AEDOS Revista do corpo discente do PPG-História da UFRGS

Ação afirmativa e práticas pedagógicas para a inclusão do negro

Affirmative action and pedagogical practices for black people education

Hilma de Pinho Souza[1]

Andrea Paula Santos Oliveira Kamensk[2]

Suzana Lopes Salgado Ribeiro[3]

Resumo: Neste artigo, apontam-se resultados de um trabalho que investigou os processos de inclusão para o negro na escola pública. Por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, da legislação vigente no Brasil nas últimas três décadas e do registro de entrevistas de história oral temática, com orientadores pedagógicos envolvidos no processo de ensino, objetivou-se a apropriação dos conceitos e dos processos sobre à inclusão para o negro na escola. A partir desses dados aponta-se reflexões sobre ações afirmativas e práticas pedagógicas para a reeducação das relações étnico-raciais, na perspectiva de criação de uma escola inclusiva. Neste contexto, ganham relevância as discussões sobre como as ações afirmativas, o atendimento educacional especializado e a formação continuada podem contribuir para a universalização dos direitos e garantir uma educação para todos. Tais discussões vêm amparadas pelas necessidades sociais e legais de consolidar ações e estabelecer espaços democráticos, que reconheçam as questões relacionadas à identidade e à diferença e busque a superação de estigmas e estereótipos.

Palavras-chave: ensino de história. relação étnico-racial. diversidade.

Abstract: In this article, we pointed out the results of a study that investigated the inclusion processes for black people in public schools. The objective was to appropriate concepts and processes of inclusion for blacks at school, through a bibliographic research on the theme, the legislation in force in Brazil in the last three decades and the record of interviews on thematic oral history, with pedagogical advisors involved in the process. From these data, reflections on affirmative actions and pedagogical practices are presented for the re-education of ethnic-racial relations, in the perspective of creating an inclusive school. In this context, the discussions on how affirmative actions, specialized educational assistance and continuing education can contribute to the universalization of rights and guarantee education for all, become relevant. Such discussions are supported by the social and legal needs to consolidate actions and establish democratic spaces, which recognize issues related to identity and difference and seek to overcome stigmas and stereotypes.

Keywords: teaching history. ethnic-racial relationship. diversity.

[1] Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté (2016) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (1997). Professora da Rede Municipal de Ensino de Barra Mansa/RJ. E-mail: hilmapinho@hotmail.com

[2] Graduada em História (Bacharelado 1994 e Licenciatura 1999), mestre em História Social (1998), doutora em História Econômica (2003), pela Universidade de São Paulo - USP, e pós doutora em História da Ciência (2010), no Centro Simão Mathias de Estudos em História da Ciência/Programa de Pós-Graduação em História da Ciência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora da Universidade Federal do ABC (UFABC/SP). E-mail: santos.andreapaula@gmail.com

[3] Graduada em História (Bacharelado 1998 e Licenciatura 2003), mestre (2002) e doutora (2007) em História Social pela Universidade de São Paulo - USP. Atualmente é professora visitante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. E-mail: suzana.ribeiro@gmail.com

1. Introdução

O trabalho de registro das narrativas analisadas neste artigo foi desenvolvido a partir da metodologia da História Oral, fundamentada nos trabalhos dos pesquisadores da Rede Neho - Núcleo de Estudos em História Oral, que pode ser definida como um "conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas" (MEIHY, RIBEIRO, 2011, p.12).

A evocação da memória para a transmissão do vivido por meio das narrativas constitui a principal matéria de estudos cujo método é a história oral de vida. Contudo, a memória presente nos relatos orais não é sinônimo de História Oral. A passagem daquela etapa para esta se dá por meio da aplicação rigorosa do método, que é um recurso moderno usado para elaboração de documentos, arquivamentos e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos (MEIHY, 2005).

Com base nessa fundamentação teórico-metodológica, foram registradas entrevistas de história oral temática. Segundo Meihy (2005) o gênero de História Oral temática é o mais utilizado, mas para além disso, esta escolha se deu pois tínhamos como objetivo esclarecer questões específicas, e mesmo entendendo que a atuação profissional é parte da vida, as narrativas registradas deveriam refletir sobre as questões específicas do cotidiano escolar que envolviam a educação étnico-racial. Além disso, compusemos a análise com a leitura de trabalhos e legislação sobre o tema. A história oral foi, portanto, utilizada atenta à discussão de um tópico objetivo, havendo um enfoque menor na vida do entrevistado e maior no tema sobre o qual ele pode elucidar algo. Para tanto, utilizamos um roteiro para a condução dos encontros (CARVALHO e RIBEIRO, 2013, p.21). No caso das narrativas analisadas neste artigo foram registradas em áudio e em um único encontro, entre os meses de maio e junho de 2015.

Participaram da pesquisa oito sujeitos: sete exercendo a função de orientadores pedagógicos e um na função de diretor geral, concursados do município de Barra Mansa, cidade interiorana na região do Médio Paraíba, ao Sul do estado do Rio de Janeiro. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no Censo Demográfico/2010, o RJ apresentava 12% de pessoas se reconhecendo como negras ficando em segundo lugar na classificação do total dos estados brasileiros (atrás apenas da BA, com 17%). Este fato nos faz pensar que essa população necessita de projetos inclusivos para que os sujeitos históricos fundamentais na constituição do Brasil não sejam ignorados e vítimas de discriminação e preconceito.

O registro de entrevistas de história oral implicou na escuta ativa e uma comunicação não-violenta (BOURDIEU, 2012, p.695) e trouxe relevantes informações, além de

possibilidade de análise mais ampliada da fala desses profissionais da educação do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino de Barra Mansa/RJ. No caso, os esclarecimentos são sobre "As políticas públicas das ações afirmativas de inclusão do negro" visando a percepção de sujeitos – orientadores pedagógicos e gestor.

Para caracterizar o grupo de entrevistados, cabe dizer que inicialmente 10 educadores aceitaram participar da pesquisa, entretanto houve duas desistências, uma antes de fazer a entrevista e outra que não autorizou o uso da narrativa após seu registro. Relacionando a essa questão, cabe destacar que os nomes apresentados são fictícios, para dar segurança aos educadores. Alguns nomes foram sugeridos pelos próprios colaboradores em momento posterior à entrevista e outros pelas pesquisadoras.

Para uma breve caracterização dos colaboradores da pesquisa, pode-se pontuar que todos são educadores que atuam profissionalmente na rede pública municipal de Barra Mansa, e que tinham entre 30 e 55 anos de idade. Em ordem de registro de suas entrevistas, apresentamos informações referentes ao momento da gravação da entrevista:

1 - Willian, 31 anos, foi professor durante 7 anos e ocupava há 2 anos o cargo de diretor. Foi indicado para a entrevista pela Secretária de Educação no momento da entrega do pedido de concessão para a realização da pesquisa. Aceitou prontamente o desafio. Estava lotado em escola municipal situada na periferia, que atende Ensino Fundamental (I e II).

2 – Ângela, 51 anos, ocupava há 2 anos o cargo de orientadora pedagógica na escola e há 26 anos exercendo a função na rede. Estava lotada em escola municipal situada em bairro próximo ao centro. Sua escola também foi indicada pela secretária de Educação por desenvolver um bom trabalho relacionado a questão étnico-racial. Muito expansiva e emotiva foi a entrevista mais longa. Sua escola atende Educação Especial (educação de surdos) no Ensino Fundamental (I e II).

3 – Leo, 31 anos, ocupava há 2 anos o cargo de orientador pedagógico, e antes disso atuou como professor de Ciências. Lotado em escola de Ensino Fundamental, da periferia da cidade. A unidade escolar foi indicada pela colaboradora Ângela, pois, segundo ela, realizavam um bom trabalho em relação ao assunto tópico desta pesquisa. Muito simpático, também aceitou colaborar com o trabalho.

4 – Rosa, 53 anos, lotada em escola da periferia, ocupava há 20 anos o cargo de orientadora pedagógica e estava na rede municipal há 32 anos. Única participante auto-declarada negra. Participou do Movimento Negro na Pastoral Católica, no seu início. Ao mesmo tempo, entusiasmada e decepcionada com os trabalhos na área da pesquisa. Buscava constante aperfeiçoamento e cursos de pós-graduação. Sua escola atende o Ensino Fundamental (I e II).

5 – Célia, 49 anos, ocupava há 20 anos o cargo de orientadora pedagógica. Lotada em escola da periferia (região oeste da cidade), aceitou participar da pesquisa, mas deixou claro que precisamos trabalhar a inclusão dos Direitos Humanos. Não via a necessidade do trabalho com a inclusão étnico-racial. Era participante do trabalho com a juventude no catolicismo. Sua escola atendia mais ou menos 300 alunos do Ensino Fundamental II, atendendo também ao I.

6 – Taís, 31 anos, ocupava há 5 anos o cargo de orientadora pedagógica e antes dessa experiência atuou como bibliotecária também na rede municipal. Lotada na escola próxima ao centro da cidade, relatou ter sido indicada para a orientação por ter concluído o curso de Pedagogia. Mostrou-se desconfiada com a gravação e desconfiada das indagações pertinentes a pesquisa, de forma que sua entrevista pouco contribuiu com o trabalho. Sua escola é menor que as demais, atendendo cerca de 130 alunos do II Segmento do Ensino Fundamental, apenas no turno da manhã. Nos dois turnos, atende o Ensino Fundamental I.

7 – Elisa, preferiu não falar sua idade, mas ocupava há 24 anos o cargo de orientadora pedagógica e estava para se aposentar tendo trabalhado 27 anos como profissional na rede municipal. Lotada em escola de Ensino Fundamental, central do município. Sua entrevista foi tumultuada, com constantes interrupções. Mostrou-se resistente com relação as cotas para negros, em especial para a universidade.

8 – Ana, também não declarou sua idade, ocupava há 4 anos o cargo de orientadora pedagógica e há 18 anos atuava como profissional da educação no segmento I do Ensino Fundamental. Estava lotada em escola da periferia da cidade. A colaboradora respondeu evasivamente às indagações mesmo incentivada pela pesquisadora a desenvolver o assunto, de modo que sua entrevista foi bastante breve, e pouco pode ser utilizada para a pesquisa. Alegou que a escola realiza um bom trabalho em relação ao assunto já que não apresenta problemas raciais. Sua escola, também é menor e atende cerca de 178 alunos do Ensino Fundamental II, e atende também o I Segmento do Ensino Fundamental.

As entrevistas revelaram profissionais comprometidos com o fazer pedagógico e com diferentes percepções e envolvimentos com a inclusão do negro na escola. Alguns se mostraram receosos e/ou “perdidos” quanto ao assunto da inclusão étnico-racial, chegando a negar que o conflito ocorra em seu ambiente de trabalho, ou se negando a falar sobre o assunto, o que é elemento importante para a pesquisa. Os entrevistados revelaram que além de formados, possuem cursos de pós-graduação latu sensu na área educacional, mas entre os cursos não consta a temática desta pesquisa. Gostaríamos de destacar que esses cursos de aperfeiçoamento pessoal não são ofertados pelo poder público e reconhecer que são buscas pessoais dos profissionais por seu desenvolvimento profissional.

Assim, as análises aqui apresentadas foram tecidas na costura da fala dos educadores e fichamento de textos - estudos de natureza teórica e consultas nas bases legais identificando as políticas públicas de inclusão para o negro no ambiente escolar nos últimos 30 anos. Tais leituras nos colocaram em contato com conceitos e embasamentos relevantes.

A escolha do tema da pesquisa que ora se apresenta foi motivada pela observação derivada da experiência de professoras de Ensino Fundamental e Médio, pelas quais as autoras passaram em diferentes etapas de suas carreiras profissionais, relacionadas ao ensino de história e práticas em salas de leitura. Partindo de discussões e considerando os relatos dos alunos sobre o racismo sofrido em nossa sociedade e no ambiente escolar, percebeu-se a baixa autoestima apresentada por alunos negros.

Assim, por meio da pesquisa bibliográfica e da análise documental das leis e narrativas, objetivou-se a apropriação dos conceitos e dos processos inerentes à inclusão do negro, escopo deste estudo. Os dados obtidos foram submetidos à análise por meio das palavras-chave, e posteriormente foram estabelecidos os eixos centrais. Alguns resultados do estudo, considerando os fatores qualitativos, estão apresentados neste texto.

2. O que dizem os entrevistados

A análise das entrevistas, no trabalho original, foi organizada em sete eixos temáticos, que foram desenvolvidos com o auxílio das narrativas dos colaboradores e do aporte teórico estabelecido. Os eixos foram: a) Aceitação da diversidade humana; b) Ações compatíveis com a escola inclusiva; c) Negação do preconceito; d) Negritude; e) Ações afirmativas e o atendimento especializado; f) Limites e Possibilidades da legislação e das práticas educativas; g) Ações afirmativas e a formação continuada.

Neste artigo, entretanto, foram selecionados apenas os três últimos eixos, que apontam reflexões sobre ações afirmativas e práticas pedagógicas para a educação do negro, em uma perspectiva de criação de uma escola efetivamente inclusiva e para todos.

O estudo foi fundamentado na área dos Estudos Culturais e das teorias da diversidade. São, portanto, referências os trabalhos de Hall (1999), Silva (1995, 1999) e Candau (2003), Sacavino e Candau (2012), sobre diversidade, ampliando os questionamentos apresentados por Apple (1982), sobre Currículo. De forma a acrescer a discussão sobre inclusão e ações afirmativas apoiamo-nos nos trabalhos de Piovesan (2006) e Bueno (2008), e sobre educação étnico-racial na produção de Gomes (2010).

Assim, ganham relevância as discussões sobre:

a) As ações afirmativas e o Atendimento Educacional Especializado – destacando-se o Programa Nacional das Ações Afirmativas, esclarecendo o motivo de os entrevistados fazerem referência constante ao Atendimento Escolar Especializado (AEE), à pessoa com deficiência, no que se refere à inclusão, quando o foco da pesquisa, esclarecido desde o início com os colaboradores, foi a necessidade de a Educação Básica pensar sobre as questões raciais, em especial as que se referem ao negro e ao racismo, ao preconceito e à discriminação;
b) Limites e Possibilidades da legislação – discutiram-se alguns limites e possibilidades relacionadas à legislação, apontados pelos colaboradores como barreiras ou como instrumentos de ações que transformam o cotidiano das relações inter-raciais na escola, assim como, as perspectivas e desafios para a implementação da igualdade étnico-racial na ordem contemporânea;
c) As ações afirmativas e a Formação Continuada – nesse eixo ficou constatado que é preciso utilizar-se da legislação, principalmente a da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana/2004, como instrumentos de contra-hegemonia e resistência para reposicionar o negro no mundo da educação e da cultura. Urge descolonizar o saber e possibilitar outra visão cultural, não eurocêntrica, para que essa meta seja atingida, contribuindo para a formação escolar livre de discriminações.

3. As ações afirmativas e o atendimento especializado

Percebemos que não é tarefa fácil construir e colocar em prática uma escola multicultural inclusiva. Por várias vezes os colaboradores relacionavam a inclusão étnico-racial à inclusão dos alunos e alunas com deficiência. Mas, mais que o dualismo entre raça e deficiência, é preciso pensar no próprio limite de uma perspectiva de uma educação ou de um currículo multicultural.

> Nessas formas superficiais vistas como multiculturais, o Outro é 'visitado' de uma perspectiva que se poderia chamar de 'perspectiva do turista', a qual estimula uma abordagem superficial e voyeurística das culturas alheias. Uma perspectiva pós-colonial questionaria as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas 'datas comemorativas' [...] um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado. (SILVA, 1999, p.130).

Nesta perspectiva, o currículo e o cotidiano escolares devem ser multiculturais, compreendendo a concepção de que identidade e diferença são construções sociais que

envolvem relações de poder, aproximar-se de uma pedagogia voltada para as questões cotidianas do conflito e da violência que envolvem as relações de gênero e étnico-raciais (SEMPRINI, 1999).

A esse respeito, importa dizer que a própria legislação, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, aponta para a necessidade de proteção aos direitos humanos e às desigualdades oriundas de gênero e de raça, e também às pessoas portadoras de deficiência, num mesmo "pacote", conforme o Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002, em seu Art. 3º:

> VI - promover a sensibilização dos servidores públicos para a necessidade de proteger os direitos humanos e eliminar as desigualdades de gênero, raça e as que se vinculam às pessoas portadoras de deficiência;
> VII - articular ações e parcerias com empreendedores sociais e representantes dos movimentos de afrodescendentes, de mulheres e de pessoas portadoras de deficiência;

Dessa forma, na realização das entrevistas procurou-se entender o motivo dos colaboradores, por vezes, se referirem à inclusão de pessoas com deficiência quando o objetivo da pesquisa era referente à inclusão do negro. Foi necessária a compreensão de que o conceito de inclusão do Programa Nacional de Ações Afirmativas abarca tanto as desigualdades de gênero e raça, quanto referentes às pessoas com deficiência. A inclusão diz respeito à convivência democrática e igualitária com os sujeitos que compõem a sociedade e, evidentemente, os alunos negros têm que fazer parte do processo de construção de uma escola inclusiva.

Assim, compreendemos que o processo de inclusão, não importando a qual grupo se destina, ocorrerá concretamente quando se conseguir remover as barreiras existentes: preconceitos, medo, comodismo, entre outras. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social dos sujeitos. Nesse sentido uma de nossas colaboradoras afirmou:

> O direito de todos à escola é importante. A socialização, a convivência, mas não podemos deixar de dar o direito também à diversidade quando ele necessita da especialização. Estar na escola regular é importantíssimo assim como estar nos seus momentos de especialidade. É preciso ampliar o atendimento para essas crianças e não apenas fingir que estamos trabalhando as suas necessidades. A escola pública, laica, para todos é importante, mas é importante que uma criança com deficiência auditiva com necessidade de aprender a linguagem de sinais que o tenha. Assim como a baixa cognição. A psicopedagogia e outros profissionais existem porque eles [os portadores de deficiência] precisam; então é direito deles. (Rosa, 2015).

Aqui, a referência é a consideração das diferenças e especificidades no processo educativo e, nessa vertente, fazer com que a escola reconheça a diversidade com que trabalha, para que possa desenvolver o seu trabalho inclusivo. Célia diz:

> Eu respeito a diversidade. A escola não é única. A escola é um todo. Como diz a metáfora do caleidoscópio; ela é formada de pequenos grãos coloridos, lindos, belos, mas diferentes que se complementam (Célia, 2015).

Pode-se dizer que a ideia de "completar" é um tanto romântica, pois na escola, por vezes, o que se vê é um apagamento das diferenças prevalecendo a valorização e a normalização de uma lógica branca e ocidental, em detrimento do negro e das pessoas consideradas diferentes. Por outro lado, a concepção de um quadro em que os diferentes se complementam parece visualizar uma sociedade harmônica, homogênea e equilibrada. É preciso problematizar tal concepção, visto que, por vezes, os diferentes não vão se complementar, vão apenas ser diferentes. E isso deve ser respeitado, frente ao direito à diferença.

Vale retomar a discussão proposta pelos estudos culturais, de que não é suficiente reconhecer a diversidade e a diferença, quando se pensa no currículo como campo de produção discursiva e constituição subjetiva. Assim, a questão que se coloca é fazer uma educação multicultural que vá além da "tolerância e respeito para com a diversidade cultural" (Silva, 1995, p. 96) e que realmente considere as contribuições de cada diferença para a história e para a constituição de nossa sociedade.

Elisa, em sua fala, reforça uma visão da aceitação, que parece ainda pouco problematizadora:

> A primeira questão é que a diferença é a beleza da vida. Se a gente aceita a diferença e aceita todo mundo, todos com direitos enquanto cidadãos, como agente de direito, se justifica. E é difícil manter essa discussão porque às vezes você enquanto equipe técnica tem que fazer a integração entre uma criança e o corpo docente que acha que ali não é o lugar dele [da criança com deficiência]. É delicado, mas é necessário porque é o direito dele. E é o lugar que ele tem que estar. Ele não tem que estar separado (Elisa, 2015).

A colaboradora Elisa aponta também a dificuldade do professor e da professora em lidar com as diferenças, o que dificulta o processo inclusivo. Embora em nossa sociedade essa questão possa não se colocar de forma tão evidente com a população negra, estudos mostram que preconceitos estão presente na sala de aula (fazendo com que professores brancos não prestem atenção a dúvidas e questionamentos de alunos negros como indicam os trabalhos de CAVALLEIRO, 2014, KAMENSKY, 2016).

Queremos defender, com este texto, que a inclusão é questão maior, e que não deve ser reduzida ao trabalho com pessoas com deficiência. Deve ser compreendida como passo fundamental para a conquista de uma sociedade democrática e para o exercício da cidadania. Retomamos, portanto, a reflexão de Bueno, ao defender a diferença entre os conceitos de inclusão escolar e educação inclusiva:

> [...] não são sinônimos, a medida em que inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado. (BUENO, 2008, p.49)

O autor conclui que em trabalhos acadêmicos, "inclusão escolar parece ser tratada, pelo conjunto da produção acadêmica, como política predominantemente restrita aos portadores de

deficiência [...]" e o que podemos perceber a partir do estudo realizado é a mesma compreensão se faz presente na realidade escolar.

4. Limites e possibilidades da legislação e das práticas educativas

Nesse eixo, observam-se os limites e as possibilidades da legislação e as práticas que são realizadas nas escolas e que foram apontadas pelos colaboradores como proposta das ações afirmativas. A legislação apresentada destacava a intervenção do movimento social negro e uma conjuntura econômica internacional favorável à instituição de políticas compensatórias. Nesse contexto, as políticas afirmativas para a população negra chegaram ao Estado brasileiro e, nas condições atuais, estudam-se os avanços, as contradições e retrocessos presentes no debate das políticas afirmativas.

A Lei 10.639/03, bem como o Programa Nacional das Ações Afirmativas, como já foi dito, tanto pelos teóricos abordados neste estudo, quanto pelos colaboradores entrevistados, são considerados avanços para a questão étnico-racial. Porém, muito ainda precisa ser realizado para que as situações de racismo, discriminação e preconceito não sejam constantes na sociedade e, especialmente, no ambiente escolar. Segundo Gomes, ao pensar a educação para as relações étnico-raciais, é preciso se perguntar:

> O que queremos dizer com os conceitos raça e etnia quando os introduzimos na reflexão sobre as relações étnico-raciais? [...] O conceito de raça é adotado, nessa perspectiva, com um significado político e identitário construído com base na análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro, as suas formas de superação e considerando as dimensões histórica e cultural a que esse processo complexo nos remete. (GOMES, 2010, p.22)

Na perspectiva dos Estudos Culturais, Hall apresenta que:

> Raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é uma categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas e corporais – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro (HALL, 1999, p. 62).

Com essas definições em mente, temos que compreender que o próprio estabelecimento da legislação é uma conquista, para além de legal, também discursiva, que aponta a possibilidade de construção de novas marcas simbólicas e possibilidades de superação do racismo. Sendo ela mesma produto e produtora de dimensões históricas e culturais. Este processo complexo da construção do novo está expresso no relato da colaboradora Elisa, sobre a legislação:

> Você tem que ter a legislação junto com o debate, com a formação da compreensão da necessidade da legislação. Porque o respeito não vem por decreto; não se aprende a respeitar e fazer algo, por decreto. Você sabe que tem a legislação, mas pode ferir

> [não acatar], mas se tem a consciência de que o outro tem o direito, o mesmo direito que você tem de estar naquele espaço, aí é completamente diferente (Elisa, 2015).

A orientadora Elisa traz em sua narrativa a importância da legislação, no cotidiano escolar. Quando fala em compreensão e consciência, refere-se a um processo formativo, que deve ter lugar na escola – lugar de aprender – pois o ser humano vive em sociedade que prevê deveres para cumprir e direitos para serem respeitados.

Sobre a conscientização da temática em questão, Rosa ressalta a importância da participação de alunos e professores, destacando que "de sexto ao nono [ano] a gente [orientador pedagógico] tem um trabalho assim muito diferente, de conscientização de representante de turma e é interessante que na verdade eles é que puxam o projeto". E completa com orgulho "a gente tem conseguido!".

Neste sentido, apresentamos quatro situações apontadas pelos colaboradores como limites ao cumprimento das ações afirmativas. E em seguida comentaremos outras quatro possibilidades para o trabalho, mostrando a complexidade do trabalho com a cultura e cotidiano escolares, de forma a pontuar que mesmo educadores comprometidos com atividades que objetivam combater a discriminação, por vezes acabam produzindo, ao mesmo tempo, formas de exclusão e formas de inclusão, que marcam a indeterminação do dia a dia na escola.

Uma primeira diz respeito ao exercício docente solitário ou isolado. Destacou-se nas falas que o professor ou a professora de História, que normalmente motivam os demais para a ação sobre o assunto étnico-racial. Entretanto, de forma crítica, pode-se dizer que com a incorporação deste conteúdo apenas no currículo do ensino de história, isso faz com que não se constitua uma educação para as relações étnico-raiais.

Leo destaca a importância do envolvimento de todos os profissionais nesse debate.

> Há um tempo [...] era o professor de história que ficava lutando na escola para se debater esse assunto e os outros professores, que realmente não se interessavam em nada por esse assunto. Mais uma vez eu falo sobre a importância de você envolver toda a equipe. (Leo, 2015).

Dessa forma, o envolvimento dos profissionais, tanto no debate quanto nas práticas, é fundamental para que a inclusão seja de fato realizada. Elisa aponta a solidão ou isolamento para o trabalho com a temática de outra forma e denuncia a falta de profissionais para que o orientador pedagógico possa dar a assistência necessária ao cumprimento da sua função:

> É tudo muito difícil porque é uma equipe pequena. A escola fica muito sozinha para resolver tudo e o cotidiano da escola não é só você pensar no pedagógico. Eu tenho três crianças passando mal ali. A gente não tem um celular pra ligar. Só tem o telefone fixo. Todo mundo já emprestou o celular aqui. Quem está na equipe técnica não faz só um papel e acaba sobrando pouco tempo [para exercer a função pedagógica]. (Elisa, 2015).

Acredita-se que esse não seja o retrato de descaso referente apenas à escola de Elisa, especificamente, mas o retrato de muitas escolas brasileiras. Esse desabafo serve para

exemplificar as barreiras cotidianas e os desafios para a implantação de uma política voltada para a igualdade étnico-racial.

Um segundo aspecto relaciona-se à "temática racial" ser apresentada apenas "no último bimestre', quando já não há tempo suficiente para uma discussão aprofundada sobre o tema, privilegiando-se, assim, outros temas, considerados "mais" importantes. Neste sentido, cabe lembrar que:

> [...] do ponto de vista dos textos das propostas prescritivas governamentais, é possível observar a recorrência de um dado sentido de cultura associado a costumes, hábitos, datas, personagens, comportamentos, objetos e estéticas visuais, oportunizando a imagem e/ou a construção do que temos chamado de "currículo turístico" (FERRAÇO, 2013, p.96).

Neste sentido pode-se dizer que se esconde nesta opção pelo tratamento "turístico" de alguns temas do currículo, intensões de ocultamento. Michel Apple, no livro "Ideologia e Currículo" retoma os estudos de Philip Jackson e afirma que o currículo oculto é composto por "normas e valores que são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores" (APPLE, 1982, p.127). Assim, podemos entender que quando a escola opta por não trabalhar a reeducação étnico-racial, esta não é posição neutra, mas, sim, se reforço de uma visão ideológica legitimadora de determinadas características corporais e geopolíticas, que nas escolas se põe a serviço de manter as estruturas de autoridade e padrões de interação.

> A lei vem dar um amparo para que se faça. Muitas pessoas resistem ainda. Eu já oportunizei trabalhos sobre Hitler, sobre a II Guerra Mundial em projetos. E quando a gente diz assim: no próximo bimestre vamos ter o Dia 20 de novembro. Vamos trazer a temática de história da África, vamos trabalhar Zumbi? E na verdade aquela matéria fica para o quarto bimestre. Ah, não deu tempo porque teve muito feriado. (Rosa, 2015).

Observe-se que não se trata de desmerecer os projetos com os temas acima citados, mas de ressaltar os entraves vivenciados pela educação étnico-racial no ambiente escolar.

O terceiro ponto remete-se à "rotatividade dos professores" na rede municipal. Para além do movimento regular de mudanças da vida privada, a rede estudada enfrenta tal dificuldade pois os contratos de trabalho – de professores não concursados – veem aumentando e preveem o exercício da função por apenas dois anos consecutivos. Depois desse tempo, exige-se ao menos seis meses sem vínculo empregatício, ou seja, sem o exercício na função. Somente após esse afastamento é possível a elaboração de novo contrato. Assim, o profissional depois de investir um tempo para se inserir no ambiente escolar, conhecer seu contexto e se integrar à equipe de educadores, tem seu tempo de contrato expirado, tendo que se desligar da função e se/quando voltar, estar em contato com outra unidade escolar. Em seu lugar, entra outro profissional por contrato de trabalho e o círculo se reinicia.

A colaboradora Célia expressa essa dificuldade, assim como os demais colaboradores:

> Os limites... Nós esbarramos sempre na rotatividade dos professores porque não conseguimos dar continuidade tanto na formação do quadro e também na continuidade das atividades. Você faz um projeto, mas no ano seguinte não consegue aprimorar, aprofundar, nem dar continuidade a ele. Essa falta de continuidade na educação, de uma maneira geral, atrapalha muito o trabalho. (Célia, 2015).

O quarto aspecto tem a ver com a "falta de tempo para planejamento das ações", assim como a "falta de um planejamento específico tanto da escola quanto da SME". Esse, é assunto destacado pelos entrevistados. A colaboradora Rosa fala sobre o tempo para planejamento com desânimo: "tempo de planejar dentro da escola nos 200 dias letivos, eu vou falar que é impossível!", e continua:

> Nós temos os Tempos de Estudos [Encontros Pedagógicos], mas eles não são fixos e não conseguimos estar com todos os professores. Há uma rotatividade muito grande. Então, nós pegamos no início do ano e elaboramos o que vai ser o norte principal. Esse ano, nós continuamos com o Meio Ambiente por causa do problema da água e aí colocamos como os nossos antepassados africanos, indígenas lidavam com essa água. (Rosa, 2015).

Assim, Rosa mostra como de forma periférica se inserem relações com a questão étnica e racial. Mas a colaboradora confessa, com pesar:

> Na verdade, não existe um trabalho sistemático que seria o projeto do ano da escola, mas alguns professores em alguns momentos voltam em datas cívicas e a gente tem a grande preocupação... Todo mundo lembra-se do dia de Zumbi: capoeira, festa e comida africana e do dia 13. Dia 13 de maio não é nem pra festejar, pelo contrário, não é? (Rosa, 2015).

Elisa, também muito atarefada, e após várias interrupções para resolver algum assunto urgente, desabafa:

> Você está falando de qual assunto? Do negro? Não tem uma política, não tem um cuidado. Essa discussão não acontece. Ela acontece como eu te falei... Acontece o preconceito, então eu vou resolver isso. São pontuais. Mas não existe uma política da SME para a escola e nem na escola. A gente trabalha a questão do respeito de um pelo outro, mas não específico. (Elisa, 2015).

Nesse aspecto de não direcionamento de uma política de promoção da igualdade racial, a autora Piovesan (2006, p. 40) afirma que "[...] a discriminação ocorre quando somos tratados de maneira igual, em situações diferentes; e de maneira diferente, em situações iguais".

Até esse momento do texto, foram observados alguns entraves que a escola e os colaboradores enfrentam para que a legislação saia do papel e seja uma prática efetiva no ambiente escolar. A seguir, apresentam-se quatro possibilidades de ações enunciadas pela legislação e as práticas pedagógicas realizadas nas escolas estudadas.

Uma primeira possibilidade corresponde às "ações estimuladas ao longo do ano letivo" e a "crença no potencial transformador" do professor (da educação) são frases que soam como ação afirmativa. O colaborador Willian discorre sobre o planejamento das ações afirmativas:

> Nós temos diversos momentos. O momento desse projeto em conjunto, em grupo que tem sua culminância em novembro que envolve as demais disciplinas, mas nós temos também aquelas atividades individuais onde cada professor no seu cotidiano vê a melhor maneira de abordar o tema. (Willian, 2015).

A Ângela completa, confiante na ação dos professores sob sua orientação:

> Eu tenho certeza que quando eu passo para os meus professores eu não vou dizer 100%, mas que a maioria executa... Executa. Porque a gente vê o resultado pregado nas paredes do colégio. A gente vê essas ações refletidas nas atividades, no convívio. Às vezes no modelo de avaliação que eles entregam. (Ângela, 2015).

Segundo a autora Piovesan (2006):

> As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório cumpre uma finalidade pública decisiva ao projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. (PIOVESAN, 2006, p. 41).

A segunda questão apresentada concerne aos materiais didático pedagógicos, em especial o "livro didático como instrumento de trabalho". Embora o livro didático seja apontado como uma possibilidade de apoio à prática, ainda assim a informação sobre outros personagens fundamentais para a história e a formação da identidade brasileira não é uma realidade curricular presente no livro didático, conforme se observa no decorrer desta pesquisa: a maioria dos livros didáticos ainda mostra o negro à margem da sociedade ou retrata sua presença de forma estereotipada.

> "Isso tem um impacto sobre a construção da identidade dos educandos de ascendência africana, indígena e mestiça, que não encontram referências positivas a sua origem, a sua cultura e a sua história, omitida ou mostrada de maneira caricatural, estereotipada e folclorizada na escola." (SILVA, 1995, p. 135)

Segundo Sant'Ana (2005, p. 57), a partir de dados levantados por muitos pesquisadores sobre o racismo no livro didático, algumas informações podem ser extraídas: a) Nas Ilustrações e textos o negro pouco aparece e, quando aparece, está sendo representado em uma situação de inferiorizarão comparado ao branco; b) Pouco ou nada está ilustrado sobre a família negra, é como se a criança negra não tivesse família; c) Os textos presentes nos livros fazem a criança pensar que a raça branca é mais bonita e mais inteligente; d) Nos textos sobre a formação étnica do Brasil são mostrados o índio e o negro; o branco é mencionado apenas em alguns casos, pois já se apresenta como pressuposto; e) Índios e negros são geralmente citados no passado, como se não existissem em nossa sociedade contemporânea, ou relacionando seus papeis sociais aos estabelecidos pela colonização; f) Os textos de história e estudos sociais limitam-se as referências sobre as contribuições tradicionais dos povos africanos.

Evidente que temos que contemporizar que muito se tem avançado neste sentido. A existência do Plano Nacional do Livro Didático, como política pública, aponta problematização e institucionaliza a reorganização da educação étnico-racial. A existência do PNLD é importante, posto que conforme postulou Bittencourt livro didático é um produto que obedece e sofre interferências (BITTENCOURT, 2004, p. 71), e a partir das exigências do plano, as editoras e autores vêm reformulando seus conteúdos.

Segundo Freitas, o PNLD promoveu avanços "na qualidade, quantidade e apresentação de conteúdos relacionados à história da África e afro-brasileira" ocorrendo "revisão de marcos eurocêntricos, de abordagens pejorativas, visões preconceituosas e tratamentos estereotipados", entretanto, a autora pondera que seria importante que autores especialistas participassem do processo de elaboração e de análise do material produzido. Assim, poderíamos produzir livros que fortalecessem a identidade e autoestima do aluno negro. Isso estaria de acordo com o que propõe o decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático e as diretrizes dos programas de material didático, em seu Art. 3º: II - respeito às diversidades sociais, culturais e regionais.

Os Projetos Pedagógicos envolvendo os "valores éticos, "as datas pontuais" e os "trabalhos com projetos" foram apontados em unanimidade pelos colaboradores como a prática adotada para a discussão do tema étnico-racial. Nas entrevistas, os trabalhos pedagógicos por meio de Projetos se destacam:

> Nós trabalhamos dentro dos projetos. Fazemos um planejamento anual pensando ao longo [do ano] o que cada grupo vai trabalhar, quais serão os projetos desenvolvidos e tem uma culminância final que é uma Feira Integrada onde todos os projetos são apresentados e os relatórios do que foi feito (Célia, 2015).

Sobre Projetos, Ângela tem muito a dizer:

> Nós fazemos já há vários anos a Gincana da Solidariedade. Nós trabalhamos com os nonos anos, damos as tarefas pra eles. As outras turmas entram como suporte. Eles recolhem roupas, calçados... Damos uma premiação para esses alunos. A turma vencedora que leva depois tudo o que foi arrecadado para as instituições. É legal porque é um momento em que as crianças participam como um todo. Não importa se tem deficiência, se é negro, todo mundo participa.
> Outra coisa que nós fazemos é a tarde do Show de Talentos. A gente abre espaço pra todo mundo se apresentar.
> Todo ano no mês de novembro nos fazemos uma semana com atividades focadas porque entra a Proclamação da República, o dia da Bandeira e tal e tem o dia da Consciência Negra. Então nós já fazemos várias ações para a culminância ser nessa semana. O ano passado nos fizemos a Feira Integrada e os professores trabalharam com o túnel do tempo. (Ângela, 2015).

Os demais entrevistados também apontam a Semana da Consciência Negra, em novembro, como a culminância do trabalho desenvolvido no Projeto Étnico-racial. Nela, o concurso de beleza também é apontado como parte da valorização da pessoa negra. Como afirma Leo:

> [...] o concurso de beleza era mais pessoas brancas que participavam desses desfiles e eram premiadas as rainhas dos bailes. Não se tinha uma representante negra nesses eventos. Hoje em dia, você vê que tem toda uma cultura. Uma cultura bela, uma cultura que é valorizada e os alunos negros não se sentem menos que alunos não negros. (Leo, 2015).

Um terceiro ponto se desenha frente a "transversalidade" do currículo - A educação inclusiva deve ser composta de um currículo que possa influenciar a criação de oportunidades igualitárias e promover a valorização da diversidade - componentes fundamentais para uma

sociedade mais justa e plural, tendo como princípio uma política curricular de respeito à identidade e à diferença. Nesse sentido, os colaboradores apontam a transversalidade como uma das possibilidades do trabalho com a questão étnico-racial para uma prática bem-sucedida:

> [...] eu chamo de transversalidade porque a partir do momento que esse assunto é trabalhado transversal ele foge da caixinha de cada disciplina. Assim realmente você trabalha de forma mais completa o assunto [e] você pode explorar toda a riqueza do tema. E a escola vem conseguindo isso [discutir o tema] através dos projetos. Através dos projetos esses assuntos são sempre abordados em diferentes épocas do ano. Lógico que em novembro tem uma ênfase especial, mas a intenção é que não se estude apenas em novembro esse assunto e, sim, no decorrer do ano em todas as disciplinas de uma forma integrada (Leo, 2015).

Sacavino e Candau (2012) ressalta a importância da discussão do tema racial para o reconhecimento de que a discriminação e o preconceito estão presentes no ambiente escolar. A partir dessa constatação, desenvolveu-se a conscientização e os sujeitos foram coletivamente fortalecidos, na busca pela melhor forma de enfrentamento e da promoção do rompimento do silêncio dos vitimados:

> A importância do falar sobre o tema, de romper com a lógica do silêncio, que em geral predomina nas escolas e funciona como elemento reforçador dos próprios processos de discriminação, precisa ser cada vez mais ratificada. É somente reconhecendo a problemática, explicitando-a e buscando coletivamente as formas mais adequadas para enfrentá-la, que poderemos colaborar para superar as práticas discriminadoras e colaborar para que uma cultura dos direitos humanos penetre nas diferentes dimensões da dinâmica escolar (SACAVINO e CANDAU, 2012, p. 41).

Trabalha-se com o conceito da justiça curricular na formação para a cidadania estimulando ações inclusivas em toda a sua abrangência. Esse conceito deve ser ampliado para a compreensão de que as práticas pedagógicas sejam questionadas e relacionadas às relações de poder que favorecem as diferenças sociais e culturais. O conceito de justiça curricular propõe o desenvolvimento de um currículo com estratégias de práticas inclusivas. Dessa forma, minimizam-se os atos de opressão, preconceito e discriminação, garantindo espaço na escola e na sala de aula para a diversidade.

> Nosso propósito é: estimular nossos colegas a construírem e desenvolverem novos currículos de forma autônoma, coletiva e criativa. Julgamos ser possível e desejável que as pesquisas realizadas no âmbito das universidades, principalmente as que se desenvolvem sobre e com a escola, possam catalisar experiências que tornem o cotidiano escolar não o espaço da rotina e da repetição, mas o espaço da reflexão, da crítica, da rebeldia, da justiça curricular (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 157).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998) trazem em seu bojo os Temas Transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Esses temas fazem parte também do Cardápio de Temas do PLE, citados no início deste artigo e que foi o pontapé inicial para a realização da pesquisa.

De acordo com os PCN (1998):

> A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na

> realidade e da realidade). E a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade. Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos (BRASIL, 1998, p. 30).

Nesse processo de inclusão, a escola será considerada inclusiva somente quando estiver estruturada para favorecer ao aluno, independentemente de sua etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação de diferença, um ensino significativo, que garanta o acesso ao conhecimento como recurso a ser mobilizado para a transformação social, assim como dos processos discriminatórios.

Por fim, um quarto elemento que se destaca é a "importância do trabalho da sala de leitura". Deve-se ressaltar que a motivação e o tema desta pesquisa nasceram na sala de leitura com o Projeto de Leitura Escolar - PLE (implantado na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro/2011). Ressalte-se, também, que nesse eixo temático este local de aprendizagem é apontado como uma das possibilidades da legislação e das práticas educativas com foco na formação continuada dos professores, voltada para a valorização da diversidade étnico-racial.

Essa constatação promoveu grande satisfação às pesquisadoras, que perceberam que o espaço destinado à leitura pode ser um aliado na luta contra a discriminação e o preconceito, assim como servir de termômetro quando ações discriminatórias, preconceituosas e racistas acontecerem no universo escolar. Foi o que promoveu o início de um projeto pedagógico voltado para a valorização da pessoa e da cultura negra, na unidade escolar em que se originou esta pesquisa.

A colaboradora Elisa fala sobre sua experiência como coordenadora da sala de leitura e aponta o projeto de leitura como parceiro na luta contra o racismo, a discriminação e o preconceito:

> A gente tinha muita parceria no Projeto de Leitura. Hoje eu estou na escola, mas eu fiquei dez anos nesse Projeto. A gente coordenava os Projetos de Leitura de todas as U.E da rede [municipal]. E era uma preocupação nossa, fazer isso de fato acontecer [se referindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História, Cultura afro-brasileira e africana/2004]. Nós tínhamos uma assessoria com formação continuada para os professores que atuavam na sala de leitura. (Elisa, 2015).

Para complementar, considera-se a sala de leitura como espaço de atividades culturais, e não apenas como um lugar para retirada e devolução de livros. As possibilidades são

inúmeras, e aqui estão registradas algumas atividades que foram realizadas, para demonstrar um pouco desse ambiente formativo:

- convidar um destaque literário da comunidade local para participar de um debate, ou apresentar sua biografia (história de vida) aos alunos;
- organizar um encontro de contação de história em que os próprios alunos e alunas individuais ou por turmas se revezem para contar histórias. Em algum momento também convidar os pais, a comunidade, ou alguém de destaque na comunidade. No caso do nosso projeto Eu, Tu, Ele e Nosso projeto de vida, foi narrada a história Griot;
- promover momentos de exibição de filmes relacionados ao assunto étnico-racial, assim como debate após a exibição;
- promover concursos de poesias, contos ou de música, em que toda a comunidade escolar possa participar: estudantes, professores, funcionários e familiares;
- organizar um sarau. O sarau mistura música, recitação, poesia, dança. É muito rico e abre espaço para que os participantes possam ler e compartilhar seus próprios textos, assim como utilizar material de autores consagrados.

Eis algumas sugestões para o desenvolvimento de atividades, tanto na sala de leitura quanto na sala de aula, nas diversas disciplinas curriculares.

5. As ações afirmativas e a formação continuada

Neste eixo sobre a formação continuada, destaca-se a valorização do professor e da professora. A formação continuada é vista pelos colaboradores como um dado muito importante para que as ações afirmativas se consolidem. Assim, se fizeram frequentes o uso das palavras-chave “cursos de formação”, “a sedução para ensinar” e “um maior empenho da SME”. Tais expressões se relacionavam a um acompanhamento para que a legislação se efetive na prática e não fique “apenas no papel”.

O Conselho Nacional de Educação explicita no eixo dois, do Parecer n. 03/2004, sobre a política de formação inicial e continuada para profissionais de educação e gestores(as):

> A Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como forma de cumprir o expresso na 9.394/1996 de Diretrizes e Base da Educação Nacional alterada pela. 10.639/2003 trouxe a necessidade de mudanças substantivas na política de formação inicial e continuada para profissionais de educação e gestores que deverá, de acordo com as prescrições e orientações normativas, contemplar o estudo da diversidade étnico-racial. Tal formação deve habilitá-los a compreendê-la do ponto de vista da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira e como parte das condições concretas de vida dos (as) alunos(as), superando a tendência de hierarquização entre os grupos humanos. O que se objetiva é a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens

> culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais (Parecer CNE, n. 03/2004).

A colaboradora Elisa ressalta a falta da formação continuada como uma barreira para contemplar as ações necessárias à reeducação das relações étnico-raciais. Não há no município a realização das ações previstas na política de formação inicial e continuada descritas no parecer acima citado:

> Não basta você dar um texto para ler. Você tem que fazer todo um trabalho e você esbarra em políticas públicas que não existe. Você tem a legislação, mas a escola não é responsável por uma política municipal. Esbarra na questão da gente não conseguir dar conta dessa formação. É a solução, mas é um impedimento porque às vezes você não tem na carga horária tempo para a formação continuada. Você não tem recursos para contratação de uma pessoa que possa fazer esse discurso. (Elisa, 2015).

Capacitação docente envolvendo as disciplinas existentes nas matrizes curriculares das instituições de ensino deve estar presente como efetiva ação afirmativa, principalmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileira. A realização de minicursos e oficinas, por exemplo, pode permitir o intercâmbio de informações entre os docentes, provenientes de diferentes campos do conhecimento, de diferentes escolas e até mesmo entre localidades/municípios.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2010), no capítulo IV, referem-se ao "professor e à formação inicial e continuada":

> Art. 57. Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.
> § 1º A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (MEC, 2010. p. 78).

Pimenta (2009) aponta que a própria escola pode ser "lócus" de formação. E é neste sentido que o presente trabalho justifica a escolha de orientadores pedagógicos, e seu acompanhamento pedagógico, como sujeitos centrais para a formação de uma nova cultura escolar. Assim, é importante propiciar a reflexão sobre as ações docentes. Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, e valorizando os fazeres da profissão, entendemos tal profissional como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar na formação significa propor continuidade e permanência entre de formação inicial e contínua. Entendemos que a formação é:

> [...] autoformação, uma vez que professores reelaboram seus sabres iniciais com confronto com as experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão construindo seus saberes como praticum, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 2009, p. 29, grifo do autor).

Continuando com a afirmação de Ângela, sobre a importância da valorização do professor para que ele possa envolver-se na proposta e realizar bem o seu trabalho, a orientadora mostra saber seu papel e a importância da formação contínua e continuada:

> Se eu não conseguir seduzir o professor para que ele seduza e envolva os alunos em sala de aula... Porque quando ele [o professor] fecha a porta... O papel aceita tudo, mas quando ele entra na sala, o professor faz o que ele quiser. Se você conseguir envolver o professor, ele vai comprar a ideia e vai levar pra dentro da sala de aula. (Ângela, 2015).

Pelos motivos explicitados, há necessidade de uma equipe gestora coesa e preocupada com os aspectos pedagógicos e também com os aspectos humanos, para que a condução deles seja vista e encaminhada positivamente para uma educação não discriminatória. A formação continuada é uma proposta necessária, a fim de formar o professor para dimensionar o currículo em uma perspectiva crítica, no sentido de desconstruir os estereótipos e os preconceitos que desumanizam e desqualificam determinados grupos sociais.

Nas palavras de Moreira e Candau (2003 citando Connell, 1993):

> Estamos ainda distantes do que Connel (1993) denomina de justiça curricular, pautada, a seu ver, por três princípios: (a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade. (...) o critério da justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade. (Moreira e Candau, 2003, p. 157).

O caminho que se trilha é o de possibilitar a abertura para "desestabilização do modo como o outro é representado" e ainda, "desafiar a pretensa estabilidade e o caráter a-histórico do conhecimento produzido no mundo ocidental" (Moreira e Candau, 2003, p. 162). Afinal, este é um dos princípios que devem sustentar as concepções e práticas educação de relações étnico-raciais. Mas como os autores apontam, isso ainda não é o sentido indicado pelas formações realizadas na maior parte das instituições, sejam elas universidades, ou escolas.

Afirmar a necessidade da formação continuada, não se trata de compactuar com a ideia, tão difundida em nossa sociedade contemporânea da exigência de profissionais em constante aprimoramento. Posto que "o valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação e empreendimento que eles possuam" (MARCELO, 2009, p. 110). Mesmo problematizando essa valorização, afirmando que ela não pode ser somente tecnicista e cumulativa, temos que admitir que para as relações humanas se transformarem, a educação – seja de discentes ou docentes - ocupa um papel central.

Assim, retomando o que falaram os entrevistados considera-se a experiência com a formação continuada em serviço, e por meio dessa análise será possível contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico-racial e da autoestima dos negros, um passo fundamental para a consolidação da cidadania.

6. Considerações finais

Há que se afirmar que não são conclusivas as reflexões aqui apontadas, devido à complexidade e amplitude do tema. Como pudemos ver na construção do texto as entrevistas de história oral permitiram compreender uma dimensão da complexidade das questões étnico-raciais e das possibilidades e desafios enfrentados pelo coletivo escolar. Foram selecionados para este trabalho os sujeitos que orientam a prática pedagógica, os orientadores pedagógicos, pois entendemos serem eles responsáveis pela mediação entre a proposta legal, o planejamento e a ação realizada pelos professores (MEIHY, RIBEIRO, 2011, p.12).

Os eixos discutidos (1 - Ações afirmativas e o atendimento educacional especializado; 2 - Limites e possibilidades da legislação e das práticas educativas; e 3 - Ações afirmativas e a formação continuada) apontam para a universalização dos direitos humanos, embora a escola ainda precise planejar, a fim de consolidar suas ações para estabelecer igualdade de direitos nos seus espaços. Precisa, também, reconhecer e problematizar as questões relacionadas à identidade e à diferença como primordiais para uma educação da diversidade.

Hoje, em pleno século XXI, pesquisas como as utilizadas como embasamento para esse artigo – como Piovesan (2006), Candau (2003), Sacavino e Candau (2012) - evidenciam a sutileza do processo de mediação cultural, mesmo após a implantação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/2004. A materialização dessa interdição ocorre tanto pela via do recurso didático utilizado pelo professor, quanto por meio de suas práticas.

Entende-se que a transformação das estruturas sociais passa pela educação estruturada e de qualidade como arma a ser utilizada como mecanismo de enfraquecimento do racismo, da discriminação e do preconceito. Concretizar corretamente a abordagem da História e Cultura Afro-brasileira e Africana pode ser o primeiro passo de um longo caminho a ser percorrido em busca da superação desses estigmas e estereótipos. Já houve avanço com a implantação da lei, e será possível avançar a cada passo dado nessa luta.

Espera-se que este texto possa contribuir para reflexão e inserção do trabalho com o tema étnico-racial em sala de aula, assim como na escola. Espera-se também os resultados apresentados possam subsidiar, o fazer de secretarias de educação e gestores escolares, na elaboração e efetivação de políticas públicas para erradicação do racismo, do preconceito e da discriminação, apoiando-se em ações que efetivem o Programa Nacional de Ações Afirmativas,

a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira/2004.

Referências bibliográficas

Apple, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 69-90.

BOURDIEU, P., *et al*. *A miséria do mundo***.** 9. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 26 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 26 jul. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf. Acesso: 25 fev. 2016.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S., MENDES, G M. L. e SANTOS, R. A. (orgs.) *Deficiência e escolarização*: novas perspectivas de análise. Araraquara – SP: Junqueira &Martins, Brasília-DF: CAPES, 2008, p.43-63.

CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2014.

CARVALHO. M. L. M e RIBEIRO, S. L. S. *História oral na educação*: memórias e identidades. São Paulo: CETEC, 2013.

FERRAÇO, C. E. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.60, p.81-103, jun. 2013.

GOMES, N. M. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no brasil: uma breve discussão. In: *BRASIL*. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

KAMENSKY, A. P. S. e MEIHY, J. C. S. B. *Diários & experiências* - relações étnico-raciais: vivências e histórias de vidas na educação básica. São Paulo: Editora Pontocom, 2016.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Formação docente. Belo horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago-dez. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_identt_docent_constant_desaf.pdf. Acesso em: 22.jun.2019.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. *Guia prático de história oral:* para empresas, universidades, comunidades, famílias. [S.l: s.n.], 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. *Educação escolar e cultura(s)*: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, Maio-Ago, n.023. 27 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2003, p.156- 170.

PIMENTA, S. G. *Professor reflexivo:* construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002 (pp. 17-52).

PIOVESAN, F. Ações afirmativas e direitos humanos. *Revista USP*, São Paulo, n.69, p. 36-43, março/maio 2006.

SACAVINO, S. B.; CANDAU, V. M. (coord.). *Somos todos/as iguais?* Escola, discriminação e educação em direitos humanos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicol. estud.* [online]. 2005, vol.10, n.2, pp.227-234.

SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

Entrevistas

Ana. Entrevista I. [jun. 2015]. Entrevistadora: Hilma de Pinho Souza. Barra Mansa-RJ, 2015. 1 arquivo .mp3 (15 min.).

Ângela. Entrevista I. [mai. 2015]. Entrevistadora: Hilma de Pinho Souza. Barra Mansa-RJ, 2015. 1 arquivo .mp3 (52 min.).

Célia. Entrevista I. [mai. 2015]. Entrevistadora: Hilma de Pinho Souza. Barra Mansa-RJ, 2015. 1 arquivo .mp3 (22 min.).

Elisa. Entrevista I. [jun. 2015]. Entrevistadora: Hilma de Pinho Souza. Barra Mansa-RJ, 2015. 1 arquivo .mp3 (30 min.).

Leo. Entrevista I. [mai. 2015]. Entrevistadora: Hilma de Pinho Souza. Barra Mansa-RJ, 2015. 1 arquivo .mp3 (35 min.).

Rosa. Entrevista I. [mai. 2015]. Entrevistadora: Hilma de Pinho Souza. Barra Mansa-RJ, 2015. 1 arquivo .mp3 (32 min.).

Taís. Entrevista I. [jun. 2015]. Entrevistadora: Hilma de Pinho Souza. Barra Mansa-RJ, 2015. 1 arquivo .mp3 (12 min.).

Willian. Entrevista I. [mai. 2015]. Entrevistadora: Hilma de Pinho Souza. Barra Mansa-RJ, 2015. 1 arquivo .mp3 (40 min.).