manutenção do preconceito e da discriminação – a grande massa da população não tem acesso ao conhecimento científico, continuando a repetir, até por força da inércia, as ideologias racistas a esta altura já profundamente enraizadas nos corações e nas mentes das pessoas” (BERND, 1988, p. 14).

²² Montesquieu, em “Do Espírito das Leis”, defende a escravidão, afirmando que é impossível supor que o negro fosse homem, o que levaria a crer que eles (europeus, brancos) não eram cristãos (BERND, 1988, p. 12).

²³ Hegel, em “Lições de Filosofia de História Universal”, sustentou que os povos da África e da América não estavam aptos a realizar a idéia da razão, sendo que isso só seria possível se, pelo contato com os europeus, tomassem consciência de si. Por isso o título da obra “O Espírito das Leis”. (BERND, 1988, p. 13).

Desta forma, as professoras da Escola Marrom não cogitam evidenciar mulheres negras importantes tanto de um passado histórico, como, por exemplo, Rainha Nzinga²⁴, ou mulheres negras de destaque na atualidade²⁵. Perdeu-se a oportunidade de promover a auto-estima por meio de uma atividade que enaltecesse as qualidades do negro, sua beleza, seus heróis históricos, sua vida dissociada da escravidão. Lisboa (2002), ao comentar sobre a escolha de livros para se trabalhar literatura com crianças, faz a seguinte recomendação:

Veja se não há imagens que colaboram com a representação de inferioridade, como negros sendo maltratados, mesmo que a temática do livro seja a escravidão. Evite personagens que sejam vítimas ou que ocupem posições subalternas. Mostre uma imagem positiva da raça para que os alunos sintam orgulho de si mesmos. (LISBOA, 2002).

Com relação ao item *Objetivo*, o projeto da Escola Marrom não possui somente um objetivo geral, mas sete objetivos gerais. Desta forma, citarei apenas os três primeiros, uma vez que somente estes fazem alguma referência à educação das relações étnico-raciais. Os demais objetivos fazem referência a aspectos exclusivamente relacionados à dança. Desta forma, constituem objetivos do projeto:

- Construir uma relação de cooperação, respeito, diálogo, e valorização da cultura afro, além da possibilidade de interpretação e de criação em dança que ocorrem em sala de aula e na sociedade.
- Situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, principalmente no diálogo entre a tradição e a sociedade contemporânea.
- Buscar e saber organizar e registrar informações sobre cultura afro em contato com documentos, vídeos, livros, informações, etc., relacionando-os às suas próprias experiências como criadores ou interpretes da dança.

²⁴ Rainha de Ndongo, Angola, nascida em 1582, que lutou por mais de 30 anos contra os portugueses e cuja estratégia de defesa aproximava-se da moderna guerrilha. Teve participação na história do Brasil já que estas estratégias foram utilizadas no Brasil, pelos escravos trazidos de Angola, que se refugiavam no Quilombo dos Palmares.

²⁵ Foi lançado no dia 5 de março de 2007 o livro “Mulheres Negras do Brasil” no qual seus autores, Schuma Schumacher e Érico Vital Brazil, relatam a vida de muitas mulheres negras que fizeram parte de nossa história, na arte, na política, no esporte e em outras diversas atividades profissionais. Esta obra é uma co-edição do SENAC NACIONAL, da Editora SENAC Rio, da Editora SENAC São Paulo e da ONG REDEH.

O primeiro objetivo reforça o que foi apresentado na *Justificativa*, evidenciando a questão da cooperação, do respeito, do diálogo e da valorização da cultura afro. O segundo objetivo busca situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade. Com relação a este segundo objetivo, pensar a questão do corpo negro na sociedade constitui uma reflexão importante, uma vez que, conforme definição de Oracy Nogueira, citado por Guimarães (1999, p. 169) e mencionada no Capítulo I, pelas características do corpo é que o racismo e preconceito se manifestam em nossa sociedade. Pelo o exposto, contudo, no registro do projeto e pelas entrevistas colhidas com os professores da Escola Marrom, participantes desta pesquisa, parece não terem acontecido discussões sistematizadas acerca de como as diferenças fenotípicas interferem no posicionamento dos cidadãos na sociedade e no acesso aos bens socialmente construídos. O terceiro objetivo refere-se à busca, à organização e ao registro de informações sobre cultura afro, por meio de documentos, vídeos, livros, dentre outros materiais, sugerindo que estes conhecimentos sejam relacionados às experiências dos alunos enquanto criadores e intérpretes da dança.

Em nenhum dos objetivos constantes no projeto é manifestada a intenção de discutir, promovendo uma reflexão crítica, aspectos que envolvem a vida do negro em nossa sociedade. Somente a professora Ester (anteriormente mencionada) e a professora de História, conforme se perceberá na seqüência, trabalharam dentro de uma abordagem reflexiva, sem, contudo, ser crítica, tal como orientam o letramento crítico e a educação anti-racista, no sentido de promover um engajamento dos alunos na crítica social.

No item *Desenvolvimento* do projeto, primeiramente é lembrado que a promulgação da LF n.º 10.639/2003 veio apoiar a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação. É lembrado, assim, que o artigo 5º da CF determina que todos são iguais perante a lei e que é garantida aos brasileiros, entre outras coisas, a inviolabilidade ao direito da igualdade. É citado também o artigo 205 da CF, no qual o Estado garante, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Por fim, é citado o artigo 216, definindo a constituição do patrimônio cultural brasileiro a partir:

“[...] dos bens de natureza material e imaterial, tomado individualmente ou em conjunto, portadores de referência a identidade, a ação, a memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira nos quais se incluem.

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais.

Todos esses artigos da CF são elencados, conforme é sugerido na seqüência do item *Desenvolvimento*, de modo a evidenciar que a realização daquele projeto se justificava como uma adoção de estratégia pedagógica de valorização da diversidade com o fim de superar a desigualdade étnico-racial naquele ambiente escolar. Desta forma, ao comentar como aconteceria o desenvolvimento do projeto, é salientado que:

Utilizando-se de todos estes itens e da percepção e prática dos docentes envolvidos, pensou-se num trabalho que pudesse iniciar uma ação no ensino de sala de aula válida, sensível e concreta para a trajetória eficiente da lei e das diretrizes relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O projeto envolve todo o trabalho de escolha, de pesquisa, de ensaios, de coreografias, de aprimoramento e de destaque cultural. É importantíssima a integração entre as disciplinas e dos professores no direcionamento das danças, das pesquisas, das leituras e dos repertórios. Essa inter-relação de conteúdo, de prática, de experiências, de dúvidas e de contínua busca é o destaque no desenvolvimento de novas tendências.

As disciplinas tendo em comum – o ensinar criticamente e com respeito às diferenças culturais, sociais e econômicas. E cada uma enfocando de forma diferente e específica tais conhecimentos e práticas, de acordo com a sua especificidade pedagógica (Projeto da Escola Marrom).

Em resumo, o item *Desenvolvimento* descreve como aconteceria o projeto, para o qual as professoras, anteriormente citadas, trabalhariam de modo interdisciplinar, o que não se observou ao cruzar os dados do registro formal do projeto com as entrevistas. Ainda neste tópico é lembrada a questão da igualdade e reforçado que o desenvolvimento do projeto vem ao encontro de orientações constantes na CF, naquilo que diz respeito ao compromisso firmado pelo Estado de, por meio da educação, garantir o desenvolvimento de todos enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Por fim, é definido aquilo que se constitui como patrimônio cultural brasileiro. Desta forma, o artigo 5º da CF é o que fundamenta todo o trabalho da professora Ellen, coordenadora do projeto da Escola Marrom, conforme mostra o depoimento abaixo:

“Eu trabalho com o terceiro ano porque é importante eles saberem os direitos individuais e coletivos, como eles vão utilizar isso no vestibular e depois para a vida toda. Então, o Artigo 5º da Constituição tem mais de setenta parágrafos e ali tem revisto o crime de racismo. Um dos princípios do Artigo 5º é a igualdade. Então todos são iguais perante a lei. Você começa a desenvolver todo esse trabalho, então o artigo específico do racismo. Então, nós trabalhamos dentro do Artigo 5º as diferenças de identidade, que racismo é crime. Dentro da igualdade de cada um, e que é igualdade dar a cada um o que é seu, de respeito. Então, entra na discussão as cotas para negros, o preconceito. Então, eles vão participando, é uma aula que eles gostam muito porque, ao mesmo tempo, que eles aprendem seus direitos, eles também sabem que têm deveres. Então, da mesma forma que eles têm direitos e todos querem ser respeitados, qualquer segmento da sociedade, ou seja, de raça, identidade de qualquer forma, se exige respeito e não é diferente com os negros com quem tem essa origem africana. É isso que faz nossa identidade africana, européia e indígena. Então isso é importante, mas também enfrentamos resistências, tanto por parte dos alunos, o preconceito está aí. Não é só com o negro, mas com o homossexual, com o gordinho, com o alto, o magro, então a escola é um local... Necessariamente essa lei não vem por acaso, para que uns tenham esse respeito” (Ellen, professora da Escola Marrom).

Assim, embora tenha como foco principal o trabalho com dança, percebemos que há a preocupação da professora em proporcionar a seus alunos o contato com textos que contribuem para a educação das relações étnico-raciais, trabalho este realizado ao proporcionar aos alunos a leitura do artigo 5º da CF. É necessário, contudo, esclarecer que as reflexões desta professora, em torno do artigo 5º da CF, podem ser aprofundadas segundo as orientações do letramento crítico, dando mais ênfase às questões sociais. Para isso, a professora pode promover, por exemplo, discussões sobre o princípio de igualdade, cujo entendimento foi alterado, no Brasil, a partir da CF de 1988. De acordo com Piovesan (2005, p. 40), a Constituição Federal de 1988 estabeleceu importantes dispositivos, por meios dos quais o conceito de igualdade deixa de ser formal²⁶ para tornar-se material²⁷. Ao inserir tais discussões, torna-se possível um debate acerca de questões relacionadas à justiça social, tema central do letramento crítico.

A análise do registro do projeto da Escola Marrom evidenciou a predominância de aspectos correspondentes ao multiculturalismo folclórico. Em todos os tópicos que permitiram análise (*justificativa, objetivos gerais e desenvolvimento*), foi verificada a preocupação com questões histórico-culturais, argumentando que o conhecimento dos grupos que formaram a identidade cultural do país tornaria possível o exercício da tolerância, respeito, alteridade e auto-estima.

²⁶ De acordo com Piovesan, a igualdade formal reduz-se à fórmula “todos são iguais perante a lei”. (PIOVESAN, 2005, p. 36).

²⁷ A igualdade material, de acordo com Piovesan, corresponde ao ideal de justiça social e distributiva (orientada pelo critério socioeconômico) e ao ideal de justiça, enquanto reconhecimento de identidades (orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios) (PIOVESAN, 2005, p. 36).

Embora o projeto seja composto por 7 objetivos gerais, em nenhum deles se percebe a preocupação com um trabalho crítico voltado para a educação das relações étnico-raciais. Essa questão, entretanto, aparece, mesmo que de modo superficial, quando as professoras de História e de Geografia favorecem a leitura e a discussão de textos que trabalham questões sociais e o artigo 5º da CF. Outra questão observada faz referência ao abandono em que se encontra o professor ao criar estratégias para aplicar a LF n.º 10.639/2003, não dispondo de tempo (uma vez que o projeto foi montado durante os encontros do Grupo de Estudos, aos sábados) ou de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos dados coletados nesta pesquisa foi possível verificar que há professores em Cascavel engajados na aplicação da LF n.º 10.639/2003, sendo que 12 dos 14 educadores participantes da pesquisa mostraram-se favoráveis à criação da referida lei. O despreparo em trabalhar com esta temática, conforme relatado pelos entrevistados, contudo, parece gerar insegurança, fazendo com que o trabalho realizado não possibilite uma mudança significativa nas relações étnico-raciais. Conforme demonstrado no Capítulo IV, os educadores não se sentem preparados para tal tarefa, devido ao fato de não terem discutido relações étnico-raciais em seus cursos de formação inicial e não estarem recebendo formação que trate desta temática, em cursos de formação continuada hoje.

As análises tornaram possível perceber também que é atribuída aos professores que ministram a disciplina de História a responsabilidade maior na aplicação da LF n.º 10.639/2003, sendo que a iniciativa de dar início aos dois projetos temáticos aqui analisados partiu de professoras que ministram esta disciplina. Essa constatação sugere que os professores compreendem a LF n.º 10.639/2003 a partir de perspectivas históricas e culturais, fazendo, portanto, uma interpretação limitada do escopo da norma jurídica, objeto de análise desta pesquisa, desconsiderando as orientações quanto à educação das relações étnico-raciais propostas nas diretrizes que regulamentam a LF n.º 10.639/2003, as quais deixam explícita a necessidade de todas as disciplinas do currículo escolar se comprometerem com a educação das relações étnico-raciais.

Com relação ao posicionamento dos vice-diretores de ambas escolas, eles consideram que a LF n.º 10.639/2003 não deveria ter sido criada, sendo que a educadora da Escola Bege argumenta que esta lei vai reforçar o preconceito, enquanto o vice-diretor da Escola Marrom a considera desnecessária, ponderando que os professores já realizam um trabalho neste sentido. Os dados obtidos na pesquisa, contudo, parecem evidenciar que em ambas escolas há deficiência no trato das relações étnico-raciais, até mesmo com relação ao domínio dos conceitos inerentes a esta temática. Na Escola Marrom também foi observado o uso irrefletido do termo negão para referir-se a alunos negros, o que é feito tanto por alunos, quanto por educadores, os quais parecem não perceber que o uso dessa alcunha contribui para que a inscrição racial continue servindo de recurso para a prática do racismo, do preconceito e da discriminação, na sociedade.

Embora os direcionamentos dados pelos projetos temático-pedagógicos precisem ser revistos e reformulados, esta estratégia pedagógica parece estar tornando possível inserir no espaço escolar as discussões propostas pela LF n.º 10.639/2003, sendo que os professores participantes desta pesquisa relataram que, se não houvessem participado desses projetos, não teriam colocado em prática a LF n.º 10.639/2003. Conforme exposto no Capítulo IV, os projetos aqui analisados foram desenvolvidos por educadores que já aceitaram o desafio de engajar sua prática pedagógica à valorização do negro em nossa sociedade, contudo as dificuldades em formular e implementar o projeto, aliadas ao aparente despreparo dos professores em discutir questões referentes a esta temática, prejudicam um trabalho verdadeiramente interdisciplinar, o que pode prejudicar transformações significativas nas relações étnico-raciais, tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

As inadequações percebidas neste estudo, com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, ao criarem e desenvolverem estratégias visando o cumprimento da LF n.º 10.639/2003, estão relacionadas à predominância de abordagens multiculturalistas de tendência liberal (ou folclórica), que privilegiam a celebração da diversidade, por meio de atividades culturais, conforme descritas no Capítulo II. Na Escola Bege, esse aspecto se traduziu na realização de desfile com roupas de inspiração étnica, na preparação e na degustação de feijoada, na palestra com um pai-de-santo e na apresentação de danças (capoeira e umbigada). Na Escola Marrom, o aspecto multiculturalista folclórico foi manifestado na preparação e na realização de um festival de danças, as quais se inspiraram em temas relacionados à cultura e à história afro-brasileira.

Trabalhos reflexivos aconteceram na Escola Marrom, onde foram promovidas discussões a partir do artigo 5º da Constituição Federal, ressaltando questões relacionadas à prática do racismo, ao preconceito e à discriminação, e também no trabalho desenvolvido por uma professora de Geografia, ao promover reflexões a partir de um texto tratando de questões sociais. Na Escola Bege, estas reflexões aconteceram quando da realização de atividades com o objetivo final de uma produção textual, em aulas de Língua Portuguesa, com discussões acerca de questões sociais envolvendo a pessoa negra. Outras reflexões foram percebidas também quando do uso do livro didático pelas duas professoras coordenadoras dos projetos da Escola Marrom e da Escola Bege, as quais instigavam os alunos a discutirem questões sociais, fazendo leitura de imagens e compreendendo o texto para além do que ele expõe linearmente. Estas práticas, entretanto, não foram aprofundadas de modo a engajarem os alunos na crítica social, visando à formação de agentes transformadores, conforme orientações do letramento crítico, descritos no Capítulo II.

Os encaminhamentos dados na resolução dos conflitos étnico-raciais nas duas escolas pesquisadas orientam-se também nos moldes da abordagem multicultural liberal humanista (cf. Quadro 2.1), enfatizando que todos são iguais e que, portanto, deve haver o respeito entre os envolvidos em tais conflitos. Com relação a este aspecto, as orientações sugeridas pela educação anti-racista (cf. Quadro 2.2), quanto a problematizar e a levar o aluno que praticou o ato racista ou preconceituoso à reflexão, constatando que as palavras por ele pronunciadas não são de sua autoria, mas que estão presentes nas práticas sociais e que, portanto, merecem uma reflexão aprofundada, não foram lembradas por nenhum dos educadores entrevistados. Assim, a pesquisa não observou reflexões críticas nas quais os alunos fossem levados a refletirem sobre a origem das diferenças, os meios pelas quais elas são mantidas na sociedade e de que modo as mesmas beneficiam ou prejudicam diferentes grupos sociais.

A pesquisa evidenciou também que as crenças e os preconceitos construídos no decorrer da vida dos professores, extra-espácio de formação profissional, manifestam-se inadvertidamente e até inconscientemente na sala de aula, produzindo significados que orientam sobremaneira a prática pedagógica. Esta observação corrobora o argumento de Gomes & Silva, mencionado no Capítulo II, sobre a necessidade de os cursos de formação levarem os professores a refletirem sobre suas subjetividades, como crenças, valores, estereótipos e preconceitos, sentimentos estes que, embora não tenham sido construídos conscientemente pelos educadores, foram assimilados por eles, influenciando, assim, seu modo de enxergar questões relacionadas à diversidade étnico-racial.

As limitações quanto à aplicação da LF n.º 10.639/2003 apresentadas nesta pesquisa podem ser amenizadas se a educação anti-racista e o letramento crítico forem inseridos na prática pedagógica, instaurando-se, assim, um ensino reflexivo, capaz de engajar os alunos na crítica social. Conforme salientado no Capítulo II, não basta que os professores promovam um ensino reflexivo sem, contudo, levar os alunos a perceberem e a questionarem as contradições sociais, por meio das quais as pessoas são hierarquizadas socialmente. Um ensino reflexivo superficial não é capaz de formar indivíduos que consigam passar da condição de indignados para agentes de transformação da ordem social, tal como orienta o letramento crítico.

Como os dados obtidos para análise nesta pesquisa foram colhidos a partir do registro do projeto temático e da posterior avaliação oral (por meio das entrevistas) dos educadores envolvidos em seu desenvolvimento, é possível que a falta de uma abordagem etnográfica imponha limitação a este estudo, uma vez que as circunstâncias reais do evento pesquisado não foram objeto de observação. Desta forma, pesquisas futuras poderão aprofundar as análises aqui descritas, verificando, a partir de observação em sala de aula, o modo como o trabalho relativo à aplicação da LF n.º 10.639/2003 é conduzido na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coord.). **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2007.

ANDREWS, George Reid. **Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano**. Estudos avançados, vol.11, no.30, São Paulo, maio/agosto 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200008>. Acesso em: 12 dez. 2006.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ANTUNES, Helenise Sangoi; OLIVEIRA, Valeska Fortes de; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre saberes e fazeres pedagógicos. **Revistas Centro de Educação**, no. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2007.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 11. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1983.

BERND, Zilá. **O que é negritude?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 2002.

BRAHIM, Adriana Cristina S. de Mattos. Pedagogia crítica, letramento crítico, leitura crítica. **Revista X – Vol.1** (2007) Disponível em: <<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/5376/6513>> Acesso em: 15 dez. 2007.

BRANDÃO, André. **Teses e dissertações sobre desigualdades educacionais e ação afirmativa**. Programa Política da Cor na Educação Brasileira. Séries Ensaio e Pesquisa. V. 5. 2006. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/documentos/serie%20ensaios-5-teses_e_dissertacoessobredes.racial.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2007.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996a**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2007.

_____. **Resolução 196/1996b** (Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos). Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/docs/Resolucoes/Reso196.doc>>. Acesso em: 2 fev. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF. 1997.

____ **Projeto de Lei 259/1999.** Mesa Diretora da Câmara dos Deputados, p. 232-233, mar. de 1999. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=15223 e <http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocument=236171>>. Acesso em: 6 fev. 2007.

____ **Conferência Nacional contra o Racismo e à Intolerância.** Rio de Janeiro, 8 de julho de 2001. Disponível em: <<http://www.rndh.gov.br/Carta%20do%20Rio.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2007.

____ **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília/DF. Outubro/2004

____ **Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,** 2006a. Disponível em: <http://www.app.com.br/portallapp/APP_Site/arquivos/DIRETRIZES.pmd>. Acesso em: 16 fev. 2007.

____ **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias /** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006b.

____ **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação - Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006c.

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. **Movimento Negro no Brasil.** Diálogos Latinoamericanos [on line] 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/162/16200704.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2006.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas/SP: Papirus, 2001.

____ GRANT, Nigel. Conhecimento e multiculturalismo em políticas educacionais no MERCOSUL: limites e possibilidades. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Ênfases e omissões no currículo.** (Org.) Campinas/SP: Papirus, 2001.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação,** jan./fev./mar./abr. No 28, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a07n28.pdf>> Acesso em: 16 ago. 2007.

CASTELO, Cláudia. A Recepção do Luso-Tropicalismo em Portugal. In: QUINTAS, Fátima. **Anais do Seminário Internacional Novo Mundo nos Trópicos.** Recife, 2000. Disponível em: <<http://www.fgf.org.br/centrodedocumentacao/publicacoes/anaisSINMTpdf>>. Acesso em: 2 fev. 2007.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

_____. Discriminação Racial e Pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005b.

CECCHETTO, Fátima; MONTEIRO, Simone. Discriminação, cor e intervenção social entre jovens na cidade do Rio de Janeiro (RJ, Brasil): a perspectiva masculina. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000100011&lng=en>. Acesso em: 2 mar. 2007.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada **Revista Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 1, 2005. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n1/antonieta.pdf>> Acesso em 10 dez. 2007.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, 4(9), 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Revista Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 2, 2005. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n2/mcristina_damianovic.pdf> Acesso em: 12 dez. 2007.

DEI, George J. Sefa. **Anti-racism education**. Nova Scotia: Fernwood Publishing Halifax, 1999.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, maio/ago. n. 29, 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27502913.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2007.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. I e II. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Addressing 'race'/ethnicity in Brazilian Schools: A study of EFL teachers**. London, PhD Thesis. University of London - Institute of Education. 2004.

_____ **Formação de professores raça/etnia:** reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês. Cascavel: Coluna do Saber, 2006a.

_____ Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Revista Línguas & Letras**, v. 7, n. 12, 1º semestre. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006b.

FONSECA, Marcus Vinicius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____ **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos sociais:** a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

_____ **Teoria dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____ **Movimentos sociais:** espaços de educação não-formal da sociedade civil. Publicado em 2/4/2004. Disponível em: <http://www.universia.com.br/html/materia/materia_dcfa.html>. Acesso em: 24 jan. 2007.

GILBERT, Pam. (Sub) versions: using sexist language practices to explore critical literacy. *Australian Journal of Language and literacy*, 1993.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____ **Educação, identidade negra e formação de professores:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educ. Pesq.* São Paulo, v. 29, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun. 2007.

_____ et al. Identidades e Corporeidades Negras: Formação de Professores Voltada para a Diversidade Étnico-Racial. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária -**

Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrent/Educa/Educa98.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2007.

_____. 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 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.

_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. In: **Educação como exercício da diversidade**. Brasília: UNESCO, GONMEC, ANPEd, 2005.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A marca de cor. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 14, n. 41, out. de 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n41/1758.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

_____. O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. **Estudos Afro-Asiáticos**, no.38, Rio de Janeiro, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X200000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 16 ago. 2007.

_____. O Projeto UNESCO na Bahia. **Comunicação ao Colóquio Internacional “O projeto Unesco no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois”**, Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, entre 12 e 14 de julho de 2004. Disponível em: <http://www.ceao.ufba.br/unesco/01Paper-ASG1.htm#_ftn1>. Acesso em: 9 dez. 2006.

HERINGER, Rosana. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período de 2001-2004. Artigo elaborado para o I Workshop da **Rede de Estudos de Ação Afirmativa**. Rio de Janeiro, 3 a 7 de janeiro de 2005.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação In: **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**, SANTOS Sales Augusto (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. VENTURA, Montserrat **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IANNI, Octavio. Octavio Ianni: o preconceito racial no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100002&lng=en&nrm=iso>. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0103-40142004000100002. Acesso em: 4 fev. 2007.

IBGE/2005. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados Municipais**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2007.

JORDÃO, Clarissa. FOGAÇA, Franciso Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: Um triângulo amoroso bem-sucedido. **Revista Línguas & Letras**, v. 8, nº 14. Cascavel: Edunioeste, 2007.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KRUPPA, S. M. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: Reunião Anual da ANPED, 24, 2001, **Anais Rio de Janeiro**, RJ: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0511651397173.doc>>. Acesso em: 11 nov. 2006.

LANKSHEAR, Colin. Critical Literacy. Australian Curriculum Studies Association. **Occasional Paper n. 3**, 1994.

_____. **Changing Literacies**. Buckingham & Philadelphia: Open University Press, 1997.

LISBOA, Andréa. Por que os heróis nunca são negros? **Revista Escola**, Ed. 157, nov./2002. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/157_nov02/html/pluralidade.htm>. Acesso em: jul. 2005.

_____. **Observatório debate os desafios para uma educação anti-racista**. (Entrevista concedida à Ação Educativa). 29/11/06. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=nger_0252&y=base&x=lnger_0001&z=03>. Acesso em: 20 abr. 2007.

LOPES, Nei. Movimento negro no contexto brasileiro. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sonia Maria (Orgs.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: NEN (Núcleos de Estudos Negros - NEN), no. 6, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Luiz. **O negro na luta contra a escravidão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cátedra, Brasília: INL, 1976.

MCLAREN. Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MCLAREN, Peter; LANKSHEAR, Colin. Critical literacy and the postmodern turn. In: **Critical literacy: politics, praxis, and the postmodern**. New York State: University of New York Press, 1993.

_____. Introduction. In C. Lankshear & P. McLaren. **Critical Literacy: politics, praxis, and the postmodern**, New York State: University of New York Press, 1993.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Org.). **O desafio da diversidade**. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica,

2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica. In: **Por uma lingüística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTEIRO, Rosana Batista. Licenciaturas. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro:** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **O quilombismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1980

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores.** 1. ed. São Paulo: Érica, 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n. 3, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>>. Acesso: 20 ago. 2007.

OLIVEIRA, Antonio Carlos de. **Projetos pedagógicos: práticas interdisciplinares: Uma abordagem para os temas transversais.** São Paulo: Avercamp, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639.** ANPED, GT04 Didática - 30º Reunião, 7 a 10/out./2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2007.

PENNYCOOK, Alastair. A lingüística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês. CAVALCANTI, Marilda C. **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Critical applied linguistics: a critical introduction.** United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma lingüística crítica. **Revista Línguas e Letras** - vol. 8 nº 14. Cascavel: Edunioeste, 2007.

REZENDE, Maria José de. Tensão social e mudança no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico** – no. 33, fev. 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/033/33crezende.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2007.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1982.

ROSSIAUD, Jean; SCHERER-WARREN, Ilse. **A democratização inacabável**: as memórias do futuro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANT'ANA, Antonio Olímpio História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da (Org.). **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. Introdução. In: **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.

_____. A Lei no 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

SANTOS, Carmi Ferraz. Letramento e ensino de História: os gêneros textuais no livro didático de História. **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Universidade do Sul de Santa Catarina**, Tubarão, Santa Catarina, Brasil - de 15 a 18 de agosto de 2007. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/index1.htm>>. Acesso em: 2 set. 2007.

SANTOS, L. M. A.; CAMARGO, G. Q.; CRISTOVÃO, V. L. L. Língua Inglesa, Formação de Professores e Cidadania: articulando áreas afins. In: Telma Gimenez. (Org.). **Tecendo as Manhãs**: pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007,

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Retrato em branco e negro**: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. A imprensa pedagógica e a educação de escravos e libertos na corte imperial: impasses e ambigüidades da cidadania na revista instrução pública (1872-1889). **Cadernos de História da Educação** - nº. 4 - jan./dez. 2005.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1993.

SHOR, Ira. What is critical literacy? **Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice**. Issue 4 vol.1. Cambridge, Massachusetts: Lesley College, Fall 1999. Disponível em: <<http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/index.html>>. Acesso em: 2 ago. 2007.

SILVA, Ana Célia da. A ideologia do embranquecimento na educação brasileira e proposta de revisão. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

_____. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA Kabengele, (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Marilena da. A legislação anti-racista na educação e a inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (Orgs.). **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.

SILVA, Maria Nilza da. **Território e raça: fronteiras urbanas numa metrópole brasileira**. XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, de 18 a 22 de setembro de 2006, ABEP, Caxambu/MG. Disponível: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP_2006_837.pdf>. Acesso em: 20 out. 2007.

SILVA, Rosângela Souza da. Racismo e discriminação racial no cotidiano de uma escola pública e nível médio. In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO Regina Pahim (Org.). **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.

SKIDMORE, Thomas E. **Uma história do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Negritude, Letramento e Uso Social da Oralidade. In: CAVALLEIRO (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

TERZI, Sylvia Bueno; PONTE, Graziela Luzia. A identificação do cidadão no processo do letramento crítico. Florianópolis: **Revista Perspectiva** v. 24, n. 2 - julho/dezembro 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_02/12_Sylvia_e_Graziela.pdf> Acesso em: 20 nov. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editor Atlas, 1987.

WERNECK, Jurema. **Desenvolvimento, dignidade humana e anti-racismo:** uma equação inacabada. Fórum da Sociedade Civil na Unctad, em São Paulo, 14, 15 e 16 de junho de 2004. Disponível em: <http://www.ibase.org.br/userimages/jurema_werneck_port.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2007.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Lei Federal n.º 10.639/2003.....	168
ANEXO 2 – Guia para entrevista com professores participantes do projeto de cultura e história afro-brasileira e africana.....	170
ANEXO 3 – Modelo da autorização.....	172

ANEXO 1

Lei Federal n.º 10.639/2003

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência
e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO 2

GUIA PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES PARTICIPANTES DO PROJETO DE CULTURA E HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Entrevista com _____, professor/a do colégio estadual _____, no dia __/__/2007.

Disciplina/s que o professor ministra: _____

Hora/aula do professor neste colégio _____

Hora/atividade do professor neste colégio _____

- LF n.º 10.639/2003 (conhece o conteúdo, como interpreta, avaliação pessoal).
- Motivo que levou a desenvolver o projeto Cultura Afro-Brasileira na escola.
- Opção por projeto para cumprir a LF n.º 10.639/2003.
- Meios através dos quais construiu conhecimento necessário à aplicação da LF n.º 10.639/2003.
- Licenciatura preparou para trabalhar a temática relações étnico-raciais.
- Participação no projeto.
- Dificuldades teóricas para desenvolver o projeto.
- Referenciais teóricos utilizados na elaboração do projeto.
- Metodologia utilizada no projeto.
- Duração do projeto.
- Alunos atendidos no projeto.
- Turmas envolvidas.
- Elaboração de atividades utilizadas no projeto.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Cursos promovidos pelo Estado sobre a LF n.º 10.639/2003.
- Cobrança por parte da Secretaria de Educação através do núcleo regional de ensino para o cumprimento da LF n.º 10.639/2003.
- Orientações recebidas do Núcleo de Educação com relação à Lei 10.963/2003.
- Participação da comunidade escolar (professores, alunos, pais, orientação, funcionários...).
- Projeto temático no PPP da escola.
- Divisões das tarefas através das quais o projeto foi desenvolvido.
- Atividades desenvolvidas durante o projeto.
- Uso de livro didático no projeto.
- Culminância do projeto.
- Contribuição da equipe pedagógica e direção durante o projeto.
- Outros professores fora do projeto cumpriram com o proposto pela Lei 10.639/2003
- Professores participantes do projeto (participação durante a realização das atividades constantes do projeto).
- Tópicos desenvolvidos durante o projeto:
- Reunião entre os professores para discutir a execução do projeto.
- Crescimento profissional a partir do projeto.
- Prática pedagógica contribui para a aplicação da LF n.º 10.639/2003.
- Fato relacionado à questão racismo durante o projeto.

- Avaliação do projeto.
- Estereótipos questionados.
- Leis anti-racistas.
- Fortalecimento do auto-conceito do negro.
- Estudo da situação do negro na sociedade atual.
- Reflexões sobre o racismo na escola, discussão com alunos.
- Utiliza a diversidade para promover a igualdade na escola.
- O ensino de história crítico sobre os povos que formaram o Brasil.
- Busca elementos que acabem com o ensino eurocêntrico.

ANEXO 3 (Modelo da Autorização solicitada aos participantes da pesquisa).

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, R.G. _____, venho por meio desta autorizar a utilização de informações por mim concedidas para o trabalho de pesquisa da Professora Rosani Clair da Cruz Reis, R.G. 8.304.290-7 SSP/PR, no Mestrado em Letras – UNIOESTE / Cascavel, intitulada “Lei Federal 10.639/2003: sua interpretação se revela na prática docente”, de acordo com suas necessidades, não revelando, contudo, em nenhuma circunstância, informações que identifiquem a mim ou a/s escola/s por mim citada/s.

Cascavel, ____ de _____ de 2007.

(ASSINATURA)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)