



**A EFETIVAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA
AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS NO ENSINO
PÚBLICO E PRIVADO:
UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DUAS
ESCOLAS**

ANTONIO GERMANO

SÃO PAULO

2016

ANTONIO GERMANO

**A EFETIVAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA
AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS NO ENSINO
PÚBLICO E PRIVADO:
UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DUAS
ESCOLAS**

SÃO PAULO

2016

ANTONIO GERMANO

**A EFETIVAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA
AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS NO ENSINO
PÚBLICO E PRIVADO:
UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DUAS
ESCOLAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de julho – PPGE/Uninove e à banca examinadora, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: LIPEPCULT – Educação Popular e Culturas

Orientador: Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes

SÃO PAULO

2016

Germano, Antonio.

A efetivação da história e cultura Afro-brasileiras e africanas no ensino público e privado: Um estudo comparativo entre duas escolas./ Antonio Germano. 2016.

166 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

Orientador (a): Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes.

1. Diversidade Étnico-Racial. 2. Discriminação racial. 3. Racismo. 4. Lei nº 10.639/03.

I. Gomes Manuel Tavares.

II. Titulo

CDU 37

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Manuel Tavares Gomes – UNINOVE/SP

Orientador

Professor Doutor – Muryatan Barbosa – UFABC

Titular

Professor Doutor Maurício Silva – Universidade Nove de Julho – UNINOVE/SP Titular

Professor Doutor Eduardo Santos – Universidade Nove de Julho – UNINOVE/SP Suplente

Professor Doutor Angelo Del Vecchio– Universidade Estadual Paulista – UNESP

Suplente

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a minha mãe que, apesar de todas as dificuldades e de nunca ter frequentado uma escola, incentivou-me desde pequeno a gostar de estudar, esteve presente o tempo todo com carinho e afeto.

Agradecer ao Prof. Dr. Manuel Tavares, por sua orientação em todas as etapas de meu curso de Mestrado. Seus ensinamentos, sua dedicação, atenção e paciência pelas minhas limitações. Seu incentivo foi fundamental em diversos momentos do projeto, do início ao fim.

Ao professor Dr. Alonso Bezerra de Carvalho, por ter me acolhido e me respeitado pacientemente durante várias tentativas de desenvolver um projeto de iniciação científica.

Aos meus amigos Evandro Luis da Silva que me sugeriu a inscrição no Seminário “10 anos da Lei nº 10639/03 – Balanço e Perspectivas”, ponto de partida para a inculcação do meu objeto de pesquisa. À Francisca Mônica Rodrigues de Lima que acompanhou e me incentivou a acreditar que fosse possível desenvolver esta dissertação.

Ao Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva, que, desde a entrevista do processo de mestrado, elogiou minha proposta de pesquisa e me incentivou a debater as questões sobre relações etnorraciais.

À Universidade Nove de Julho, pela oportunidade dos estudos, pela concessão da bolsa de mestrado (PROSUP) e também pelo apoio financeiro para a realização deste trabalho.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação teve como objeto de estudo a efetivação do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas em uma escola pública (estadual) e uma privada, nível Ensino Fundamental e Médio da cidade de São Paulo. Esta dissertação orientou-se com base na seguinte questão norteadora de pesquisa: como o corpo docente das escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio trabalha, tendo em vista a operacionalização da Lei nº 10.639/03? E teve como objetivos: averiguar, identificar, analisar e comparar as ações desses professores na sua prática pedagógica no sentido da efetivação da história e cultura afro-brasileiras e africanas. As hipóteses levantadas foram a de que os trabalhos desenvolvidos pelos professores de ambas as escolas são insuficientes para efetivação da Lei nº 10.639/03; a escola pública estadual tem um trabalho mais relevante quanto à aplicabilidade da Lei nº 10.639/03; os professores de Língua Portuguesa trabalham mais eficazmente a Lei nº 10.639/03. O referencial teórico deste trabalho foi composto pelos seguintes autores: Munanga, Santos, Freire, Quijano, Schwarz, Orlandi dentre outros. A metodologia de pesquisa utilizada foi qualitativa, com recurso à entrevistas semiestruturadas como instrumento de pesquisa. A investigação abrangeu aproximadamente 10 questões que foram elaboradas no decorrer da pesquisa e englobou quatro professores de duas especialidades (Língua Portuguesa e História), com um equilíbrio entre homens e mulheres e com pelo menos 7 professores que se declararam negros. O resultado da pesquisa nos revelou principalmente que ambas as escolas não contemplam em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) a Lei nº 10.639/03, porém, as ações desenvolvidas pelos professores da escola pública foram melhor executadas primordialmente em Língua Portuguesa. Também, no levou a reconhecer que somente o estabelecimento da Lei nº 10.639/03 não é suficiente para sua implementação no âmbito das escolas pesquisadas de acordo com o discurso dos professores que referiram, entre outras coisas, faltar formação docente, recursos materiais, orientações pedagógicas, etc.

Palavras-chave: Diversidade Étnico-Racial, Discriminação Racial, Racismo, Lei nº 10.639/03.

RESUMÉN

La investigación presentada en esta tesis fue estudiar la realización de la enseñanza de la historia y la cultura africana-brasileña y africana en la escuela pública (estatal) y el nivel de la escuela privada, primaria y secundaria en São Paulo. Este trabajo se guió en base a la siguiente pregunta: ¿Cómo los profesores de las escuelas públicas y privadas de Ensino Fundamental e Médio trabaja, con miras a la aplicación de la Ley 10.639 / 2003? Y tuvo como objetivo: investigar, identificar, analizar y comparar las acciones de estos profesores en su enseñanza de la realización de la historia y la cultura africana-brasileña y africana. Las hipótesis eran que el trabajo realizado por los profesores de las escuelas son insuficientes para aplicar la Ley 10.639 / 03; la escuela pública tiene un trabajo más pertinente con miras a la aplicación de la Ley N ° 10.639 / 03; los profesores de lengua portuguesa trabajan con mayor efectividad la Ley 10.639 / 03. El marco teórico de este estudio se compone de los siguientes autores: Munanga, Santos, Freire, Quijano Schawarz, Orlandi entre otros .. La metodología de la investigación fue cualitativa, con entrevistas semiestructuradas como un instrumento de investigación. La investigación tuvo aproximadamente 10 preguntas que se desarrollaron durante la investigación y en la que se incluyen cuatro profesores a partir de dos especialidades (Lengua Portuguesa e Historia), con un equilibrio entre hombres y mujeres y por lo menos siete maestros que se declararon negros. El resultado de la búsqueda ha revelado que las escuelas no incluyen en su PPP la Ley 10.639/03, sin embargo, las acciones desarrolladas por los profesores de las escuelas públicas se realizan mejor, sobre todo, en Portugués. Además, la llevó a reconocer que sólo el establecimiento de la ley 10.639 / 03 no es suficiente, tiene que invertir en la formación del profesor.

Palabras-clave: Diversidad Étnica y Racial, La Discriminación Racial, El Racismo, Ley nº 10.639/03/03.

ABSTRACT

The current research had the observation of the practical use of the History and the afro-brazilians and Africans culture teaching as the main goal. It was noticed in public and in private schools in São Paulo city. This study is based on the following question: How the public and private schools' teaching board works the Law 10.639/2003 with their students? And had as goals: investigating, identifying, studying and comparing those teachers' pedagogic praxis related to the use of the history and the afro-brazilians and Africans culture teaching. The hypothesis suggested are concerned to the fact that the work developed by the teachers of both schools are insufficient to cover what is proposed in Law nº 10.639/03; the public schools have a more relevant work based on the Law nº 10.639/03; the teachers of Portuguese work better the mentioned Law. The current study was based on the following authors: Munanga, Santos, Freire, Quijano, Schawarz, Orlandi, among others. The used research method was qualitative, for that it was used interviews as a research instrument. The study covered about 10 questions, developed throughout the analysis and four teachers (Portuguese language and History), men and women and seven teachers who consider themselves black were invited to take part into the interview. The research result reveals that both schools do not cover Law nº 10.639/03 in their PPP, however, the actions developed by the public schools teachers were better, specially by the teachers of Portuguese. Besides that, we notice that the mentioned Law itself is not enough to cover its content. The interviewed teachers complained about the lack of academic study for teachers, resources, pedagogic guidance, among others.

Keywords: Ethnic and Racial Diversity, Racial Discrimination, Racism, Law nº 10.639 /03.

LISTA DE SIGLAS

ATPC	Aula De Trabalho Pedagógico Coletivo
BAAE	Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENPEC	Centro Nacional de Pesquisa em Currículo
CNE	Conselho Nacional de Educação
EDA	Educação de Adultos
ERIC	Centro de Recurso e Informações de Língua Inglesa
GLBT	Gays, Lésbicas, Bissexuais e Travestis
GTERÊ	Grupo de Trabalho em Educação das relações Étnico-Raciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo
PPP	Projeto Político- Pedagógico

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Revisão da Literatura.....	26
Quadro 2 Caracterização dos professores.....	57
Quadro 3 Formações discursivas.....	58
Quadro 4 Formação discursiva 2: acesso e permanência dos alunos negros na escola.....	67
Quadro 5 Formação discursiva 3 :recursos didáticos.....	70
Quadro 6 Formação discursiva 4: realização de trabalhos-projetos e Interdisciplinaridade ...	72
Quadro 7 Formação Discursiva 5: percepção sobre situação de racismo, preconceito ou discriminação.....	74
Quadro 8 Formação discursiva 6: formação continuada do professor.....	76
Quadro 9 Formação discursiva 7: prática pedagógica (combate à discriminação).....	77
Quadro 10 Formação Discursiva 8: ponto de partida para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	80

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	20
1.1. Revisão da Literatura (A Lei nº 10.639/03: seus respectivos estudos).....	20
1.2. Refletindo sobre a discriminação racial e sobre o conceito de racismo.....	28
1.3. Reflexão sobre o conceito de raça.....	32
1.4. Desigualdade racial e negritude.....	35
1.5. Cultura, identidade, multiculturalismo e interculturalismo.....	39
1.6. Colonialidade, colonialismo e descolonização.....	46
1.7. O conceito de currículo.....	51
1.8. Diversidade e currículo.....	53
CAPÍTULO II PERCURSO METODOLÓGICO.....	56
2.1. O tipo de pesquisa.....	56
2.2. Os sujeitos da pesquisa.....	57
2.3. Os loci de pesquisa.....	59
2.4. Técnica de análise de dados: análise de discurso.....	62
CAPÍTULO III ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E OUTRAS FONTES.....	87
APÊNDICE A – Questões.....	93
APÊNDICE B –Entrevista(Sujeito 8).....	95
APÊNDICE C –Entrevistas(Sujeito 2).....	105
APÊNDICE D– Entrevistas(Sujeito 5).....	121
APÊNDICE E– Entrevistas(Sujeito 3).....	129
APÊNDICE F– Entrevistas(Sujeito 1).....	144
APÊNDICE G– Entrevistas(Sujeito 4).....	155
APÊNDICE H –Entrevistas(Sujeito 6 e 7).....	167

APRESENTAÇÃO

Nasci no dia 28 de julho de 1976 numa pequena cidade do interior do estado de São Paulo chamada Aparecida pertence à Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista. Uma região que, nos séculos XVIII e XIX, foi uma das mais escravocratas do Brasil, cuja mão de obra era o trabalho africano.

A cidade é conhecida no Brasil inteiro como “Aparecida do Norte” e tem como forma de sobrevivência a visita de vários romeiros que acreditam na imagem de Nossa Senhora da Aparecida. Uma santa negra do catolicismo remetendo à influência massiva de escravizados daquela época.

A influência da cultura negra em Aparecida também ocorre por meio da festa popular de São Benedito que dura resistentemente há 106 anos, preservando a História e Cultura afro-brasileira com suas danças (Congadas, Moçambiques e Maracatus), culinária, e folclores. Quando criança participava das festividades correndo dos bonecos gigantes João Paulino e Maria Angu, os bonecos tornaram-se parte da tradição da festa e da minha existência.

Minha História é parecida com a de muitos brasileiros que, na década de 80, moravam em cidades interioranas. Tive uma infância livre que me permitia brincar até tarde da noite na rua, correr descalço, pegar goiaba do vizinho, catar formigas para comer e festejar muito o sábado de aleluia confeccionando bonecos de Judas.

A Serra da Mantiqueira também me privilegiou com seu ar puro, sua vegetação, seus rios, suas cachoeiras e seus lagos de água doce que também me trouxeram contribuições espetaculares a minha vida e a minha saúde.

Apesar de ter aproveitado muito a minha infância privilegiada, logo cedo tive responsabilidades e comecei a trabalhar também para ajudar no sustento de casa e no meu próprio sustento em loja do comércio da cidade e 10 anos na feira livre vendendo água, refrigerante, frutas, artigos religiosos, sucos, pasteis etc. Também passei a frequentar todos os programas assistenciais possíveis e, assim, aprendi algumas atividades com argila, pintura. Essas atividades me proporcionaram grande satisfação e serviram para me ajudar profissionalmente.

Minha história intelectual e profissional é a trajetória de um educador que iniciou seus estudos no magistério aos 14 anos, adquirindo uma bolsa de período integral no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), presenciou e acompanhou as mudanças na Educação com o surgimento intensivo do construtivismo na

prática, e, nessa época, fez leituras imprescindíveis como Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, rompeu barreiras e preconceitos ao fazer magistério.

Em seguida formei-me pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) já com olhares de pesquisador sobre a cultura popular de Monteiro Lobato. Participei, também, de dois congressos de iniciação científica com o título “A obra de Monteiro Lobato como meio de ensino da Língua Portuguesa” e, com intenções de continuar investigando sobre a cultura popular e afro-brasileira, cursei duas disciplinas no mestrado na Universidade de São Paulo (USP), “Literatura Infantil Portuguesa”, e “Literatura e mestiçagem” dentro do departamento de estudos comparados de Língua Portuguesa.

No início dos estudos universitários, consegui uma Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão (BAAE) que me auxiliava em relação à alimentação e à compra de material didático como livros, dicionários etc. Na condição de bolsista, cumpri algumas tarefas que eram exigidas para manutenção da bolsa, tarefas que só serviram para enriquecer meu aprendizado e minha formação. Assim, trabalhei como monitor durante dois anos no Centro de Recursos e Informações de Língua Inglesa (ERIC), interagindo com um vasto material didático em Língua Inglesa.

Na sequência de meus estudos, cursei Pedagogia nos anos de 2012 e 2013 na Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e idealizei, em 2013, junto ao grêmio estudantil, o projeto “1 Semana da abolição” que colocou em voga a aplicação da Lei nº 10.639/03 que tornou obrigatório o estudo de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio.

No ano de 2014, iniciei meus estudos e pesquisa no Mestrado em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), tendo como objeto o estudo da efetivação do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio da cidade de São Paulo, e, em 2015, passei a cursar, na UNIFESP, uma especialização sobre Gênero e Diversidade na Escola.

Atualmente, sou professor efetivo nas redes municipal e estadual de Ensino Básico e realizo atividades e projetos diversos que contemplam a equidade, a justiça social, o bem-estar, os direitos e a permanência de toda e qualquer pessoa dentro da sociedade.

INTRODUÇÃO

Afirmar que o Brasil não é um país racista é um retrocesso e não contribui em nada para uma discussão saudável e pertinente. A cultura afro-brasileira está presente em toda a nossa trajetória de formação de nação. O Brasil foi um dos países que mais recebeu escravizados africanos, apesar de ter sido um dos últimos a abolir a escravidão e, após a abolição, a luta do negro pelo reconhecimento na sociedade tem sido incessante.

Fruto das constantes reivindicações do movimento negro no Brasil, a Lei nº 10.639/2003, promulgada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos educacionais do país (BRASIL, 2003). É o reconhecimento da influência das muitas culturas africanas na formação da cultura nacional. Entretanto, dentro de um conturbado contexto socioeconômico e político no país, a aplicabilidade da lei envolve problemas relacionados com conteúdo, informação e despreparação dos educadores.

A Lei nº 10.639/03 sintetiza uma discussão de âmbito nacional e direciona as unidades educacionais para a proposição de atividades relevantes em relação aos conhecimentos das diversas populações africanas, suas origens e contribuições para o nosso cotidiano e história, num movimento de construção e redimensionamento curricular e ação educativa, salientando a importância do contexto e sua diversidade cultural (BRASIL, 2003).

Ela também sinaliza para um modelo educacional que prioriza a diversidade cultural presente na sociedade brasileira e, portanto, na sala de aula, de modo que as ideias sobre reconhecimento, respeito à pluralidade cultural, democracia e cidadania prevaleçam em todas as relações que envolvem a Educação e a comunidade escolar, desde o processo de formulação de políticas educacionais, de elaboração de currículos escolares e de formação de docentes até as atividades pedagógicas, metodológicas e de acolhimento de educandos.

A necessidade da Lei nº 10.639/03 exige que nós repensemos, reflitamos sobre as práticas educacionais que permeiam as bases das relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas em que se apoiam a política educacional brasileira vigente. Apesar da legalidade e da essencialidade, a obrigatoriedade da inclusão das temáticas na Educação das Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não é o suficiente para sua efetivação.

Dessa forma, a efetivação da Lei nº 10.639/03 pressupõe a capacitação de educadores para a correção de injustiças e práticas de valores excludentes no ambiente escolar e para a inclusão, de forma pedagógica e didática, de temáticas relacionadas à questão racial nas várias

áreas do conhecimento. Nesse sentido, espera-se de todos os educadores o respeito às identidades culturais e religiosas.

Então, debater o papel do educador na descolonização do ensino e considerar a aprendizagem pela prática cultural, como elementos importantes para o sucesso do processo de coaprendizagem da população negra, fez-se necessário e urgente.

De acordo com o documento *Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial*, que faz parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação:

quando se considera que, do total dos educandos matriculados na rede de ensino municipal paulistana, aproximadamente 230.000 não declararam sua cor, talvez tenhamos um indício de que a autoestima seja um entre outros fatores que favorecem comportamentos nem sempre adequados ao desenvolvimento sadio de jovens e adolescentes. Muito provavelmente, por trás destes números, estão aqueles educandos que só sentam na última fileira da sala de aula e são pouco receptivos a atividades participativas. Muitos são estigmatizados em função da sua cor da pele e preferem ficar no anonimato, na quase invisibilidade de ser. (SÃO PAULO, 2008, p. 11).

Em contrapartida, as leis foram criadas na tentativa de amenizar a situação vigente. A Resolução do Conselho Nacional de Educação, a CNE/CP 01/2004 instituiu parecer como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que devem ser aplicadas pelas várias instituições de ensino, inclusive aquelas que atuam em programas de formação inicial e continuada dos educadores (BRASIL, 2004a). Destaca que o cumprimento das referidas diretrizes será considerado na avaliação das condições de funcionamento das instituições de ensino. Apresenta os objetivos de cada uma das temáticas em questão, direciona os deveres de cada profissional das escolas de ensino e sugere possíveis parceiros para subsidiar e trocar experiências com os sistemas e estabelecimentos de ensino na implementação da política, tais como: os grupos do Movimento Social Negro (inclusive grupos culturais), as instituições formadoras de professores e os núcleos afro-brasileiros de estudos e pesquisas.

O Parecer CNE/CP 003/2004 veio para contribuir no processo de formação dos docentes e tornar intensa a necessidade de que a Educação contribua na difusão e produção de conhecimentos e na valorização da História e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos (BRASIL, 2004b). Suas diretrizes visam mais às atribuições das escolas, determinando a estas incluir entre os estudos atividades diárias sobre o tema, para que, dessa forma, talvez seja possível diminuir a exclusão do aluno negro na educação.

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática da história e cultura afro-brasileira e indígena.

O conteúdo programático a que se refere esta lei inclui diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

A demanda por política de reparação e reconhecimento implica garantir a população negra o ingresso e a permanência na educação escolar; valorizar a história e cultura afro-brasileira; viabilizar justiça e igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos; valorizar a diversidade; discutir e problematizar as consequências nefastas da ideia de democracia racial na sociedade brasileira, apontar as implicações do racismo; questionar as relações étnico-raciais sustentadas por preconceitos e discriminações direcionados/as a negros e negras; valorizar e respeitar a história e cultura negras, desfazendo folclorizações e estereotipações que refletem o racismo (BRASIL, 2004b).

Este trabalho está dividido em três grandes capítulos. O primeiro é constituído pelos percursos teóricos da pesquisa. Dividimo-lo em oito subcapítulos de acordo com as categorias estudadas no referencial teórico que foram no primeiro momento a revisão da Literatura (A Lei nº 10.639/03: seus respectivos estudos); Refletindo sobre a discriminação racial e sobre o conceito de racismo; reflexão sobre o conceito de raça; desigualdade racial e Negritude; cultura, Identidade, Multiculturalismo e Interculturalidade; Colonialidade, Colonialismo e Descolonização; Currículo; Currículo e Diversidade. O referencial teórico deste trabalho foi composto pelos seguintes autores: Munanga (2001, 2004, 2012), Santos (2010), Freire (2001, 2014), Quijano (2002, 2005), Orlandi (1990), (2002), (2005) dentre outros.

O Capítulo II tem como foco a contextualização do percurso metodológico do trabalho subdividido em três subcapítulos: o tipo de pesquisa; os sujeitos da pesquisa; o *Loci* da pesquisa e a Técnica de análise de dados: análise do discurso. Apresenta, ainda, a caracterização do objeto da pesquisa que consistiu na investigação, na análise e na comparação do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas por meio de entrevistas junto ao corpo docente de uma escola pública e uma privada da cidade de São Paulo. A

metodologia de pesquisa utilizada foi qualitativa, com recurso a entrevistas como instrumento de pesquisa.

O questionamento norteador proposto para esta dissertação foi: como o corpo docente das escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio trabalha, tendo em vista a operacionalização da Lei nº 10.639/2003 e quais as suas representações sobre essa mesma lei? O objetivo geral da pesquisa consistiu em comparar as ações dos professores de duas escolas de São Paulo (pública e privada) na sua prática pedagógica no sentido da efetivação da história e da cultura afro-brasileira e africana.

Algumas hipóteses sustentaram, inicialmente, a pesquisa como: os trabalhos desenvolvidos pelos professores de ambas as escolas são insuficientes para efetivação da Lei nº 10.639/03; a escola pública estadual tem um trabalho mais relevante quanto à aplicabilidade da Lei nº 10.639/03; os professores negros trabalham mais cotidianamente e eficientemente a Lei nº 10.639/03; os professores de Língua Portuguesa trabalham mais eficazmente a Lei nº 10.639/03. Os resultados envolveram uma inquietação dos profissionais que veem ainda as escolas públicas e privadas sem um trabalho articulado e responsável sobre o tema. A metodologia foi do tipo qualitativa com o recurso de entrevistas semiestruturadas.

No último capítulo, foi feita uma análise e comparação dos discursos de oito professores (as) sobre suas ações no que se refere à Lei nº 10.639/03, relacionando-as com a prática dos mesmos. E, finalizando o trabalho, foi feito um balanço dos discursos transmitidos e uma síntese das respostas encontradas para as perguntas que representam o problema da pesquisa.

CAPÍTULO I

PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA

1.1. Revisão da Literatura (A Lei nº 10.639/03: seus respectivos estudos)

Há vários trabalhos referentes ao estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, como artigos, dissertações e teses. Eles versam sobre algumas categorias como: formação docente para as relações etnicorraciais, opressão, conscientização, alienação, contribuições do movimento negro para a construção da Educação das relações etnicorraciais, escravização, diferenças culturais, interculturalidade etc. Segue no final um quadro referente aos anos de publicação, autor, local e categorias.

No que tange à formação dos professores, foram encontrados trabalhos com os títulos “Formação de Professores Para História das (Os) Afrodescendentes Brasileiros (As)”, “A Lei nº 10.639/03 na Formação de professores e o Pertencimento Étnico-Racial em Escolas Públicas de Porto Alegre”, “África no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da Lei nº 11.645/2008 e da Lei nº 10.639/2003: um estudo de caso.”, “O processo de Efetivação da Lei nº 10.639/03 na Educação Escolar da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife” e “O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira: Coisa do demônio ou Caminho para a construção de uma Educação antirracista?”

O primeiro trabalho é um artigo escrito por Rosivalda dos Santos Barreto da Universidade Federal do Ceará, no qual a autora atesta que o desinteresse pela história dos(as) afrodescendentes no sistema educacional brasileiro é notável porque há uma tentativa de apagamento da Lei nº 10.639/03¹, com o surgimento da Lei nº 11.654/08², e pela indiferença no âmbito das licenciaturas e nas formações continuadas em formar profissionais (re)conhecedores do legado africano no processo civilizatório da humanidade, ao não incutir neles o conhecimento da afrodescendência e da filosofia e cultura de base africana.

O projeto revelou as práticas pedagógicas na disciplina História dos afrodescendentes no Brasil no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) para a aplicação da

¹ 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 (BRASIL, 2003).

² Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena” (BRASIL, 2008).

Lei nº 10.639. De acordo ainda com o projeto há desinteresse histórico do governo brasileiro em formar professores no que se refere ao conhecimento da história dos africanos e dos afrodescendentes brasileiros.

A metodologia se assentou em visibilizar a ausência de formação de professores nas reformas educacionais brasileiras, apresentou a disciplina História dos afrodescendentes no Brasil e como foi ministrada e a percepção dos estudantes sobre ela.

A abordagem teórica utilizada foi a da afrodescendência e da avaliação educacional. Os resultados apontaram a perplexidade dos (as) estudantes perante a história dos (as) pretos (as) brasileiros (as). E a conclusão foi que a prática pedagógica envolveu tanto uma reflexão intrínseca como extrínseca aos graduandos (as), acerca deles mesmos e de seu papel social.

Esta dissertação desenvolveu-se na Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela mestranda Eliana Almeida Souza em que aborda qualitativamente a importância de trabalhar-se em escolas brasileiras, em especial no espaço de formação de professores, a Lei nº 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, inserindo no currículo escolar a história e a luta dos negros oriundos da diáspora africana.

Neste trabalho a autora lança a pergunta “o que fazer para que professores e gestores educacionais abordem questões referentes à negritude em sala de aula, com a categoria de pertencimento étnico-racial?” A metodologia utilizada ocorreu, por meio, de diálogo, entrevista e questionários aos professores, educandos, pais e quilombolas dentro e fora do espaço escolar com foco nos assuntos relacionados à negritude com base na Lei nº 10.639/03.

Houve dois momentos da referida pesquisa, o primeiro ocorreu por meio de uma visita a um Quilombo, onde a pesquisadora realizou estudo exploratório com o propósito de constatar a vivência da comunidade. O segundo momento ocorreu numa escola pública de Porto Alegre. Nesse espaço foram observadas e acompanhadas as reuniões pedagógicas com registros, realização de entrevistas e aplicação de questionários. Um questionário foi aplicado a todos os professores da escola e equipe de gestão. Sequencialmente, a aluna entrevistou pais, alunos, professores e funcionários.

A pesquisa durou dois anos e, segundo a autora, a História da África ainda permanece ausente dos currículos e que algumas questões práticas não estão correlacionadas com o projeto pedagógico da escola, tais como diversidade, multiculturalismo, ecologia, sexualidade etc.

O terceiro trabalho referente ao tema formação de professores foi elaborado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A referida pesquisa surgiu das inquietações catalisadas com base em uma prática educacional antirracista; por meio da qual

os pesquisadores foram levados a problematizar a atual formação de professores de História e o Ensino de História da África sob a perspectiva da Lei nº 10.639/2003 – na obrigatoriedade do ensino de História Africana e do Parecer 003/2004 do CNE. Estudaram, também, a nova Lei nº 11.645/2008 que modificou alguns aspectos da Lei nº 10.639/2003.

Objetivaram para isso conhecer e apreender as possibilidades produzidas pela prática social e educativa dos estudantes e professores do curso de História da UFRGS; por meio das quais se produziram suas representações sociais. Por meio do Estudo de Caso; enquanto metodologia de pesquisa; valendo-se de entrevistas semiestruturadas; da observação semidirigida em sala de aula e em eventos ligados ao Ensino e História Africana, da análise da documentação legal afim e do apoio teórico-metodológico; fundamentado no pensamento de Marx; Lukács e Frantz Fanon, consideraram que as possibilidades de efetivação do ensino de História da África na UFRGS por meio da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008 ainda são formais, ligadas a aspectos contingenciais e a ações individualizadas. Entretanto, as contradições que movem as relações educativas e formativas dos professores e estudantes do Curso de Licenciatura em História da UFRGS criam as condições necessárias para a própria objetivação das práticas educativas emanadas dos princípios da lei; superando o currículo com matizes eurocêntricas, baseado no quadripartismo francês e que imputa o caráter opcional/eletivo ao ensino da história da África.

O ensino de História africana se desenvolveu; mas ainda não está estruturado. As representações sociais dos sujeitos entrevistados se mostraram conflitantes, pois, ao mesmo tempo que observavam o desenvolvimento do interesse de alguns estudantes quanto ao tema; que agora é reforçado pela aprovação do ingresso via cotas étnico-raciais; também levava em conta o desconhecimento da Lei nº 10.639/2003 pela maioria dos estudantes.

Os fundamentos eurocêntricos do currículo ainda se manifestam no processo de formação de professores. Nesse sentido, seguindo a décima primeira tese Marx sobre Feuerbach, além de interpretar e compreender o fenômeno, construíram propostas de efetivação do ensino de História da África que não sejam apenas uma inserção mecânica de conteúdos no atual currículo, mas a construção de uma transversalidade desse tema; que reconheça e valorize a contribuição fundamental da cosmovisão africana no Brasil.

O quarto trabalho é um artigo escrito por Simoni Maria Silva dos Santos e Theresa Christina Feitosa, quando em 2006 perceberam resistência à inclusão da discussão sobre relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira no interior das escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife e a partir daí escreveram um texto em busca de respostas sobre os elementos motivadores do silenciamento da escola sobre as relações étnico-raciais na

contemporaneidade. E depararam com as possibilidades e limites do processo de discussão e implementação da Lei nº 10.639/03 na Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife.

Para a concretização dos objetivos deste trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa com entrevista semiestruturada, em que o campo de pesquisa foi o ensino fundamental e médio de 8 escolas da rede municipal do Recife, um grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais (GTERÊ) e Secretaria de Educação. Os sujeitos foram professores que atuassem no Ensino Fundamental e gestores.

O último trabalho é um artigo intitulado “O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira: Coisa do demônio ou Caminho para a construção de uma Educação antirracista?” escrito por Aline Santos de Oliveira, Célia Maria Coleta Salvador, Maria da Conceição Calmon Arruda e publicado na revista Fórum Identidades apresentou os resultados de uma pesquisa sobre como a obrigatoriedade legal do ensino de história e cultura afro-brasileira (Lei nº 11.645/2008) está se materializando em sete escolas da Região Norte-Fluminense do Estado do Rio de Janeiro (Brasil). Foram entrevistados 26 professores das áreas de arte, história e literatura durante os meses de novembro e dezembro de 2010. Segundo as autoras, a maioria dos docentes reportou que não teve em sua formação acadêmica nenhuma referência à História da África e que a questão racial é trabalhada apenas quando da comemoração do aniversário de Zumbi dos Palmares, no dia 20 de novembro. Um percentual considerável dos docentes entrevistados parece olvidar que uma das metas da mudança curricular consiste em promover uma reflexão conjunta sobre o papel do negro na sociedade brasileira de modo a contribuir para a superação de preconceitos. O desconhecimento emerge como elemento comum entre os professores, os gestores e os membros da comunidade.

Os demais trabalhos legitimam a questão quando abordam por meio de entrevista ou questionário as ideias e opiniões de alunos e estudiosos sobre o assunto. Os títulos são “História e Cultura Afro-Brasileira na Escola: Lei nº 10.639/03, Resistência na Casa Grande História e Cultura Afro-Brasileira na Educação de Adultos”, “A Educação das Relações Etnorraciais em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio”, “O processo de Efetivação da Lei nº 10.639/03 na Educação Escolar da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife” e “Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos”.

O objetivo em geral dos trabalhos consistiu em investigar a importância da inserção da História e Cultura Afro-Brasileira no contexto educacional, considerando o que estabelece a Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio da rede pública e particular, e refletir, assim, sobre a importância da aplicabilidade da referida lei em comunidades de forte influência afro-

brasileira, contribuindo, dessa forma, para alertara sobre sua aplicação no processo ensino-aprendizagem.

As ideias se convergem quando a respeito da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira estudo, intitulado “Resistência na casa grande: história e cultura afro-brasileira na educação de adultos”, realizado pela mestranda Neide Cristina da Silva da Universidade Nove de Julho teve como objeto investigar e analisar se e como os estudantes que se autodenominam negros, na Educação de Adultos da Cidade Tiradentes, foram impactados com o estudo de História e da Cultura Afro-brasileira. A problemática que estimulou a pesquisa foi a visão negativa que o/a estudante negro/a da Educação de Adultos (EDA) forma de si e dos seus pares, em decorrência da desvalorização da sua origem e cultura.

A hipótese apresentada refere-se ao fato de que, em virtude da Cidade Tiradentes ser um distrito formado majoritariamente por negros e seus habitantes sejam, constantemente, discriminados, a introdução da disciplina História e Cultura e Afro-brasileira promove a tomada de consciência e criticidade, além de ser um instrumento da conscientização da negritude dos (as) educandos (as) do Ensino Médio da EDA.

Referente aos métodos e procedimentos, em primeiro momento, utilizou-se pesquisa exploratória e bibliográfica que permitiu obter informações já catalogadas. Na segunda fase, concretizou-se o estudo de campo que buscou traçar perfil dos educandos da EDA e confirmar ou negar a hipótese. A análise e interpretação utilizaram as categorias de Alienação e Conscientização, tendo como referência a obra do educador Paulo Freire.

Os resultados indicaram que a maioria dos educandos são mulheres, a idade predominante é de 18 a 25 anos, (66%) se autodenominam negros (as), possuem baixa qualificação profissional e baixa renda. Referente aos estudos afro-brasileiros, tem-se que ainda persiste a abordagem do negro como escravo e subalterno, mas como o “caminho se faz caminhando”, existem abordagens significativas na Cidade Tiradentes, que são instrumentos da tomada de consciência de seus educandos.

Embora contemple também o tema sobre as relações etnicorracias, esta dissertação assenta-se no enfoque investigativo sobre “ Educação das Relações Etnorraciais em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio” da Universidade Federal do Maranhão. Defendida pelo mestrando Richard Christian Pinto dos Santos, buscou analisar a maneira como são apresentados os conteúdos da Educação das Relações Etnicorracias em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio utilizados na rede estadual de ensino do Maranhão por meio de um estudo dos três volumes de uma coleção.

Este trabalho buscou tecer uma análise dos conteúdos apresentados nos livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio a fim de perceber que seus textos contribuem para o reconhecimento da importância da população negra durante a formação histórica e cultural do Brasil. Partiu de uma compreensão de que a elaboração das políticas educacionais e dos recursos didáticos devem levar em conta a diversidade de culturas e de memórias coletivas dos vários grupos étnicos que integram a sociedade brasileira, torna-se indispensável a superação de discursos orientados por quaisquer formas de discriminação para compor um programa de educação com vistas para a justiça e o desenvolvimento social.

O artigo “História e Cultura Afro-Brasileira na Escola: Lei nº 10.639/03” teve como objetivo discutir questões relacionadas à inserção do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, ressaltando a importância e a necessidade da aplicabilidade da temática em sala de aula e procurando abordar a questão étnico-racial no espaço escolar com base na Lei nº 10639/03, que alterou a Lei nº 93941/96 de Diretrizes e Bases da Educação nacional, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino da Educação básica e alertando sobre a sua importância no processo ensino-aprendizagem, mostrar a real aplicação e implicação da Lei nº 10.639/03 no contexto escolar valorizando a diversidade cultural presente na formação da sociedade brasileira, no intuito de resgatar a cidadania e identidade da população negra do Brasil (BRASIL, 2003).

Em “Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos”, de Vera Maria Candau, questões relativas às diferenças culturais estão presentes no seu texto, a autora diz que essas questões vêm se multiplicando na nossa sociedade e a consciência dessa realidade é cada vez mais forte entre educadores/as. Entretanto, inúmeras têm sido as pesquisas que identificam, descrevem e denunciam situações em que alunos/as com determinadas marcas identitárias são rejeitados/as, objeto de discriminações e excluídos no cotidiano escolar.

O referido trabalho analisou os diferentes sentidos atribuídos pelos professores aos termos “igualdade” e “diferença”, apresentou uma perspectiva sobre educação intercultural construída nos últimos anos e evidenciou a inter-relação entre essas questões e a educação em direitos humanos. E, ainda, de acordo com a autora, essa realidade nos obriga afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares.

Enfim, a Lei nº 10.639/2003 surgiu como um reflexo de uma histórica reivindicação da população negra por uma declaração que não mais apresentasse influências implícitas ou explícitas de ideologia racistas, dessa forma vem possibilitando a promoção e o incentivo de

trabalhos referentes à Educação das Relações Etnicorraciais (BRASIL, 2003). É por meio de trabalhos consistentes e ideias críticas, que avançaremos na luta pela redução do racismo, entretanto, a teoria somente não basta, o essencial será unir teoria e prática diariamente nos espaços escolares acadêmicos e sociais.

Quadro 1 Revisão da literatura

Autor	Ano	Título	Revista/Universidade/Editora	Categorias
BARRETO, Rosivalda dos Santos	2014	Formação de Professores Para História das(Os) Afrodescendentes Brasileiros(As)	Universidade Federal do Ceará	Formação de Professores no Brasil; A formação de professores para as relações etnicorraciais.
SOUZA, Messias Manoel; JESUS, MARIA DE; CRUZ, Tatiane dos Santos	2013	História e Cultura Afro-Brasileira na Escola: Lei nº 10.639/03	REVISTA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFS São Cristóvão-SE Nº 2 2013	Lei nº 10.639/03, educação, história, cultura afro-brasileira.
DA SILVA, Neide Cristina	2013	RESISTÊNCIA NA CASA GRANDE História e Cultura Afro-Brasileira na Educação de Adultos	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	Alienação, Opressão e Conscientização.
DOS SANTOS, Richard Christian Pinto	2013	A Educação das Relações Etnorraciais em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio.	Universidade Federal do Maranhão	As contribuições do movimento negro para a construção da Educação das relações etnicorraciais; Escravização e Quilombismo no século XIX; A Educação das Relações Etnicorraciais nos livros.

DOS SANTOS, Simone Maria Silva; FEITOSA, Theresa Christiana	2013	O processo de Efetivação da Lei nº 10.639/03 na Educação Escolar da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife.		As Relações Étnico-Raciais no Brasil; Relações Étnico-Raciais no Brasil e a Política Educacional; Educação das Relações Étnico-Raciais na Escola.
CANDAU, Vera Maria Ferrão	2012	Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos	Educ. Soc., Campinas	O Reconhecimento do outro; O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas pesquisadas.
SANTOS, Aline de Oliveira; SALVADOR, Célia Maria Coleta; ARRUDA, Maria da Conceição Calmon	2011	O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: COISA DO DEMÔNIO OU CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTI RACISTA?	Revista Fórum Identidades	O Reconhecimento do outro; O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas pesquisadas.
SOUZA, Eliana Almeida	2009	A Lei nº 10.639/03 na Formação de professores e o Pertencimento Étnico-Racial em Escolas Públicas de Porto Alegre	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Dissertação de mestrado)	Experienciação da Lei nº 10. 639..... Construindo a negritude: uma difícil tarefa; Da África para o Brasil: que processo é esse?; Negritude e protocolos legais e a práxis na escola.

GUNTTHE R RODRIGUE S LIPPOLD, Walter	2008	África no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da Lei nº 11.645/2008 e da Lei nº 10.639/2003: um estudo de caso	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Definindo a lei, o Parecer e a Resolução; A formação de professores no Curso de História e suas propriedades; Dialética da classe e da Raça na Sociedade Brasileira.
--	------	---	---	--

Fonte: o autor (2016)

1.2. Refletindo Sobre a Discriminação Racial e Sobre o Conceito de Racismo

O preconceito e a discriminação, pautados em critérios étnicos-raciais, estão entre os principais motivadores da evasão escolar dos alunos negros da rede pública de ensino. A escola é uma instituição que reproduz o racismo, como ideologia e como prática de relações sociais que invisibiliza e imobiliza as pessoas, inferiorizando-as e desqualificando-as em virtude da sua etnia.

O estudo apresentado nesta dissertação tem como primeiro elemento norteador o entendimento sobre discriminação racial, racismo e preconceito nas concepções de Santos (2003), Munanga (2001, 2004, 2012), Moore (2012), Quijano (2005) e Ribeiro (1995), entre outros.

De acordo com Sant'Ana (1999 apud MUNANGA, 2001, p. 34), “o racismo é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as características raciais que a natureza lhe deu. E a discriminação racial como ela se apresenta hoje é relativamente recente”. O racismo entre os seres humanos foi surgindo e se consolidando aos poucos, ele é um fenômeno ideológico que se perpetua por meio dos preconceitos, discriminações e estereótipos. É fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão de obra barata por intermédio da exploração dos povos colonizados (SANT'ANA, 1999 apud MUNANGA, 2001). Para Christian Delacampagne (1990, p.85 apud GUIMARAES, 1999, p. 31),

o racismo, no sentido moderno do termo, não começa necessariamente quando se fala da superioridade fisiológica ou cultural de uma raça sobre outra; ele começa quando se faz a (pretensa) superioridade cultural de um grupo direta e mecanicamente dependente de sua(pretensa)superioridade fisiológica; ou seja,

quando um grupo deriva as características culturais de outro grupo das suas características biológicas.

Nesse contexto, escreve Moore (2012, p. 228), “[...] o racismo surgiu e se desenvolveu em torno da luta pela posse e a preservação monopolista dos recursos vitais da sociedade”. O autor refere que, na contemporaneidade, o racismo está arraigado em todas as instâncias de funcionamento do mundo, tanto na econômica como na política, na cultural e na militar. O mesmo autor continua referindo-se à origem e consolidação do racismo:

na sua origem, o racismo constitui-se e consolidou-se por intermédio do exercício da agressão, da conquista, da dominação ou do extermínio de qualquer agrupamento humano existente fora dessas redes. Assim, o racismo passa a ser nada menos que uma visão coletiva totalizante, que garante a gestão monopolista e racializada dos recursos, sendo a população-alvo considerada como parte integrante destes recursos (MOORE, 2012, p. 229).

O racista usufrui de privilégios e vantagens concretas, como o produto do exercício de um poder total, enquanto o alvo do racismo experimenta exatamente a situação contrária. O racista usufrui de privilégios econômicos e sociais que são negados à população-alvo (MOORE, 2012). Nesse sentido, o racismo é, fundamentalmente, transversal, ou seja, atravessa todos os segmentos e dimensões da sociedade e todas as formas de organização social: partidos políticos, religiões, ideologias etc. Quanto a isso, o autor afirma:

afeta, ainda, todas as camadas da sociedade, sendo um fator majoritário no universo onde se sustenta emocional e historicamente. Se o racismo resiste hoje com a virulência que possui, expandindo-se cada vez mais, apesar de todos os nossos esforços morais e culturais e de todos os avanços no conhecimento científico sobre o desenvolvimento das sociedades humanas, é porque ele tem se convertido, ao longo do tempo, numa realidade tenaz, arraigada na consciência e na prática social, e que ele beneficia materialmente, em todos sentidos, aos usufrutuários de um sistema racializado e fenotipocêntrico (MOORE, 2012, p. 229).

Nesse sentido, o artigo segundo a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), assevera:

o racismo engloba as ideologias racistas, as atitudes fundadas nos preconceitos raciais, os comportamentos discriminatórios, as disposições estruturais e as práticas institucionalizadas que provocam a desigualdade racial, assim como a falsa ideia de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificáveis; manifesta-se por meio de disposições legislativas ou regulamentárias e práticas discriminatórias, assim como por meio de crenças e atos antissociais; cria obstáculos ao desenvolvimento de suas vítimas, perverte a quem o põe em prática, divide as nações em seu próprio seio, constitui um obstáculo para a cooperação internacional e cria tensões políticas entre os povos; é contrário aos princípios fundamentais ao direito internacional e, por conseguinte, perturba gravemente a paz e a segurança internacionais (UNESCO, 1978).

Consideramos que, passados quarenta anos sobre essa declaração, deveríamos estar social e politicamente mais avançados no que diz respeito à superação de constrangimentos legislativos e obstáculos políticos e sociais que permitissem a superação de todas as formas de discriminação e racismo. O racismo e a discriminação são formas primitivas e anacrônicas de abordagem e de relacionamento dos e entre os seres humanos.

Um conceito mais amplo de racismo aparece a partir dos anos 70 sob diversas formas derivadas, onde o que está presente é a intolerância contra o diferente e quando essa diferença é considerada ameaçadora da especificidade do grupo, o diferente é excluído. Nesse caso o conceito de racismo toma o sentido de popular onde a palavra “raça” não está presente. Munanga (1998), aponta um sentido mais restrito do racismo no qual as categorias sociais são racizadas quando portadoras de uma marca biológica, de um estigma corporal.

De acordo com Munanga (1998, p.45), “existe um consenso para dizer que há racismo, todas as vezes que, na interação conflitual de categorias diferentes, surge um modo de exclusão baseado na marca biológica”. A partir desse contexto, é iniciada a fomentação das ideias que originam o racismo “pseudocientífico”.

O racismo como fenômeno global pode-se decompor em três elementos distintos e inter-relacionados como nos aponta Munanga (1998,p.47):

por um lado, nós temos uma ideologia racista que é uma doutrina, uma concepção do mundo, uma filosofia da história, às vezes apresentada como uma teoria científica ou como uma filosofia. O mesmo fenômeno se decompõe também em preconceito racial, que é simplesmente uma disposição afetiva imaginária, ligada aos estereótipos étnicos; uma atitude, uma opinião, que pode ser verbalizada ou não. Pode-se tornar uma verdadeira crença. (...) Finalmente a discriminação racial, que é um comportamento coletivo observável.

A educação é, com certeza, um instrumento privilegiado de combate ao racismo, entretanto, não é suficiente, pois o preconceito racial esconde uma racionalidade social e existencial que a razão abstrata desconhece.

O preconceito não é o problema da ignorância. Ele tem a sua racionalidade embutida na própria ideologia. Por isso a educação é apenas um dos meios para se lutar contra o racismo, mas não é o único, porque o racismo é, antes de mais nada, uma ideologia e não se corrige a ideologia simplesmente pela educação. Pode-se, entretanto, trabalhando com jovens, potencializar a personalidade, dar elementos para que eles possam reagir contra o racismo. (MUNANGA, 1998, p.48)

Justamente é a escola entendida como espaço institucional que retrata os interesses de grupos dominantes em relação aos valores e conhecimentos que devem ser transmitidos um local onde o racismo manifesta-se de várias maneiras, inclusive dentro do livro didático ou

pela ausência de projetos políticos-pedagógicos que contemplam o ensino de História e Cultura Afro-Basileira e Africana.

O racismo manifesta-se quando a comunidade escolar, o currículo e até mesmo o educador ou a educadora demonstram preconceito ou desconhecimento de questões de ordem racial ou ridicularizam identidades e estéticas diferentes das que foram estabelecidas como ideais. A ausência nos currículos escolares da história e da cultura afro-brasileiras e africanas reforçou o racismo, incutiu a percepção discriminatória nas crianças brancas em relação às pessoas negras, inibiu a autoestima das crianças negras, estimulou a evasão e a repetência escolares e impossibilitou o acesso a outros conteúdos e conhecimentos produzidos pela humanidade. (São Paulo, 2008, p. 21)

De acordo com as interpretações de Antônio Sérgio Guimarães (1999, p. 26), “qualquer estudo sobre o racismo no Brasil deve começar por notar que o racismo no Brasil é um tabu. De fato, os brasileiros se imaginam numa democracia racial”. Essa constatação demonstra o fato de que nosso país nega que a pobreza atinja mais os negros que os brancos.

Conseqüentemente, no Brasil, somente aqueles com pele realmente escura sofrem inteiramente a discriminação e o preconceito antes reservados ao negro africano. Aqueles que apresentam graus variados de mestiçagem podem usufruir, de acordo com seu grau de branquidão (tanto cromática quanto cultural, dado que "branco" é um símbolo de "europeidade"), alguns dos privilégios reservados aos brancos. (GUIMARÃES, 1999)

Schwarcz (2012, p. 81) nos aponta que uma das especificidades do preconceito é seu caráter não oficial, para isso, ela trata da Lei nº.7716, de 5 de janeiro de 1998³, analisando seu

3 Lei CAO Define os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor.

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor.

Art. 2º (vetado)

Art. 3º Impedir ou obstar o acesso de alguém, devidamente habilitado, a qualquer cargo da Administração Direta ou Indireta, bem como das concessionárias de serviços público. Pena: reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos.

Art. 4º Negar ou obstar emprego em empresa privada(...)

Art. 5º Recusar ou impedir acesso a estabelecimento comercial, negando-se a servir, atender ou receber cliente ou comprador(...)

Art. 6º Recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público de qualquer grau. (...)

Art. 7º Impedir o acesso ou recusar hospedagem em hotel, pensão, estalagem, ou qualquer estabelecimento similar (...)

Art. 8º Impedir o acesso ou recusar atendimento em restaurante, bares, confeitarias, ou locais semelhantes abertos ao público (...)

Art. 9º Impedir o acesso ou recusar atendimento em estabelecimentos esportivos, casas de diversões, ou clubes sociais abertos ao público(...)

texto, ela infere “a lei, em primeiro lugar, pródiga em três verbos: impedir, recusar e negar. Racismo é, portanto, de acordo com o texto da lei, proibir alguém de fazer alguma coisa por conta de sua cor de pele”.

Tomando-se o texto da lei, fica caracterizado que racismo no Brasil é possível de punição apenas quando reconhecido publicamente. Não existem referências, porém, à possibilidade de a pena ser aplicada quando algum ato racista ocorrer em locais reservados. A lei é pouco específica quando se trata de delimitar a ação da justiça. Somente é possível ocorrer a prisão quando há flagrante ou a presença de testemunhas e a confirmação do próprio acusado. (SCHWARCZ, 2012).

Em suma, lutar contra o racismo requer nossa própria re-educação como família, escolas, profissionais da educação etc. Dessa forma, precisamos conhecer, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira, pois o conhecimento e a informação são capazes de superar o racismo presente em todas as camadas da sociedade inclusive dentro da escola.

1.3. Reflexão Sobre o Conceito de Raça

Para o desenvolvimento do conceito de raça, utilizaremos, A. Quijano e Munanga por nos fazer entender a origem histórica, social e política do próprio conceito e suas consequências quer ao nível econômico quer social. A origem colonial do conceito permite-nos entender o colonialismo que ainda existe nas sociedades contemporâneas, substancializado na discriminação social e no racismo.

Art. 10º Impedir o acesso ou recusar atendimento em salões de cabeleireiros, bares, termas ou casas de massagem ou estabelecimentos com as mesmas finalidades:

Art. 11º Impedir o acesso às entradas sociais em edifícios públicos ou residenciais e elevadores ou escada de acesso aos mesmos(...)

Art. 12º Impedir o acesso ou uso de transportes públicos, como aviões, navios, barcos, ônibus, trens, metrô ou qualquer outro meio de transporte concedido(...)

Art. 13º Impedir ou obstar o acesso de alguém ao serviço em qualquer ramo das Forças Armadas(...)

Art. 14º Impedir ou obstar, por qualquer meio ou forma, o casamento ou convivência familiar ou social(...)

Art. 15º, 17º e 19º (vetado)

Art. 16º Constitui efeito da condenação a perda do cargo ou função pública, para servidor público, e a suspensão do funcionamento do estabelecimento particular por prazo não superior 3 (três) meses.

Art. 18º Os efeitos de que tratam os arts. 16 e 17 desta Lei não são automáticos, devendo ser motivadamente declarados na sentença. Art. 20º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 21º Revogam-se as disposições em contrário. (BRASIL, 2012)

O conceito de “raça” veio do italiano *razza*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais, tem seu campo semântico uma dimensão temporal e espacial.

De acordo com Munanga (2004, p. 50), “[...] a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem”.

O conceito “raça” não é apenas uma categoria política, necessária para o discurso de aceitação, mas, para o discurso da inclusão, faz-se necessário transitar pelo corpo da ética. É uma construção sociológica, linguística e filosófica.

O racismo antinegro, enquanto elemento estruturador das relações sociais que foram estabelecidas no Brasil, fundamenta-se na ideia de inferioridade do negro e superioridade do branco, o que justifica e consolida a escravidão a que os povos africanos foram submetidos. As consequências sociais dessas ideias de raça eram justificadas, segundo classificações científicas, em termos biológicos até meados do século XX. Bento (2000, p. 24) corrobora esta perspectiva, afirmando que:

esta ideologia de que portadores de pele escura seriam inferiores e pessoas de pele alva seriam superiores se baseia na obra *A origem das espécies*, na qual, a partir de estudos realizados em plantas e animais, desenvolveu a teoria da seleção natural. Segundo ela, na natureza sobrevivem e dominam as espécimes fortes. Existiriam, portanto, espécimes fortes e fracas.

Para Quijano (2005), o desenvolvimento nas Américas, das relações sociais ancoradas na ideia de raça, formou identidades que, até então, não existiam, o colonialismo instaurou as categorias índio, negro, mestiço, branco, redefiniu outras como português, espanhol e, posteriormente, europeu, termo que até então somente indicava a procedência geográfica, ou o país de origem. Com o advento da colonização, esses termos ganharam uma conotação racial entre as novas identidades.

O autor diz que:

e na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p. 117).

Ainda de acordo com Quijano (2005), os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho, eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em consequência, os dominantes chamaram-se a si mesmos de brancos:

na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Em resumo, o autor explica que, historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade *versus* inferioridade entre dominantes e dominados. Dessa forma, o conceito de raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade.

É possível discutirmos o racismo partindo do conceito de raça do qual é derivado. Raça é uma palavra corriqueira na sociedade, está presente no imaginário popular. De acordo com Schwarz (2012. p.33), “raça, é pois, uma construção histórica e social, matéria-prima para o discurso das nacionalidades. É sobretudo um conceito biológico, social e identitário.

Quanto ao conceito de raça como construção Schwarz (2012. p.34) afirma que:

raça é, pois, uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertence à ordem das representações sociais-assim como o são fantasias, mitos e ideologias — como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas.

O termo raça social é empregado por Antônio Sérgio Guimarães (1999). Segundo ele, ‘raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite — ou

seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos —, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999)

Na construção das sociedades, na forma como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil, a *raça* tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós, para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país. É essa mesma leitura sobre raça, de uma maneira positiva e política, que os defensores das políticas de ações afirmativas no Brasil têm trabalhado. (GOMES, 2005)

Enfim, discutir o conceito de raça leva-nos a uma reflexão sobre a sociedade ter um papel de construtora na formação dos cidadãos e promotora de ações e políticas que visem criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores. É preciso ensinar para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder receberam uma interpretação social e política.

1.4. Desigualdade Racial e Negritude

Os dados do Censo demográfico de 2010 mostram que, na educação, os pretos e pardos em relação aos brancos têm mais que o dobro de *chances* de serem analfabetos. Ao se observar a taxa de analfabetismo entre brancos, pretos e pardos, percebeu-se uma diferença de patamar entre o primeiro grupo e os demais. No Brasil, 5,9% das pessoas de 15 anos ou mais de idade que se declararam de cor ou raça branca eram analfabetas, enquanto a proporção foi de 14,4% para pretos e 13,0% para pardos. Essa diferença foi observada em todas as Grandes Regiões, entre as quais houve, também, grandes diferenças, sendo a Região Nordeste com as maiores taxas, e a Região Sul com as menores (BRASIL, 2010).

Segundo Santos (2003, p. 19), “[...] conhecer nossa realidade étnica e racial é de fundamental importância para decifrarmos um país sofisticadamente dissimulado como o Brasil”. O autor propõe reflexões voltadas às questões sociais e uma compreensão sobre fatores conscientes de luta de classe, por meio da unificação do país, sugerindo que é possível construir uma cidadania mais justa e humanitária, justificando a necessidade de se construir um país onde o negro e o negro-mestiço possam sair do círculo vicioso injusto, castrador e repugnante com base em sua própria aceitação e reconhecimento de sua realidade. Vejamos o que ele afirma:

a invisibilidade da questão racial deve ser interpretada aqui como um fato que não se nota, não se discute nem se deseja notar ou discutir. É como se não existisse. A história narrada nas escolas é branca, a inteligência e a beleza também o são. Os fatos são apresentados por todos na sociedade como se houvesse uma preponderância absoluta, uma supremacia definitiva dos brancos sobre os negros. Assim, o que se mostra é que o lado bom da vida não é nem pode ser negro. Aliás, a palavra negro, além de designar o indivíduo deste grupo étnico-racial, pode significar: sujo, lúgubre, funesto, sinistro, maldito, perverso, triste, nefando etc. É o que dizem os mais importantes dicionários (SANTOS, 2003, p. 27–28).

Infelizmente, as melhores oportunidades de ensino são quase sempre restritas às pessoas de pele clara. Santos (2003) constata que as crianças de descendência negra, enfrentam mais dificuldades e desafios do que as brancas. A trajetória desses alunos contribui para o número elevado de evasão existente nas escolas, principalmente nas públicas.

Conforme esse autor,

estudos feitos em São Paulo revelaram um maior índice de repetência e exclusão escolar por parte dos alunos pretos e pardos. Isso se dá em diversas faixas de idade. O que evidencia de forma definitiva as dificuldades educacionais dos alunos com ascendência negra é o fato de que estes, mesmo quando comparados aos alunos brancos cujas famílias têm rendimentos semelhantes aos das suas, ainda apresentam maior índice de repetência. (SANTOS, 2003, p. 103).

A desigualdade social no Brasil se explica pela desigualdade racial, embasada em um pensamento arcaico de superioridade da raça branca que tenta justificar o conformismo racial e social:

aqui, os negros descendentes (pretos e negros-mestiços) herdaram uma espécie de salvo conduto para a condição de meio cidadão crônico. Têm contra si adversidades materiais pesadas: as piores condições de vida, baixa escolaridade e falta de acesso aos melhores empregos. Sofrem ainda dificuldades de natureza psicológica e moral, com sua imagem estigmatizada e associada àquilo que não é bom, não é certo nem belo. (SANTOS, 2003, p. 225).

A discriminação e o preconceito ligados às questões raciais ocorrem desde a antiguidade e nas Américas, as grandes vítimas foram os negros e os índios subjugados pelo domínio do branco europeu. A distância social mais espantosa do Brasil é a que separa e opõe os pobres aos ricos. A ela se soma, porém, a discriminação que pesa sobre negros, mulatos e índios, sobretudo os primeiros (RIBEIRO, 1995).

No mesmo sentido Ribeiro (1995, p. 221) diz:

a nação brasileira, comandada por gente dessa mentalidade, nunca fez nada pela massa negra que a construiu. Negou-lhe a posse de qualquer pedaço de terra para viver e cultivar, de escolas em que pudesse educar seus filhos, e de qualquer ordem de assistência. Só lhes deu, sobejamente, discriminação e repressão.

O processo de colonização e a montagem de uma estrutura de produção com bases no regime escravista tornaram as condições de vida para o povo negro precárias. De acordo com Ribeiro (1995, p. 332), “examinando a carreira do negro no Brasil se verifica que, introduzido como escravo, ele foi desde o primeiro momento chamado à execução das tarefas mais duras, como mão de obra fundamental de todos os setores produtivos”.

As discussões acerca das origens históricas do movimento da negritude remontam ao século XV, quando se deu a “descoberta” do continente africano por navegadores europeus, fato que, portanto, deu início ao processo das relações coloniais entre os diversos países europeus e africanos. As relações estabelecidas possuíam caráter exploratório, ou seja, almejaram-se ganhos materiais por meio da dominação da África, de seu território, de seus bens naturais e, acima de tudo, de seu povo, que seria utilizado como mão de obra escrava que viabilizaria as pretensões europeias de riqueza e poder. De acordo com Kabengele Munanga (2012), houve algumas condições históricas que provocaram o surgimento da noção de negritude, contextualmente escravocrata e colonial, visando alienar e inferiorizar os negros em todos os planos, inclusive intelectual e moral:

a ignorância em relação à história dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas sociedades que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas da exploração predisuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais (MUNANGA, 2012, p. 24).

Por intermédio de uma literatura pseudocientífica produzida dentro da ideologia colonial, o negro foi instruído na escola do colonizador e, dessa forma, passou a introjetar o complexo de inferioridade ilegítimo do branco. O embranquecimento do negro realizar-se-á, principalmente, pela assimilação dos valores culturais do branco (MUNANGA, 2012).

Devido a esses mecanismos de pressão, psicológicos e outros estratégias, sua alienação deixa de ser retórica. Essa fase de absorção do branco pelo negro é chamada de embranquecimento cultural. Assim, o negro vai vestir-se como europeu e consumirá alimentação estrangeira, tão cara em relação ao seu salário (MUNANGA, 2012). Contudo, continuando a ser recusado socialmente, o negro intelectual descobre que uma possível solução a essa situação residiria na retomada de sua própria identidade, na negação do embranquecimento, na aceitação de sua herança sociocultural que, de antemão, deixaria de ser considerada inferior. Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente (MUNANGA, 2012).

Sobre as diferentes acepções e rumos da negritude”, Munanga (2012, p. 57) afirma que:

percorrendo a história do conceito, poder-se-ia descobri-las. Segundo Bernard Lecherbonnier (*Initiation a La Littérature Négro-africaine*. Paris, Fernand Nathan, 1997, p. 105 - Classique du Monde), as diversas definições da negritude giram entre duas interpretações antinômicas: uma mítica e outra ideológica. A primeira chama a si, em função da descoberta do passado africano anterior a colonização, a perenidade de estruturas de pensamento e uma explicação do mundo, almejando um retorno às origens para revitalizar a realidade africana, perturbada pela intervenção ocidental. A segunda propõe esquemas de ação, um modo de ser negro, impondo uma negritude agressiva ao branco, resposta a situações históricas, psicológicas e outras, comuns a todos os negros colonizados.

Munanga (2012) refere que as duas concepções são coerentes, porém, diz que a concepção mítica seria interpretada como uma marginalidade do grupo negro, podendo levá-lo, em médio ou em longo prazo, ao desaparecimento. Já quando se refere à ideológica, diz que ela conduziria a uma fusão da problemática negra com a dos colonizados de todas as origens, aproximando-se, portanto, da teoria marxista.

O autor também acentua que, entre as duas interpretações, existe uma variedade de definições: caráter biológico ou racial, conceito sociocultural de classe, caráter psicológico (MUNANGA, 2012). A negritude, dentro do caráter biológico, seria tudo o que tange à raça negra; é a consciência de pertencer a ela. Em contrapartida, o conceito sociocultural é o que fragilmente, para alguns autores, subestima a importância do fator racial inerente ao conceito de negritude, preferindo atribuir-lhe o significado sociocultural de classe. Já o último propõe que a negritude seria, no caso, o conjunto de traços característicos do negro aquilo que se refere ao comportamento, capacidade de emoção, personalidade, alma etc. Outra definição extremamente relevante da negritude é a cultural, pois ela é a afirmação do negro pela valorização de sua cultura, a começar pela poesia e outras expressões. Como refere Munanga (2012, p. 60):

o reconhecimento da dupla interpretação (mítica e ideológica) explica porque a negritude aparece ambígua, às vezes contraditória, o que levou L.V. Thomas (ver bibliografia), a distingui-la em várias séries:

Negritude essência / negritude tomada de posição;

Negritude misticadora sonhadora, contemplativa / *negritude* válida de (combate);

Negritude eterna / *negritude* episódica e histórica;

Negritude ególatra e autossuficiente / *negritude* que termina no passado;

Negritude voltada ao passado / *negritude* projetada para o futuro.

Há, também, a negritude dolorosa em que o poeta negro, no esforço de comunicação com seu povo e máximo depoimento, sofre a paixão da “negrada” torturada pela história.

Sente-se medo de perder a cultura e a alma no contato com o Ocidente e suas técnicas. É uma fase de angústia, de dor. A negritude agressiva é uma fase de revolta, de negação da razão do Deus branco, da beleza ocidental, das línguas europeias. Reivindica a raça até nas suas carências.

Finalmente, a negritude serena e a vitoriosa. Na primeira, há atitude construtiva de reconciliação dialética. O desejo de ascender a uma cultura universal. É bom proclamar constantemente sua negritude, evidente na conduta e nos hábitos de cada africano. Um fundo sólido e tranquilo. Com a negritude vitoriosa, reivindica-se a paternidade da civilização. Uma supercompensação idealizante. Essa classificação, além da sua permanência, revela, também, como um escritor pode passar de uma posição a outra, sem se trair, exprimindo-se, simultaneamente, sob vários registros.

1.5. Cultura, Identidade, Multiculturalismo e Interculturalismo

Para entendermos mais proficuamente os conceitos de Cultura, Identidade, Multiculturalismo e Interculturalismo no contexto social político-pedagógico, foi de suma relevância fundamentar a pesquisa de acordo com a visão de autores como Bosi (1992), Cuche (1999), Tavares (2014), Estermann (2009), Eagleton (2005), Laraia (2007) entre outros.

Uma sociedade verdadeiramente democrática é aquela que inclui toda a diversidade cultural, respeitando as diferenças e procurando um diálogo enriquecedor entre todas as formas de afirmação cultural. A escola é o espaço adequado para a afirmação e aprendizagem de um conjunto de valores que privilegiem a pessoa humana, o respeito pelas diferenças e o diálogo entre culturas. Não há culturas superiores nem inferiores; há culturas diferentes que, por intermédio do diálogo, se enriquecem mutuamente. Nesse sentido, consideramos ser importante trabalhar os conceitos de cultura, identidade, multiculturalismo e interculturalidade sobretudo numa sociedade como a brasileira que possui uma enorme riqueza cultural mas que, apesar disso, ainda privilegia a cultura eurocêntrica.

O homem é essencialmente um ser de cultura e ela lhe permite não somente adaptar-se ao meio, mas também adaptar esse meio a ele próprio, a suas necessidades e seus projetos. A cultura torna possível a transformação da natureza (CUCHE, 1999).

A ideia de cultura aparece no ambiente escolar dentro de uma perspectiva hegemônica, conservadora e tradicionalista. A escola é propagadora de uma cultura branca europeizada. Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes, é necessário que os educadores tenham consciência de que o processo educacional, também, é formado por dimensões como a

ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, as relações raciais etc. Cuche (1999, p. 9) diz:

a noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais. Ela é necessária, de certa maneira, para pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos. Ela parece fornecer a resposta mais satisfatória à questão da diferença entre os povos, uma vez que a resposta “racial” está cada vez mais desacreditada, à medida que há avanços da genética das populações humanas.

A palavra cultura, até ao século XII, designava aquilo que exigia trabalho, cultivo, espera e cuidado no sentido de colheita, na transformação da terra. A partir do século XVIII, com o advento do Iluminismo, que adquire uma forma abstrata, significando o conjunto dos conhecimentos adquiridos; a instrução; o saber; a educação; a filosofia; a arte; a religião etc.

A primeira definição de cultura que foi formulada, do ponto de vista antropológico, pertence a Edward Tylor, ela aparece no primeiro parágrafo de seu livro *Primitive Culture* (1871). Para Laraia (2007, p. 11):

no final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico Kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês Culture, que "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo com o plexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade". Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos.

Eagleton (2005), por sua vez, aborda a ideia de cultura numa perspectiva ampla, percorrendo a trajetória desde sua origem até a atualidade. Ele trabalha o conceito de cultura com base em três categorias de tempo: tradicional, moderno e pós-moderno. Em referência a categoria de historicidade, ele faz uma análise das épocas e mostra as significações adquiridas pelo tema ao longo do tempo. De acordo com Eagleton (2005, p. 9), “cultura é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua, e ao termo que é por vezes considerado seu oposto —” natureza “— é comumente conferida a honra de ser o mais complexo de todos”. Eagleton (2005, p. 14) diz que:

a ideia de cultura significa uma dupla recusa: do determinismo orgânico, por um lado, e da autonomia do espírito por outro. É uma rejeição tanto do naturalismo como do idealismo, insistindo contra o primeiro que existe algo na natureza que a excede e a anula, e, contra o idealismo, que mesmo o mais nobre agir humano tem suas raízes humildes em nossa biologia e no ambiente natural.

Objetivando a construção de uma ideia de cultura que não se prenda nem ao determinismo orgânico, nem à autonomia do espírito, Eagleton (2005) situa sua investigação em outro patamar de reflexão e diz que há outro sentido em que a palavra “cultura” está voltada para duas direções opostas. Ela sugere uma divisão dentro do “eu”: entre aquela parte de nós que se cultiva e refina e aquilo dentro de nós que constitui a matéria própria desse refinamento (EAGLETON, 2005).

No século XVIII, de acordo com Eagleton (2005), houve uma viragem no pensamento cultural e, nesse contexto, a palavra cultura tornou-se sinônimo de civilização. Como sinônimo de civilização, diz ele:

cultura pertencia ao espírito geral do iluminismo. Civilização era, em grande parte, uma noção francesa — supunha-se que os franceses tivessem o monopólio de ser civilizados — e nomeava tanto o processo de refinamento social, como o *telos* utópico rumo ao qual se estava desenvolvendo. [...] a civilização minizava as diferenças nacionais, ao passo que a culturas as realçava. (EAGLETON, 2005, p. 20).

Outro ponto relevante no pensamento de Eagleton (2005) é o tratamento que ele dá à cultura enquanto sujeito universal. Assim, refere:

como forma de sujeito universal, ela [cultura] designava aqueles valores que compartilhávamos simplesmente em virtude de nossa humanidade comum. [...] ao ler, ou ver ou escutar, nós deixávamos em suspenso nossos eus empíricos, com todas as suas contingências sociais, sexuais e étnicas, e dessa forma nos tornávamos nós mesmos sujeitos universais. (EAGLETON, 2005, p. 20).

De acordo com Bosi (1992, p. 16), numa outra acepção, “cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social”. Sendo assim, reconhecer e valorizar as influências africanas na identidade da sociedade brasileira e do protagonismo da população afro-brasileira na formação social, política e econômica do país faz-se extremamente necessário, pois, por meio de uma cultura somada e compartilhada, avançaremos no propósito de elevar a autoestima dos nossos jovens negros e pobres do país. Cultura supõe uma consciência grupal operosa e operante que desentranha da vida presente os planos para o futuro (BOSI, 1992).

Para Bosi (1992, p. 322) “[...] a cultura escolar e a cultura para as massas são formações institucionalizadas pelo Estado e pela empresa com o fim de transmitir conhecimento ou preencher horas de lazer de uma fração ponderável da população brasileira”.

Então, pensar em uma cultura escolar requer um compromisso político-pedagógico, é importante olhar o outro como um ser de identidade, de valores e individualidades. Respeitar o limite do educando no que tange às culturas, como a cultura negra, sobretudo, torna o trabalho referente à Lei nº 10.639/03 mais eficaz, gustativo e menos impositivo. Para Tavares (2014, p. 83): “cultura é algo que se faz, se constrói por mediações múltiplas, por encontros e desencontros e ao quadro que daí surge se chama identidade. Identidade é, pois, um movimento, um percurso entre o ser e o não ser, uma potência que se gera e um vir a ser permanente”.

Um dos principais autores a discutir o conceito de identidade em relação aos estudos culturais foi Stuart Hall, que, com base na reflexão de sua própria experiência como migrante, iniciou a reflexão em torno do conceito de raça, a partir do final dos anos 1970. Ele desenvolveu a ideia de que a identidade cultural pode ser vista com base em um enfoque que concebe uma cultura partilhada unificadora dos sistemas culturais e congrega os sujeitos sob uma mesma identificação com quadros de referência e sentidos estáveis, contínuos, imutáveis sob as divisões cambiantes e as vicissitudes da nossa história real. Hall (1996, p. 70) define as identidades culturais da seguinte maneira:

as identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas um *posicionamento*. Onde haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa lei de origem sem problemas, transcendental.

A noção de identidade, portanto, é relacionada à noção de cultura, que determina o essencialismo ou o construtivismo, estreitando uma relação entre a concepção que se faz de cultura e a concepção que se tem de identidade cultural. Aqueles que integram a cultura como uma segunda natureza que recebemos de herança e da qual não podemos escapar concebem a identidade com um dado que definiria, de uma vez por todas, o indivíduo e que o marcaria de maneira quase indelével. Em uma abordagem culturalista, a ênfase não é colocada sobre a herança biológica, não mais considerada como determinante, mas na herança cultural, ligada à socialização do indivíduo no interior de seu grupo cultural (CUCHE, 1999).

Em sua concepção original, a expressão multiculturalismo designa “[...] a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades ‘modernas’ (SANTOS; NUNES, 2003, p. 26). Considerando-se as dificuldades de precisão do termo, no entanto, pode-se afirmar que multiculturalismo se tornou rapidamente um modo de descrever as diferenças culturais em um contexto transnacional e global. O termo

multiculturalismo, porém, pode continuar a ser associado a projetos e a conteúdos emancipatórios e contra-hegemônicos, baseados em lutas pelo reconhecimento da diferença (SANTOS; NUNES, 2003). Assim,

a ideia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de histórias distintas tem levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidades, de justiça e de cidadania. (SANTOS; NUNES, 2003, p. 33).

Alain Touraine (1997) afirma que, muitas vezes, o termo multiculturalismo é entendido como um nacionalismo agressivo, mas, para o autor, não há nada mais distante do multiculturalismo do que a fragmentação do mundo em espaços culturais que idealizam a homogeneidade e a pureza e onde um poder comunitário toma o lugar da unidade de uma cultura.

Segundo esse estudioso, cultura e comunidade não devem ser confundidas porque as sociedades modernas, constantemente abertas a mudanças, não possuem uma unidade cultural total e, também, porque as culturas são, constantemente, renovadas com base em novos acontecimentos e em novas experiências. Assim, Touraine (1997, p. 224-225) diz “[...] multiculturalismo não é nem uma fragmentação sem limites do espaço cultural, nem um *melting pot* cultural mundial: procura combinar a diversidade das experiências culturais com a produção e a difusão de massa dos bens culturais”.

De acordo com Macedo (2004, p. 102): “o discurso de dar voz aponta para o poder inerente e para a arrogância cultural que habitualmente são inculcados na psique dos colonizadores bem como dos colonizados, particularmente naqueles que não conseguem ‘descolonizar’ as suas mentes”.

A voz cultural é um direito humano e democrático, ela não ocorre por meio de acréscimo no currículo multicultural por aqueles que estão no poder, tampouco pelo que o colonizador lhe possa dar (MACEDO, 2004).

Contra um cenário de aumento global de racismo e xenofobia, o ensino da tolerância por si só não nos capacitará a um entendimento crítico de como as forças capitalistas constroem, moldam e mantêm a realidade cruel do racismo. Só o ensino da tolerância não dotará os educadores dos necessários instrumentos críticos para perceber como a linguagem é muitas vezes utilizada para construir realidades ideológicas que encobrem o brutal racismo que desvaloriza, invalida e envenena outras identidades culturais (MACEDO, 2004).

A tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. A questão do respeito é muito generalizada, há respeito pela pessoa, mas não há a compreensão. Não se trata, somente, de tolerar e respeitar; é preciso quebrar mais um paradigma, quebrar o conservadorismo. As diferenças precisam ser compreendidas com base na convivência, no diálogo, na interação entre todos os alunos (MANTOAN, 2003).

Numa escola verdadeiramente democrática e tolerante, há cumplicidade do educador com os educandos. Nessa relação entre educadores e educandos, a cumplicidade é um ato de comunhão, ou seja, eles vivem uma relação ativa de participação com os educandos, sendo tão sujeitos quanto os educandos na construção do conhecimento. Sendo assim, os educadores são cúmplices dos educandos na construção do conhecimento.

Dessa forma, de acordo com Freire (2014, p. 65-66):

o meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?

De acordo com a LDB, o apreço à tolerância é um dos princípios e fins da Educação Nacional, ela se correlaciona com outros princípios igualmente importantes como: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade (BRASIL, 1996).

As instituições educacionais em que se inclui a escola podem ser entendidas como espaços organizacionais que apresentam especificidades próprias, mas que compartilham, com outras organizações, de aspectos ligados aos choques e entrechoques identitários de seus atores e às tensões inerentes à construção de uma identidade institucional coletiva (CANEN; CANEN, 2005).

De acordo com Ana Canen e Canen (2005, p. 41),

[...] as instituições educacionais — em que se inclui a escola — podem ser compreendidas como espaços organizacionais que apresentam especificidades próprias, mas que compartilham, com outras organizações, de aspectos ligados aos choques e entrechoques identitários de seus atores e às tensões inerentes à construção de uma identidade institucional coletiva.

A perspectiva multicultural deveria ser uma dimensão voltada à valorização da diversidade cultural e desafio a preconceitos, a permear todo o projeto pedagógico e as práticas da instituição escola. Pensar em multiculturalismo é, acima de tudo, pensar sobre identidades plurais que perfazem as sociedades e em respostas que garantam a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais (CANEN; CANEN, 2005).

As identidades devem ser percebidas como múltiplas, contingentes e sempre provisórias, resultantes de uma pluralidade de marcadores identitários que não podem ser reduzidos a apenas um marcador mestre, seja ele racial, de gênero, de religião ou outro. A identidade individual é compreendida como aquela constituída da pluralidade de marcadores que perfazem a constituição dos sujeitos, eles próprios híbridos e plurais. A identidade coletiva refere-se a algum marco da identidade percebido como central na construção de sua história de vida e das relações desiguais e preconceituosas que a atingem (CANEN; CANEN, 2005).

Já o interculturalismo surge como uma proposta político-educativa que supera o multiculturalismo pela intervenção com ênfase na relação entre culturas. O reconhecimento da existência dos diferentes grupos culturais pressupõe que as distintas sociedades devam ser tratadas como iguais dentro de suas diferenças e esse é o passo para o interculturalismo, como consequência da multiculturalidade. O reconhecimento e o respeito pela diversidade cultural e pela riqueza que ela encerra constituem pressupostos fundamentais da transição de uma perspectiva multicultural para uma prática intercultural. Tavares (2014) nos aponta que, atualmente, na América Latina, um dos aspetos da interculturalidade na esfera educativa é a inclusão do bilinguismo como:

[...] um imperativo para que seja possível uma educação intercultural. Sem ela (a descolonização) a interculturalidade será mera retórica e uma miragem, um *wishful thinking* que, como tal, será ilusória; sem ela, toda a emancipação por meio da educação será, invertendo a expressão de Freire, um inédito inviável. Descolonizar significa dar visibilidade aos povos silenciados e oprimidos pelo colonialismo, capitalismo e neocolonialismo e para isso não basta o simbolismo das leis. Dar visibilidade significa que o projeto político intercultural deve viabilizar a participação equitativa no poder e assumir-se também como um projeto econômico redistribuindo a riqueza e reparar as injustiças provocadas por uma ordem global injusta. (TAVARES, 2014, p. 83).

Segundo Estermann (2009, p. 63-64),

una filosofía intercultural crítica parte de la constatación de una asimetría entre culturas, de la hegemonía de ciertas culturas sobre otras (en el caso actual: la

hegemonía de la “cultura” occidental globalizadora neoliberal), de relaciones de poder dentro de las culturas y de la asimetría de las relaciones de género dentro y entre culturas.

Para Walsh (2001 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 26),

interculturalidade significava um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; Uma meta a alcançar.

Vivemos em uma sociedade plural, repleta de condições e, para que a interculturalidade seja implementada, é preciso desconstruir práticas didático-pedagógicas homogeneizantes, binárias e buscar possibilidades de aprendizagem para a convivência intercultural em um mundo multicultural e multiétnico, lutando contra manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência — física, simbólica, *bullying* —, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas com necessidades especiais, entre outras, estão presentes na nossa sociedade assim como no cotidiano das escolas.

1.6. Colonialidade, Colonialismo e Descolonização

Progressivamente, trabalhar com os conceitos de Colonialismo e Colonialidade nas visões de Walter Dignolo (2007) e Anibal Quijano (2005) tornou a pesquisa mais consistente, coerente e autêntica, além de fundamentar a relevância social e política da implementação da Lei nº 10.639/03.

Anibal Quijano, sociólogo peruano, é um pesquisador que afirma, de forma contundente, que, apesar de serem conceitos diferentes, há uma relação imbricada entre colonialismo e colonialidade. Colonialismo é uma experiência antiga da humanidade. Pode-se dizer que se origina na conquista e colonização de povos nos territórios que hoje chamamos América e, especificamente, América Latina. Sem a violência da dominação colonial, esse padrão de poder não teria se constituído. O colonialismo e, por conseguinte, a colonialidade são atravessados no presente por um passado de matriz colonial: o colonialismo em cuja matriz

foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, um elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (QUIJANO, 2005).

De acordo com Quijano (2002, p. 1),

colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder.

A única categoria reconhecida como o “Outro” da Europa ou “Ocidente” foi o “Oriente” não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram, simplesmente, “primitivos”. Sob essa codificação das relações entre europeu/nao europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica. Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo (QUIJANO, 2005).

Quijano (2005, p.122) afirma que

não seria possível explicar de outro modo, satisfatoriamente em todo caso, a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois principais mitos fundacionais: um, a ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e nao Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder.

Colonialidade do poder estabelecida sobre a ideia de raça deve ser admitida como um fator básico na questão nacional e do Estado-nação. O problema é, contudo, que, na América Latina, a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. Assim, ainda nos encontramos hoje em um labirinto em que o Minotauro é sempre visível, mas sem nenhuma Ariadne para mostrar-nos a ansiada saída (QUIJANO, 2005).

O autor também expõe sobre o que vem a ser o conceito de eurocentrismo:

eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda

que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 126).

Há uma perspectiva eurocentrista, fundamentada na colonialidade do poder, em que a burguesia senhorial latino-americana tornou-se contrária à democratização social e política como condição de nacionalização da sociedade e do Estado. O padrão de poder baseado na colonialidade implicava, também, um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não europeu era o passado e, desse modo inferior, sempre primitivo. A colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção social e mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que, desde então, permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. De acordo com Quijano (2005, p. 127),

o confronto entre a experiência histórica e a perspectiva eurocêntrica de conhecimento permite apontar alguns dos elementos mais importantes do eurocentrismo: a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital-capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna européia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de *raça*; e c) a distorcida realocação temporal de todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado.

O Brasil nasceu das conquistas territoriais portuguesas. Na colonização, os conquistadores exercitaram o poder tomando por base a *raça* das pessoas, categorização adotada por todos os povos da Europa ao dominarem grupos humanos. Com a expansão do colonialismo europeu, essa forma de imposição de poder se mundializou. Ao longo dos séculos, a hierarquização das *raças* penetrou todas as áreas da vida humana e se tornou no mais profundo e eficaz modo de dominação social, material e intersubjetiva (QUIJANO, 2002).

Para Mignolo (2007), o colonialismo espanhol, inglês, português ou francês tem a ver com momentos históricos específicos. A colonialidade é “[...] a lógica de repressão, opressão, despossessão e racismo”, explica o referido professor. Nesse aspecto, colonialismos são momentos históricos específicos; colonialidades são modalidades de relações de saber e poder que permanecem e se exercitam cotidianamente.

Mignolo (2007) e Quijano (2005) provocam-nos a pensar a colonialidade como um conceito capaz de abarcar as relações de poder e saber na contemporaneidade, envolvendo tanto as dominações entre povos e nações, entre grupos culturais, como entre os sujeitos em suas diferentes funções, mesmo naquelas consideradas subalternas ou sem muita projeção social. Esses autores ajudam a pensar, ainda, que há diferentes colonialidades de saber e de poder, abrangendo os efeitos da globalização entre povos, nações, países, cidades, grupos culturais e sujeitos em suas diferentes formas de atuação e de convivência social.

É possível afirmar que há colonialidades com capilaridades e ramificações individuais, nas extremidades, nos desdobramentos sociais, culturais e institucionais. Nesse aspecto, há muitas colonialidades nas universidades, nos congressos, em demais encontros e atividades acadêmicas, nas escolas de periferia e do setor rural. É possível afirmar que não há relação social sem saber e sem poder, como também não há relação social sem colonialidades.

É muito importante pensar e advertir sobre os efeitos da colonialidade, que tem seus ramos no colonialismo, quer externo quer interno, adotado no território brasileiro. É importante pensar, por exemplo, sobre a maneira como a sociedade brasileira trata a população denominada indígena. Negamos e ironizamos o protagonismo da população indígena e permanecemos reféns de uma cultura eurocêntrica que continua sendo a matriz cultural e epistemológica dominante nas escolas e universidades.

Para Josef Estermann (2009, p. 52): “la articulación entre ‘descolonización’ e ‘interculturalidad’ no es nada fácil y pasa por una serie de mediaciones que incluyen aspectos históricos, de poder, de hegemonías, de asimetrías y de definiciones críticas de lo que es ‘cultura’ y ‘colonialidad’”. Segundo o autor, o processo de “colonização” implica um aspecto de assimetria e hegemonia, tanto em relação ao plano físico quanto econômico, cultural e civilizatório. A potência “colonizadora” não só ocupa território alheio como o modifica impondo sua própria cultura, língua, religião e leis:

mientras que “colonización” es el proceso (imperialista) de ocupación y determinación externa de territorios, pueblos, economías y culturas por parte de un poder conquistador que usa medidas militares, políticas, económicas, culturales, religiosas y étnicas; “colonialismo” se refiere a la ideología concomitante que justifica y hasta legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial. (ESTERMANN, 2009, p. 52.)

A colonialidade representa grande variedade de fenômenos, que engloba aspectos psicológicos, existenciais, econômicos e militares “[...] tienen una característica común: la determinación y dominación de uno por otro, de una cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y un modo de vivir, por otros del mismo tipo” (ESTERMANN, 2009, p. 56).

O autor aponta uma teoria articuladora, aberta e flexível sugerindo alguns princípios gestores:

- 1) no existe un verdadero diálogo intercultural, si no se plantea al mismo tiempo la cuestión de las asimetrías económicas y ‘(neo-) coloniales’.
- 2) No existe un verdadero diálogo intercultural, si no se plantea al mismo tiempo la cuestión de la desigualdad entre los sexos, la discriminación por el género y el sexismo en sus diferentes formas (machismo, misoginia, androcentrismo).
- 3) No existe una verdadera teoría social crítica emancipadora, si no plantea a la vez la cuestión de las asimetrías culturales y civilizatorias, incluyendo a la llamada “cultura del mercado” como la mono-cultura dominante de la actualidad.
- 4) No existe una verdadera teoría social crítica emancipadora, si no plantea a la vez la cuestión de la injusticia de género, la discriminación social, económica y cultural de la mujer.
- 5) No existe una verdadera equidad de género, si no se toma en cuenta las representaciones sociales y económicas de la discriminación de la mujer.
- 6) Por último, tampoco existe verdadera equidad de género, si no se plantea a la vez las asimetrías culturales y civilizatorias, tanto en los esquemas mentales y estereotipos sobre roles de género, como en los imaginarios simbólicos, axiológicos y religiosos que fundamentan y perpetúan la desigualdad genérica. (ESTERMANN, 2009, p. 52).

Para encerrarmos este capítulo, utilizaremos as falas de Tavares (2014) que diz que uma sociedade verdadeiramente democrática será aquela que confere e garante os direitos de cidadania a todos os cidadãos, independentemente da sua cultura e das opções de vida, apesar dos hibridismos, sincretismos e circularidades culturais que, incontornavelmente, fazem parte da construção e reconstrução das identidades na época contemporânea.

Tavares (2014, p. 112) acrescenta ainda que,

o humanismo é um ideal educativo e cultural. Não um “humanismo militar” e hipócrita que se autojustifica em função de interesses supostamente humanistas, tais como, a instauração de “regimes democráticos” em países e culturas que têm outra história inidentificável com a ocidental, um humanismo civilizatório que opera a exclusão e a discriminação em nome dos “direitos humanos”.

Para darmos voz, direitos e vazão a uma cultura de mentes descolonizadas e verdadeiramente democrática, crítica, reflexiva, devemos nos atentar para a dignidade do ser humano em sua singularidade, promovendo a valorização de todas as maneiras de expressões políticas, sociais, pessoais, sexuais, étnicas, éticas etc.

A escola tem o papel de contribuir para a descolonização das mentes e formação de cidadãos que combatam qualquer forma de discriminação ou exclusão, dentre as quais a de raça. Ela tem a função de desconstruir conceitos preestabelecidos sobre cultura africana e afro-brasileira por meio de uma abordagem transversal e transdisciplinar e propor a diversidade dos currículos escolares, em todos os campos das relações humanas. Dessa forma,

a escola deve contemplar a história e a cultura de todos os povos, de todos os continentes que compõem a população brasileira, como as dos descendentes de indígenas, de asiáticos e de europeus.

1.7. O Conceito de Currículo

Currículo é um conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Para compreendermos a importância de como o currículo escolar se apresenta atualmente nas escolas, são necessários estudos e reflexões sobre a história da construção social deste e suas teorias. A obrigatoriedade da inclusão do aprendizado da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica tratam de decisão política que reconhece e garante o acesso dos negros nas escolas e o devido valor da cultura com o objetivo de reparar danos ocorridos durante anos.

Libâneo, Oliveira e Seabra (2012) dizem que um currículo precisa ser democrático (garantir a todos uma base cultural e científica comum e uma base comum de formação moral e de práticas de cidadania); o currículo escolar representa o cruzamento de culturas, constituindo espaço de síntese, uma vez que a cultura elaborada se articula com os conhecimentos e experiências concretas dos alunos em seu meio social e com a cultura dos meios de comunicação da cidade e de suas práticas sociais, necessita ser intercultural.

A escola constitui-se num aparelho ideológico central porque atinge, praticamente, toda a população por um período prolongado de tempo, atua, ideologicamente, por meio de seu currículo de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar (SILVA, 2014).

Segundo Tadeu da Silva (2014, p. 35), “em Bourdieu e Passeron, contrariamente a outras análises críticas, a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão.”

São apresentadas a seguir algumas reflexões sobre currículo, em que se pode observar, dependendo da perspectiva em que são tratadas, as diferentes concepções curriculares. De acordo com Moreira e Silva (1995, p. 7-8),

o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal — ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Para Candau e Moreira (2007, p. 20), “[...] as diferentes concepções da palavra currículo derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”.

O campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social. O currículo tornou-se um conjunto identificável de procedimentos para a seleção e organização do conhecimento escolar, conhecimento a ser ensinado aos professores e a outros educadores. Na época (início do século XX), a principal preocupação das pessoas da área do currículo era com o controle social (APPLE, 2006).

Na construção de um currículo democrático, diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais têm contribuído para que este seja entendido como: os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (CANDAU; MOREIRA, 2007).

Conforme Apple (2006, p. 77), “um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles”.

Currículo deve ser o conjunto de experiências escolares em torno do conhecimento prático, utilitário e transgressor, ele deve contribuir na construção das identidades de nossos educandos.

Segundo Lima (2007, p. 13),

um currículo que se pretenda democrático deve visar à humanização de todos e ser desenhado a partir do que não está acessível à pessoa. Por exemplo, no caso brasileiro, é clara a exclusão do acesso a bens culturais mais básicos como a literatura, os livros, os livros técnicos, a atualização científica, os conhecimentos teóricos, a produção artística. Além disso, existe a exclusão do acesso aos equipamentos, tais como o computador, aos instrumentos básicos das ciências (como os da Biologia, Física e Química), aos instrumentos e materiais das artes. É uma das funções da escola prover e facilitar este acesso.

É por intermédio de um currículo progressista que a escola avançará. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O educador também tem um papel fundamental no processo curricular, porém, para que não seja um

reprodutor do sistema e dos interesses do sistema, deve estar em constantes debates e reflexões sobre o currículo e sobre os estudos que o tomam como objeto de análise.

Dessa forma, com base na concepção dos vários autores acima citados, podemos entender que o currículo pode ser diferente, dependendo do contexto em que ele está inserido e que não se limita ao lógico e coerente, mas também tem um lado confuso e fragmentado pelos agentes que o determinam.

1.8. Diversidade e Currículo

Indagar sobre a presença da diversidade no currículo das escolas tornou-se, cada vez mais, necessário devido à onda de conservadorismo que pretende instalar e instaurar o ódio e a intolerância capazes de excluir dos projetos pedagógicos e das propostas educacionais, o diferente, o múltiplo e o etnodesenvolvimento das pessoas.

Segundo Gomes (2007, p. 30),

a diversidade, do ponto de vista cultural, pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Os aspectos tipicamente observáveis, que se aprende a ver como diferentes, só passaram a ser percebidos dessa forma porque os sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomearam e identificaram.

O Centro Nacional de Pesquisa em Currículo reconhece que a escola deve: “[...] ensinar conteúdos e habilidades necessários à participação do indivíduo na sociedade. Por meio do seu trabalho específico, a escola deve levar o aluno a compreender a realidade de que faz parte, situar-se nela, interpretá-la e contribuir para a sua transformação” (CENTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CURRÍCULO – CENPEC, 2000, p. 7).

A cobrança hoje feita à educação, de inclusão e valorização da diversidade, tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos e sociais considerados diferentes passaram a destacar politicamente as suas singularidades e identidades, cobrando tratamento justo e igualitário, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre diferenças socialmente construídas. Não é tarefa fácil trabalhar pedagogicamente com a diversidade, sobretudo em um país como o Brasil, marcado, historicamente, por profunda exclusão social. Um dos aspectos dessa exclusão — que nem sempre é discutido no campo educacional — tem sido a negação das diferenças, dando a estas um trato desigual (GOMES, 2007).

Para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e pelo direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Ao contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo

historicamente tratadas na sociedade, na escola e nas políticas educacionais. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via conjugação de relações assimétricas de classe, raça, gênero, idade e orientação sexual, dentre outros.

Compreender a relação entre diversidade e currículo implica delimitar um princípio radical da educação pública e democrática: a escola pública se tornará cada vez mais pública na medida em que compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças como um dos eixos norteadores da sua ação e das práticas pedagógicas. Para isso, faz-se necessário o rompimento com a postura de neutralidade diante da diversidade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, as quais tendem a se omitir, negar e silenciar diante da diversidade.

Para Gomes (2007, p. 31),

[...] a inserção da diversidade nas políticas educacionais, nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação docente implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como: desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia.

Nessa linha de raciocínio, falar sobre diversidade e diferença implica, também, posicionar-se contra todos os processos de colonização e dominação. Implica compreender e lidar com relações de poder, mas, mais do que isso, denunciar todas as formas de poder colonial e de dominação, pressuposto, fundamental, para o reconhecimento da diversidade cultural e para a promoção da interculturalidade ou, na perspectiva de Santos (2010), da ecologia dos saberes. Para isso, é importante perceber como, nos diferentes contextos históricos, políticos, sociais e culturais, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas, tratadas de forma desigual e discriminatória. Trata-se, portanto, de um campo de luta política por excelência.

Cabe destacar, aqui, o papel dos movimentos sociais e culturais em prol do respeito à diversidade. Os movimentos negro, feminista, indígena, juvenil, dos trabalhadores do campo, das pessoas com deficiência, Gays, Lésbicas, Bissexuais e Travestis (GLBTs), dos povos da floresta, entre outros, são atores políticos centrais nesse debate. Eles colocam em xeque a escola uniformizadora, que, apesar dos avanços dos últimos anos, ainda persiste nos sistemas de ensino. Questionam os currículos, imprimem mudanças nos projetos pedagógicos, interferem na política educacional, na elaboração de leis e das diretrizes curriculares nacionais (GOMES, 2007).

O currículo escolar, diferentemente do discurso de multiculturalismo e de pluralidade cultural, é povoado pela ideologia dominante, pelo preconceito, responsáveis diretos pela exclusão, não somente reproduzindo, mas também produzindo e reforçando, na teoria e na prática, a desigualdade social.

Uma organização escolar combativa e dinâmica trabalha em prol da libertação dos oprimidos, como postula Freire (2001), tem a obrigatoriedade de socializar o conhecimento já sistematizado pela humanidade e levar o educando a refletir sobre si, sua cultura e seu universo, questionando padrões e normas, além de levá-lo a investigar sua realidade social e do seu grupo. Para Freire (2014, p. 59), “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”.

Uma escola comprometida com a igualdade e ao mesmo tempo com a diversidade progride, em suas ideias e respeito ao educando, pensa num currículo organizado por todos os envolvidos no processo ensino- aprendizagem. Leva em consideração as diversas opiniões, escuta os pais, os funcionários, os professores e todos aqueles que fazem parte da comunidade.

Dessa forma, ela concretiza sua função social numa perspectiva emancipatória e constrói, nesse processo, uma postura crítica. O currículo deve ser entendido numa perspectiva da sociologia crítica, dialógica e compartilhada.

A criação de condições políticas e pedagógicas que garantam a implementação da Lei nº 10.639/03 (obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira na Educação Básica) exigem medidas políticas e práticas pedagógicas consistentes que garantam, para todos os grupos sociais, sobretudo para os negros, que eles vivenciem sua cultura e história de forma plena.

CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO

2.1. O Tipo de Pesquisa

Utilizou-se, nesta dissertação, metodologia qualitativa com o recurso a entrevistas semiestruturadas. A **metodologia de pesquisa qualitativa** é aquela na qual o pesquisador busca obter resultados aprofundados por meio da entrevista com certo número de pessoas, buscando se aprofundar nas questões e não em resultados estatísticos. Por isso, sua metodologia é mais complexa e permite ter uma visão mais ampla de um contexto. Assim, a entrevista constitui em:

técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (SEVERINO, 2007, p. 124).

Triviños (2007, p. 146) explica a entrevista semiestruturada, sendo:

[...] em geral, aquela que 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. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

O estudo organizou-se com base em duas formas de análise. A primeira forma de análise consistiu na leitura das obras e leis referentes ao estudo da história e cultura afro-brasileira, tendo em vista a questão racial que sempre esteve presente, porém ignorada. O aprofundamento das leituras teóricas foi primordial para a constatação da efetivação ou não da Lei nº 10.639/03, que deveria ser mais conhecida e mais bem aplicada pelos educadores das escolas públicas e privadas do país.

A segunda forma consistiu na investigação por meio de entrevistas gravadas, no intuito de extrair informações referentes ao trabalho pedagógico, didático e formação artística e intelectual do professor. Pretendeu-se averiguar como ocorre a formação e a prática pedagógica do educador em relação ao ensino dos conteúdos que contemplam a História africana e Afro-Brasileira em sala de aula.

2.2. Os Sujeitos da Pesquisa

É relevante lembrarmos que, apesar da escolha dos professores nas disciplinas de Língua Portuguesa e História, os assuntos referentes à Lei não devem estar pautados, somente, nessas disciplinas, mas também em todas as outras disciplinas que compõem o currículo escolar. Então, o ensino desses conteúdos se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo.

O princípio de combate ao racismo e à discriminação compreende que:

o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdos de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhados em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (BRASIL, 2004, p. 21).

A entrevista teve aproximadamente 15 questões que foram elaboradas com base em formações discursivas que a seguir apresentamos. Os sujeitos de pesquisa foram quatro professores de duas especialidades (Língua Portuguesa e História), com um equilíbrio entre homens e mulheres (três professores e seis professoras). Sete deles se declararam negros. Foi previamente combinado com eles que teriam suas identidades preservadas.

A escolha por esses profissionais se justifica por lecionarem, nas áreas responsáveis por trabalhar, no currículo, a formação, História e cultura afro-brasileira e africana numa perspectiva valorativa do reconhecimento e do combate à discriminação. Um outro critério relevante foi o tempo de permanência do professor na carreira do magistério e na unidade escolar que fosse condizente com a promulgação da lei nº 10.639/03. As entrevistas na escola pública foram realizadas no dia 06/03/2015 das 14:00h às 16:00h, e na escola particular no dia 22/05/2015 das 7:00h às 9:00h.

Quadro 2 Caracterização dos professores

Sujeitos	Formação	Gênero	Tempo de serviço no magistério	Tempo de serviço de escola	Tipo de escola
Sujeito 1	Português	Masculino	10 anos	7 anos	pública

Sujeito 2	História	Masculino	4 anos	4 anos	pública
Sujeito 3	História	Masculino	13 anos	6 anos	pública
Sujeito 4	Português	feminino	17 anos	8 anos	pública
Sujeito 5	História	feminino	15 anos	15 anos	particular
Sujeito 6	História	feminino	8 anos	8 anos	particular
Sujeito 7	Português	feminino	14 anos	8 anos	particular
Sujeito 8	Português	feminino	9 anos	3 anos	particular

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

O número de sequências discursivas foi definido à luz dos objetivos do analista. Não há preocupação em analisar todas as sequências discursivas, uma vez que “a análise de discurso não visa à exaustividade ‘horizontal’, isto é, em extensão, nem à completude, ou à exaustividade em relação ao objeto empírica material” (ORLANDI ET AL., 1989, p.32 apud INDUSKY, 1997,p.47).

Para Foucault, (2008,p.82-83),

por sistema de formação é preciso, pois, compreender um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.

Quadro 3 Formações discursivas

Formação discursiva 1: conhecimento da Lei nº 10639/2003
Formação discursiva 2: a Lei nº 10639/2003- acesso e permanência dos alunos negros

Formação discursiva 3:recursos didáticos
Formação discursiva 4: realização de trabalhos-projetos e Interdisciplinaridade
Formação discursiva 5: Percepção sobre situação de racismo, preconceito ou discriminação
Formação discursiva 6: formação continuada do professor
Formação discursiva 7: prática pedagógica (Combate à discriminação)
Formação discursiva 8: ponto de partida para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

2.3. O Loci de Pesquisa

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade burocrática e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. O modelo educacional brasileiro revela, há algum tempo, sinais de esgotamento. Assim, surge o momento oportuno das transformações (MANTOAN, 2003).

Como defende Mantoan (2003, p. 12), “[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos.”

Althusser(1974) discute o papel do Estado e a escola como um aparelho ideológico que intervém na sociedade pela repressão, ou pela ideologia, a fim de manter o poder da classe dominante sobre a dominada. Segundo Althusser, a ideologia interpela os indivíduos transformados em sujeitos por meio das práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos do Estado.

A primeira instituição da pesquisa, a escola estadual, situa-se no Tucuruvi, está localizada em um bairro envelhecido, próximo à prefeitura, vários bancos, supermercado de grande porte, farmácias, lojas de roupas, calçados, hospital, Corpo de Bombeiros, correio, com muitas linhas de ônibus e metrô. A comunidade escolar do Ensino Fundamental é oriunda da redondeza, é composta por moradores das ruas, a comunidade do Ensino Médio é

de bairros próximos, sendo formada da seguinte maneira: residem no bairro 38%, residem em bairros próximos 39%, residem em bairros distantes 23%.

Foi criada, primeiramente, com base na Lei nº 1111, de 6 de julho de 1951, durante o governo de Lucas Nogueira Garcez, denominado Ginásio Estadual no Bairro do Tucuruvi, nessa Capital. Construída em 1951, sendo um prédio de espaços diferenciados de outras Unidades Escolares. Já naquela época foi previsto o aspecto de acessibilidade, com rampa de acesso. O prédio está bem conservado, apenas com alguns problemas na parte hidráulica, que nunca foi consertada. Os ambientes da escola são amplos, com claridade adequada e não necessitam de reforma.

Os maiores problemas que a escola e a comunidade escolar enfrentam hoje são: indisciplina, brigas entre alunos durante o período letivo e fora dele (saída e entrada), utilização de álcool e tabaco pelos alunos, depredação do patrimônio público, casos isolados de maconha, raros casos de utilização de outras drogas, uso indiscriminado de aparelhos celulares em sala de aula, falta de interesse pelos estudos.

A Proposta Pedagógica⁴ da escola centra-se na determinação de um ensino democratizado, procurando criar a evidência do fenômeno da seletividade, estabelecendo taxas de evasão e retenção escolares bem atenuadas, tentando alcançar o índice zero, diminuindo as distorções do processo ensino-aprendizagem, estabelecendo um ensino de qualidade onde haja o conhecimento do mínimo de conteúdo programático — “conhecimento primário” nas várias disciplinas do currículo.

A Escola elenca, ainda, como prioridade *sui generis* o desenvolvimento do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, suprimindo as divergências e as práticas escolares

⁴ A Proposta Pedagógica elenca algumas prioridades para inserir o aluno no dia a dia das questões sociais: 1) disponibilizar o ACESSA (sala ambiente de informática) com seus recursos tecnológicos avançados, oportunizando ao aluno fonte de informação e formação do mundo atual, tendo a Escola a preocupação de ressignificar seu papel e, também, o papel do professor no contexto e estabelecendo um acesso mais eficaz e ágil na transmissão de conhecimentos com o uso da multimídia; 2) utilização dos laboratórios de Ciências/Biologia e Química de forma ativa, favorecendo a relação teoria/prática e garantindo a eficácia do processo ensino-aprendizagem; 3) melhoria da qualidade de ensino: oferecer aos alunos uma educação de qualidade com o envolvimento de toda comunidade, professor, direção, coordenação, funcionários no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Elaboração de um currículo direcionado aos interesses da comunidade, articulando-se às novas pretensões do mercado e da realidade econômica do país agregando valores ao trabalho, à família e ao exercício de cidadania na sociedade contemporânea; 4) fortalecimento da construção e valorização do processo ensino-aprendizagem e do pluralismo de ideias, consciência do docente na forma de atuar pra promover a aprendizagem dos alunos; 5) recuperação paralela ao longo do ano letivo e recuperação contínua durante o término de cada conteúdo não assimilado; 6) valorização das realizações do alunado com o objetivo de elevar-lhes a autoestima; 7) evasão e retenção: integração dos docentes e da família no trabalho coletivo com conteúdos mínimos significativos. Cumplicidade entre professor e aluno evitando conflitos e antagonismo; 8) aulas bem preparadas com começo, meio e fim; 9) respeito ao patrimônio público: combate à violência e interiorização da ideia de escola-comunidade (SÃO PAULO, 2015).

frustrantes na formação do indivíduo, criando a compreensão das próprias metas da tarefa educativa na ação democrática e questão da autonomia escolar.

O horário de funcionamento no primeiro período é das 07:00h às 12h:20min, no segundo período, das 13:h00h às 18h:20min e, no terceiro, das 19h:00h às 23:00h.

A segunda instituição da pesquisa foi uma escola particular. Atua nas áreas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Situa-se no Jardim Iguatemi, zona leste de São Paulo. Essa região é constituída de famílias que trabalham como comerciários, construção civil, funcionários públicos, domésticas etc. São pessoas de classe média-baixa e muitos são descendentes de nordestinos e africanos.

Tem na figura do professor um mediador no processo de ensino/aprendizagem que estimula o ponto forte das realizações de seus alunos, elevando sua autoestima e organizando situações de aprendizagens prazerosas e significativas.

A estrutura da escola conta com biblioteca, um grande acervo de livros didáticos e paradidáticos/laboratório de informática com os principais *softwares* e acesso à internet/*playground* coberto com escorregador, gangorras e piscina de bolinhas/piscina coberta e aquecida/sala de ballet e karatê-do, salas de aula adaptadas com lousas antialérgicas e carteiras apropriadas para faixa etária dos alunos/sala para aulas de xadrez/02 quadras poliesportivas “coberta e ao ar livre”, além de um amplo espaço de convivência com mesas de refeitório e cantina.

De acordo com a leitura do Projeto Político Pedagógico(PPP)⁵ da escola, os objetivos gerais e específicos dizem estar em consonância com o estabelecido pela lei 9.394/96, Lei de

⁵ Formar integralmente o aluno, transmitindo-lhe o conhecimento básico para atuar na sociedade como cidadão crítico, participativo e transformador, respeitando o conhecimento que o aluno traz, levando-se em consideração suas diferenças culturais e cognitivas;

promover a descoberta da criança sobre si mesma-possibilidades e limites e sobre o mundo, por meio da investigação, do questionamento, das informações que o adulto oferece, da relação com outro e com as coisas, da autoexpressão, da comunicação, da experimentação e sistematização dos conhecimentos adquiridos;

formar integralmente o aluno, transmitindo-lhe o conhecimento básico para atuar na sociedade como cidadão crítico, participativo e transformador, respeitando o conhecimento que o aluno traz, levando-se em consideração suas diferenças culturais e cognitivas;

promover a descoberta da criança sobre si mesma-possibilidades e limites e sobre o mundo, por meio da investigação, do questionamento, das informações que o adulto oferece, da relação com outro e com as coisas, da autoexpressão, da comunicação, da experimentação e sistematização dos conhecimentos adquiridos;

respeito à liberdade e apreço à tolerância;

o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;

uma educação voltada para a solidariedade, fraternidade, responsabilidade e senso crítico.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB), entretanto, a escola não fez nenhuma referência ao parágrafo XII da referida lei, em que está escrito consideração com a diversidade étnico-racial, incluído pela Lei nº12.796/2013 e nem a Lei nº 10.639/03 que altera a Lei nº 9.394/96,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.

2.4. Técnica de Análise de Dados: Análise de Discurso

A análise do discurso é uma prática da linguística no campo da comunicação e consiste em analisar a estrutura de um texto e, assim, compreender as construções ideológicas presentes neste. Surge, então, com a discussão de questões que advogam contra o formalismo hermético da linguagem, questionando a negação da exterioridade.

A linguagem não é mais concebida como apenas um sistema de regras formais com os estudos discursivos. A linguagem é pensada em sua prática, atribuindo valor ao trabalho com o simbólico, com a divisão política dos sentidos, visto que o sentido é movente e instável.

Os autores que serviram de fundamentação para a análise de discurso foram, essencialmente, Pécheux e Orlandi por imprimirem à sua análise as dimensões ideológica e política, aquelas sobre as quais incidimos na nossa análise do discurso dos sujeitos entrevistados. O que nos interessou foi, fundamentalmente, a semântica do discurso e não uma perspectiva puramente linguística.

De acordo com Foucault (1986, p. 56), “certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”.

Para Pécheux (1995, p.160),

(...) o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (Isto é, reproduzidas).

O trabalho com a análise de discurso também requer um comprometimento no sentido político. Os sentidos nunca estão desconectados, eles sempre são administrados, ou seja, os discursos são, também, imbuídos de uma construção, além de histórica, ideológica (PÊCHEUX, 1995).

Para Gregolin (2001, p. 61),

em análise do discurso interpretação não se limita à decodificação dos signos, nem se restringe ao desvendamento de sentidos exteriores. Ele é duas coisas ao mesmo tempo: leitura de vestígios que exibem a rede de discursos que envolvem os sentidos, que leva a outros textos, que estão sempre à procura de suas fontes, em suas citações, em suas glosas, em seus comentários.

Michel Pêcheux (1995) apropria-se da noção de formação discursiva e a ressignifica no campo da análise de discurso. Para a análise de discurso, o sujeito é o resultado da relação existente entre história e ideologia. O sujeito, na teoria discursiva, se constitui na relação com o outro, não sendo origem do sentido, está condenado a significar e é atravessado pela incompletude.

A palavra discurso está vinculada à palavra política, ou seja, os pronunciamentos praticados por autoridades políticas, cuja fala é perpassada por um vocabulário regular em estilo e forma. O discurso se coaduna com o social, registra-se na história. Para Orlandi (2005), discurso não se trata de transmissão de informação (menção à teoria da comunicação). Não é simplesmente um processo linear, em que um fala e o outro assimila, não é sequencial, um fala, o outro decodifica a mensagem. Para o analista de discurso, o objeto é o discurso.

O discurso é produzido, de maneira social, por meio da língua, como base material. Por tratar-se de uma produção social, suas regularidades somente são apreendidas com a análise do processo de sua produção, jamais de seus produtos uma vez mais, pois é dispersão de textos, de sujeitos e de sentidos e seu funcionamento advém da própria noção de linguagem.

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, concebe a noção de curso, de percurso, de movimento. O discurso é, assim, palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2005).

Pêcheux retrata dois esquecimentos que afetam o sujeito do discurso. No primeiro, o sujeito se posiciona como fonte exclusiva do seu dizer, ele tem a ilusão de que é original, adâmico, criador do seu discurso. Esquece que, ao dizer, está na realidade retomando discursos anteriores, sentidos preexistentes a ele. Esse esquecimento é do plano ideológico, ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia.

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos. (ORLANDI, 2005, p. 35-36)

O segundo esquecimento está no eixo da formulação, do intradiscurso, funciona pré-inconscientemente, é da ordem da enunciação. Nele o sujeito tem a ilusão de que controla o seu dizer, que ele acredita ser transparente. O que é dito, só tem único sentido, cujas intenções serão captadas por seu interlocutor. Conforme Orlandi (2005, p. 35), “este “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento”. Já o primeiro está no eixo do dizível, da memória, do interdiscurso. Por interdiscurso, Orlandi (2005, p. 31) define.

(...) aquilo, que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Os discursos dos sujeitos escolhidos estão sob as condições de sua produção, isto é, levamos em consideração as circunstâncias da enunciação desse discurso bem como o contexto sócio-histórico e ideológico em que ele está inserido.

CAPÍTULO III ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nosso objetivo com esta análise consistiu em buscar os sentidos que emergem dos discursos dos professores sobre a operacionalização da Lei nº 10.639/2003, considerando-os em suas dimensões históricas, sociais, políticas e ideológicas, e como eles podem atravessar suas práticas docentes com base nas afirmações de Michel Pêcheux (1995) e Eni Orlandi (2002,2005). Para tanto, trazemos, para a análise, os enunciados de discursos de oito professores, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas nos meses de agosto a dezembro de 2014, nas escolas em que cada participante está lotado.

Os discursos dos sujeitos da pesquisa foram analisados considerando-se suas limitações e seus atravessamentos, em tentativa de autenticidade ao que propõe Orlandi (2002), quando afirma que a função do analista não consiste em restringir à interpretação do texto que analisa, mas procurar compreender os processos de significação e ressignificação que eles revelam, de tal modo que se possam encontrar os gestos de interpretação inscritos no seu interior.

O contexto sócio-histórico e ideológico foi tomado num sentido amplo e levou em consideração as condições e o espaço da produção do discurso em que os sujeitos da pesquisa estão envolvidos, os sujeitos (professores) e a situação (contexto). O contexto principal são as escolas pesquisadas, os (as) professores (as), as circunstâncias da enunciação, e o contexto secundário é a ideologia dominante do sistema e de seus interesses políticos regidos pela proposta pedagógica.

Quadro 3 Formação Discursiva 1: conhecimento da Lei nº 10639/2003

Sujeitos	Unidades de discurso/unidades de significação
Sujeito 1	Sim. Ela estabelece o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas do ensino fundamental e ensino médio em toda a federação.
Sujeito 2	Sim, assim, por mais não me tenha a mente sempre o número, quando eu preciso dela, é a lei que trata do ensino de conteúdo relativo às " Áfricas ", não é? (...) eu acho que chega a ser uma imposição positiva de você trabalhar com história, cultura e literatura africana na sala de aula.
Sujeito 3	Ela estabelece o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas do ensino fundamental e ensino médio em toda a federação.

Sujeito 4	Não. (...) É uma lei federal? Em Língua Portuguesa, nunca foi citado isso, pelo menos pro meu conhecimento de todos os cursos que eu fiz.(...) Em Língua Portuguesa, nunca foi citado isso, pelo menos pro meu conhecimento de todos os cursos que eu fiz, falou uma vez de Luiz da Gama, muito pouco, mas nunca foi citado a obrigatoriedade do ensino, de colocar essa lei dentro da disciplina de Língua Portuguesa.
Sujeito 5	Sim, sei do que ela se trata, da valorização, da cultura afro-indígena dentro da escola...
Sujeito 6	Muito pouco. Pode atualizar a gente aí.
Sujeito 7	Muito pouco. Pode atualizar a gente aí.
Sujeito 8	Não. Não lembro.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Relativamente ao conhecimento da Lei nº 10.39/2003, 50% dos sujeitos entrevistados revelaram possuir algum conhecimento dela e do seu conteúdo, enquanto 50% revelaram não ter qualquer conhecimento. No que diz respeito à relação entre professores da escola pública e da escola particular, apenas uma professora da escola particular referiu ter conhecimento da lei e do seu conteúdo. No entanto, essa mesma professora disse que a lei “(...) trata, da valorização, da cultura afro-indígena dentro da escola”, o que não é correto dado que a lei se refere, apenas à cultura africana e afro-brasileira e não à cultura indígena. Dessa forma, S1, S2 e S3,, professores da escola pública, afirmaram conhecer a lei e seu conteúdo. S2 identifica ser uma lei federal. “É uma que tem... Lei Federal que tenta incenti... Regular, vamos dizer assim...”

S2 ressalta a lei como uma imposição positiva para se trabalhar História, Cultura e Literatura Africana na sala de aula. Apesar de não mencionar o termo “afro-brasileira” em seu discurso, podemos inferir que este tem introjetado a cultura afro-brasileira quando lança mão da palavra “africanas” no plural como possibilidade de abarcar todos os sentidos, inclusive a cultura afro-brasileira. Silva (2001) mencionam que, em relação ao dizer “africanidades brasileiras”, estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana.

O enunciado de S3 traz o verbo “estabelecer” o que pode evidenciar o desconhecimento do sujeito em relação à obrigatoriedade de inclusão da lei nos currículos da educação básica. Ao utilizar o verbo “estabelecer” e não “obrigar”, ele, de certa forma, ameniza em seu discurso o fato de a Lei nº 10.639/03 ser obrigatória como diz o próprio Art. 26-A “nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. Porém, é possível presumir que apesar disso S3 teve acesso à leitura da lei e, dessa forma, se apropria da mesma pra trazer ao seu discurso o sentido da obrigatoriedade quando utiliza “estabelecer”.

S4 afirma não conhecer a Lei nº 10.639/03 e pergunta “não. (...) É uma lei federal?” Por meio do seu enunciado, podemos perceber, de antemão, que não houve nenhuma formação oferecida pelas diretorias ou pela unidade educacional que contemplasse a efetivação da lei. S4 relata que “(...) em Língua Portuguesa nunca foi citado isso, pelo menos pro meu conhecimento de todos os cursos que eu fiz”.

S6 e S7 são sintéticos e imperativos ao dizerem ambos “muito pouco. Pode atualizar a gente aí.”, não mencionam nenhum conteúdo referente ao “Muito pouco” do que sabiam e utilizam o verbo “poder” na forma verbal “imperativo” em vez do indicativo do futuro do presente, o que sugere arrogância e desinteresse pelo assunto.

S8 diz não se lembrar da Lei nº 10.639/03 “não. Não lembro.” e, após tomar conhecimento do conteúdo da mesma simplesmente, respondeu com um “ok”.

Quadro 4 Formação discursiva 2: acesso e permanência dos alunos negros na escola

S1	Olha, eu acho que o Albino, a escola em que eu dou aula, ela tem um perfil bastante diferente nesse sentido também. Como... eles não desistem muito. Não desistem muito. Há uma iniciativa na escola, ela não está institucionalizada, mas há a iniciativa de vários professores que trabalham com a Lei nº 10.639. E isso eu acho que facilita também, eles desistem pouco, enfim.
S2	(...) Então, eu acho que é uma ponta do <i>iceberg</i> pra outras coisas que possa se trazer pra escola.
S3	Sim, eu acho que a visibilidade que os estudos trazem melhora muito a autoestima dos alunos, além de dar visibilidade a ele e à cultura negra no Brasil, que está pouco vinculada, devido ao racismo institucional. Nesse sentido, a autoestima melhora o desempenho do aluno, sem dúvida, porque ele se vê como protagonista, e não se vê mais inferiorizado.

S4	Tenho minhas dúvidas, tenho minhas dúvidas, porque muitas leis não são respeitadas aqui, tenho minhas dúvidas, acho que isso, independente da lei, tem que partir da própria pessoa, entendeu? A pessoa dependendo saber ou não a lei, ela tem que ir atrás e garantir o seu direito.
S5	Acredito, porém, ela não é efetiva ainda nas escolas, não é. Por exemplo, na escola particular, eu acabo aplicando na minha disciplina, mas eu sei que deveria ser trabalhada em outras disciplinas também. Porém, as pessoas ainda deixam essa questão de lado. (...) na escola particular, eu vejo que a frequência do negro é bem menor do que a do branco. Já na escola pública, a gente vê que a frequência do negro é maior do que o do branco.
S6	Com certeza.
S7	Mais ou menos. (...) Então, eu acho que uma simples lei que diz que vai se sociabilizar, eu pessoalmente acho que é só mais uma lei (...). Então eu acho que não é uma só uma simples lei que vai falar todos ficarão ali estudando vão ser valorizados, direitos iguais para todos.
S8	Eu acredito que sim. (...) Então, trabalhar essa questão na escola, na sociedade, sobretudo na sala de aula, ela é muito importante, porque mostrar para esse aluno, nós temos tantas pluralidades em tantos sentidos hoje e com acesso tão grande à educação... à internet, à informação, que hoje que nós temos apenas que ensiná-los a filtrar essa informação que eles recebem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

O enunciado de S1 contextualiza a permanência dos educandos na escola com base na marca “olha, eu acho que a escola em que eu dou aula, ela tem um perfil bastante diferente nesse sentido também. (...) Não desistem muito. Há uma iniciativa na escola, ela não está institucionalizada, mas há a iniciativa de vários professores que trabalham com a Lei nº 10.639/03.”

Quando se questiona aos professores sobre a permanência dos alunos na escola e a referência que tem a lei em relação a isso, os enunciados dos professores de ambas as escolas sugerem uma desconfiança em relação à aplicabilidade da lei na sala de aula e consideram que o conhecimento que é dado sobre a referida lei é insuficiente, porém S3 realça a importância da lei, demonstra sua preocupação com o aluno, quanto ao conteúdo e afirma que o racismo é institucional.

Para Souza (2011, p.79),

a noção de Racismo Institucional foi fundamental para o amadurecimento teórico-político do enfrentamento do racismo. Ao fazer referência aos obstáculos não palpáveis que condicionam o acesso aos direitos por parte de grupos vulnerabilizados, o conceito de Racismo Institucional refere-se a políticas

institucionais que, mesmo sem o suporte da teoria racista de intenção, produzem consequências desiguais para os membros das diferentes categorias raciais.

A forma institucional do racismo se manifesta em práticas discriminatórias sistemáticas, individuais e/ou nos mecanismos e normas arquitetadamente previstos, com fins de perpetuação de desigualdades raciais. O racismo institucional é praticado por pessoas e pelas pessoas, pela anuência de uma estrutura, ele é uma prática da estrutura por meio das práticas individuais.

O enunciado do S4 projeta certo descrédito quanto à real implementação dessa lei: “Tenho minhas dúvidas, tenho minhas dúvidas, porque muitas leis não são respeitadas aqui”.

Para S5 há evidência de que os alunos negros frequentam menos a escola do que os alunos brancos “na escola particular, eu vejo que a frequência do negro é bem menor do que a do branco”.

S6, com uma resposta sucinta “Com certeza”, demonstra imensa vaguidão no que se refere ao acesso e à permanência dos alunos negros na escola e, logo, se eximi do compromisso de se trabalhar as questões mencionadas em relação à Lei nº 10.639/03.

S7 considera o conhecimento da lei insuficiente em seu discurso e projeta certo descrédito quanto à implementação da lei, além de utilizar o adjetivo “simples”, o que sugere uma desqualificação: “ (...) então eu acho que não é uma só uma simples lei que vai falar todos ficarão ali estudando vão ser valorizados, direitos iguais para todos.” Esse sujeito desconhece o fato de que a lei é extremamente importante pois possibilita a desconstrução de um modelo educacional ancorado em práticas eurocêntrica e excludente.

A Lei nº 10.639/03 sinaliza para um modelo educacional que prioriza a diversidade cultural presente na sociedade brasileira e, portanto, na sala de aula, de modo que as ideias sobre reconhecimento, respeito à pluralidade cultural, democracia e cidadania prevaleçam em todas as relações que envolvem a Educação e a comunidade escolar, desde o processo de formulação de políticas educacionais, de elaboração de currículos escolares e de formação de docentes até as atividades pedagógicas, metodológicas e de acolhimento de educandos. (São Paulo, 2008, p.16)

S8 parece reconhecer a legitimidade da lei e a importância do conhecimento na vida dos educandos “então, trabalhar essa questão na escola, na sociedade e, sobretudo, na sala de aula, ela é muito importante.”

Quadro 5 Formação discursiva 3 :recursos didáticos

S1	Material institucional, institucionalizado, não há, se foi adotado, não. Mas, na biblioteca, há muita coisa que a gente utiliza. Eu não sei priorizar o material. (...)curtas do cinema, muito cinema. (...) eu passei O dia em que “Dorival encarou a Guarda”, eu passei "Xadrez das Cores" e passei... agora estou passando "Olhos Azuis", para discussão mesmo sobre a questão étnica
S2	Assim, tem um apostilado que a escola recebe apostilinha do Estado, acho eu você já teve contato. Ela meio que bate na trave, com aquilo que a gente trabalha em sala de aula, mas ela não trabalha especificamente. Das revistas que o Estado manda para o colégio, tem a revista da história nacional, da biblioteca nacional, desculpa. Que é uma revista que trabalha bastante a História do Brasil e traz algumas questões bem mastigadinhas para usar na sala de aula
S3	Assim, fragmentos daquela coleção História Geral da África, só aí que vai muito do público. (...) Esse ano, aqui, eu ainda não trabalhei com curtas-metragens, mas estou aguardando, está chegando no final do ano, e por exemplo, aquele Vista a minha pele, tem os “Olhos Azuis”, também, só que aí esses Olhos Azuis é....
S4	Geralmente eu utilizo muito CDs, DVDs e internet. (...) Filme que eu já tenha trabalhado, vamos dizer, o que eu gosto muito é “Caramuru” eu gosto muito, aí eu pego da parte literária até a indígena falo do conflito até entre raças, de cultura, o negro não aparece ali, certo? “ Macunaíma” E, por enquanto, está indo, mas assim todos esses materiais eu levo, ou eu alugo ou empresto. Um filme que eu me lembre que eu trabalhei isso, e até eu me surpreendi com a reação foi “Era uma vez” um filme brasileiro, não sei se você conhece, até eu me surpreendi com o material.
S5	Os materiais usados em relação ao negro são materiais trazidos por mim na escola, porque a escola não possui, não é. Então, filmes, revistas, sou eu que levo para minhas aulas, não é uma prática frequente da escola, não é um envolvimento da escola em relação a isso. Nós trabalhamos esse ano “Doze anos de escravidão”, não é. Nós chegamos a trabalhar um documentário que fala "Quanto vale, ou é por quilo?”, não é, que é até patrocinado pela Petrobras. E os alunos também, eles produziram os próprios filmes dentro de sala de aula, sobre a discriminação racial.
S6	Material, não. Não lembro.
S7	Em História a Moderna, a Moderna tem tanto a página deles, que os alunos têm acesso, é rico, [inaudível] quanto o próprio livro deles, o próprio livro didático, que você tem os dois. Tem o digital e tem o didático, tanto um como o outro tem um material de sobra, claro, que o professor vai passar.
S8	Olha, nós temos os livros didáticos, acesso à internet e os trabalhos geralmente são feitos em cima de projetos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

No momento em que foi feita a pergunta referente aos materiais didáticos que a escola possui que revelam a participação do negro na História do Brasil e valorizam a cultura afro-brasileira que pode ser ou foi utilizada em sala de aula. S1, S2, S3, S4 e S5 responderam seguramente sobre os materiais utilizados por eles e levados para sala de aula. Seus discursos

sugerem que não há um direcionamento por parte da coordenação em relação à escolha dos materiais utilizados ou na abordagem da escolha.

Ao serem perguntados sobre o “Caderno do aluno⁶”, S1, S2, S3 e S4, professores da rede estadual, são unânimes em afirmar que o caderno do aluno contempla a Lei nº 10.639/03. Para S1 “(...)não, não contempla, mas a gente coloca.(...) A reflexão sobre as questões étnicas no Brasil, em São Paulo e na escola estadual especificamente, eu trabalho "diuturnamente". S1 demonstra ter um compromisso político com seus alunos e não espera somente que a Secretaria da Educação inclua em seu material os conteúdos referentes à Lei nº 10.639/03. Parece que S1 comunga com os pensamentos de Paulo Freire quando demonstra entender que ensinar não é só transmitir conhecimento.

Para Silva (2001, p.15),

(...) o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor. O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas, os trabalhadores, entre outros.

S4, apesar de citar nomes de filmes e livros importantes no âmbito da Literatura, se confunde quando cita “Caramuru” como material adequado para se trabalhar a Lei nº 10.639/03, ao afirmar que: “Caramuru, eu gosto muito, aí eu pego da parte literária até a indígena falo do conflito até entre raças, de cultura, o negro não aparece ali, certo?”

S1 menciona um filme de grande representatividade do cinema nacional “Quanto Vale ou é por quilo⁷” de Sérgio Bianchi, entretanto, também se equivoca ao dizer que é um documentário e parece não ter muita segurança sobre o conteúdo que o filme tem ou a crítica social que o filme propõe, além disso, deixa claro que o material foi escolhido por ele “Os materiais usados em relação ao negro, são materiais trazidos por mim na escola, porque a escola não possui, não é.”

6 O caderno do aluno é um material pedagógico unificado das áreas de conhecimento para os alunos e professores da rede estadual.

7 Quanto Vale ou É por Quilo? é um filme brasileiro de 2005, do gênero drama, dirigido por Sérgio Bianchi. O filme faz uma analogia entre o antigo comércio de escravizados e a atual exploração da miséria pelo marketing social, que formam uma solidariedade de fachada. O filme critica ONGs e suas captações de recursos junto ao governo e empresas privadas.

S1 demonstrou ter uma fundamentação em suas escolhas ao exibir os curtas-metragens “Xadrez das Cores”, “O dia em que Dorival encarou a Guarda”⁸ e o documentário “Olhos Azuis”.⁹ O primeiro foi passado aos alunos dos 6º e 7º anos. Em relação a isso, ele diz que as crianças têm menos preconceito do que os adolescentes do Ensino Médio: “no ensino médio ainda tem muita rejeição, a questão do racismo muito mais forte do que as crianças que estão sempre abertas. S6, S7 e S8, em sua maioria, professores que atuam na rede particular, não citam nenhum material específico trabalhado, ou que pudesse vir a ser trabalhado em sala de aula. S6 diz, afirmativamente, não lembrar de nenhum material utilizado. Recorre a uma lembrança de possibilidade de ter trabalhado ao menos algum filme que abordasse a temática “há um tempo atrás eu trabalhei com um, mas não vou lembrar o nome, estava tentando lembrar, mas não vou lembrar”.

Quadro 6 Formação discursiva 4: realização de trabalhos-projetos e Interdisciplinaridade

S1	Sim, eu trabalhei, além do trabalho quase diário que eu faço, eu montei o grupo <i>Dayo</i> , que é um grupo de estudos, sobre a questão do negro dentro da escola. Montamos uma esquete chamada, é, inspirada na interpretação do poema da poetisa afro peruana chamada Vitória Santa Cruz, acho que é da década de 60 e apresentando um nascimento de um festival chamado Festival de Arte e Cultura "Fac", do Albino César, é, dentre as outras atividades relacionadas à cultura, estava a apresentação do grupo <i>Dayo</i> com essa peça, misturando também o "Navio Negreiro" do Castro Alves. E a gente apresentou e está apresentando em outras escolas também, agora, e há esse trabalho sim.
S2	(...) um trabalho de pesquisa pra eles sobre o cristianismo e a religião africana. No caso foi a Umbanda que a gente acabou fechando e eu pedi assim, como o trabalho é entre História e Geografia, o aluno tinha que fazer uma pesquisa e indicar um pouco mais sobre esse sincretismo, o que a Umbanda absorveu do catolicismo e o que o catolicismo absorveu da Umbanda. E eles precisavam... Eles tiveram que fazer um mapa da África e localizar hoje na África essas religiões presentes em todo o continente.

8 O Dia em que Dorival Encarou a Guarda é um filme de curta-metragem brasileiro, de 1986, dirigido por Jorge Furtado e José Pedro Goulart. A obra é uma adaptação do oitavo episódio do livro O Amor de Pedro por João, de Tabajara Ruas.

9 “Olhos Azuis” é um documentário frio sobre um tema fervente: os workshops sobre racismo desenvolvidos pela norte-americana Jane Elliott. O filme acompanha, especificamente, um desses workshops, realizado em Kansas City com 30 pessoas, entre professores, policiais e assistentes sociais. Durante duas horas e meia esses indivíduos são submetidos a um estranho experimento: os que têm olhos azuis são separados dos restantes e bombardeados por um tratamento discriminatório e ofensivo semelhante ao que os negros e outras etnias oprimidas sofrem cotidianamente nos EUA.

S3	Nesse ano, houve o festival de culturas, do qual eu não participei oficialmente, apesar de alguns alunos me pediram suporte, houve é... Uma apresentação de uma peça, baseada naquela... Hã... Aquele poema “Gritaram-me Negra” fizeram essa apresentação, aqui teve uma repercussão muito boa e o Evandro, ele tinha começado aqui um grupo de debate sobre a questão racial, não é? Então, isso foi um ponto positivo e funcionou durante um tempo. Claro, houve debate, houve polêmicas, claro, como sempre tem, ainda mais num espaço como esse, mas sim houve esse trabalho, nesse ano, especificamente.
S4	Eu, particularmente, na minha aula, não, mas o professor Evandro fez uma peça teatral trabalhando a questão negra, muito linda e teve todo o meu de apoio não é, na divulgação, mas eu enquanto conteúdo na sala de aula com isso, a única coisa que conseguimos fazer eu e o professor Leandro na abordagem da questão étnica, é fazer os alunos visitarem museu afro no Ibirapuera
S5	Não, só produzi trabalho de pesquisa e a produção de um filme, relacionado à discriminação racial.
S6	Eles apresentaram uma sala inteira, feira cultural. África.
S7	Tinha culinária (ininteligível), máscaras não é, a sala inteira e alguns alunos da escola inteira.
S8	Não. (...) Aqui na escola, não. Não realizamos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Quanto à realização de projetos no ano de 2014, sozinho ou em parceria com outros professores, que propusessem ações visando à efetivação do ensino da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas tais como concursos, festivais, feiras ou festas, peças de teatro, jogos didáticos e oficinas. S2, S3, S4, S5, S6 e S7 disseram claramente que não realizaram nenhum projeto com os alunos, somente S1 disse realizar um trabalho com proposta, organização e objetivos.

Montamos uma esquete chamada, é, inspirada na interpretação do poema da poetisa afro peruana chamada Vitória Santa Cruz, acho que é da década de 60, e apresentando um nascimento de um festival chamado Festival de Arte e Cultura "Fac", do Albino César, é, dentre as outras atividades relacionadas à cultura, estava a apresentação do grupo *Dayo* com essa peça, misturando também o "Navio Negroiro" do Castro Alves. E a gente apresentou e está apresentando em outras escolas também, agora, e há esse trabalho sim.

Os sujeitos, de uma forma geral, foram inexatos ao relatarem suas experiências nos planejamentos e realização de projetos interdisciplinares sobre o tema das relações etnoraciais.

S1 relata o fato de não ter realizado nenhum projeto interdisciplinar, mas que houve a participação do professor de História no grupo de discussões presente na escola. “Não. Eu não fiz trabalho, outros professores das escolas fizeram um trabalho nesse sentido, entendeu?”

Para Hilton Japiassú (1976), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto.

Hilton Japiassú (1976) destaca, ainda, que, do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer um equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador. (p. 65- 6).

Assim, é possível inferir, em relação aos enunciados de S3, S5, S7 e S8, que não houve convergência com outras áreas além de Literatura e História em relação aos trabalhos relacionados a História e culturas africanas e afro-brasileiras. S3 disse que dialoga com o professor de Geografia, ocasionalmente, e que há vários professores que tratam da questão africana, racismo e cultura africana, porém lamenta o fato de não haver planejamento “ só que como eu falei, a gente sentar, os professores, para a gente montar um planejamento interdisciplinar, isso está para funcionar”.

Entre os relatos de suas práticas, os professores afirmaram que abordam os conteúdos referentes à Lei nº 10.639/03 durante o ano todo e não só em dias específicos como a “Abolição da Escravidão” e “Consciência Negra”.

Quadro 7 Formação Discursiva 5: percepção sobre situação de racismo, preconceito ou discriminação

S1	(...) o racismo brasileiro ele tem características muito particulares é... situações, as pessoas, assim, tanto que grande parte da violência recebida pelo negro, quando ela é levada para a delegacia, ela é mascarada com atitudes racistas e não racismo em si. Então é... existe essa característica do brasileiro, esse chamado de "racismo cordial" que perpassa todas as relações, inclusive dentro da escola, talvez até sobretudo, porque a escola é um microcosmo social
S2	Não, assim, eu vou ser bem sincero. Não que eu tenha notado. (...)
S3	Sim. Com alunos e com professor, também.
S4	Eu percebo, despercebendo, porque eu não incentivo, também não provoço, até por eu ser negra entendeu? Eu deixo o aluno bem à vontade e tem uma coisa que eu deixo bem claro pra eles, que acaba até provocando certa revolta com algumas pessoas que não conseguem entender o que eu falo, ninguém é obrigado a gostar de ninguém só que respeitar, então têm aqueles comentários, têm aquelas brincadeira não é: “roubou tem que ser negro”, ‘negro quando não erra na entrada erra na saída’. Aí eu também acabo fazendo um joguete do outro lado, mas nunca incentivar isso, mas, de uma forma efetivamente de agressividade e violência, eu já vi de lado sexual, de raça...
S5	Não, até o momento não.

S6	Geralmente cabelo, principalmente menina, “ah, eu tenho cabelo liso, ela tem o cabelo duro”.
S7	Uma vez tinha um menino negro, você lembra? Que ele tinha uma queimadura? Era muito...(…)
S8	Olha, em outros quesitos, sim. Mas, em relação à etnia, não, porque eles são muito sociáveis. Mas em outras questões, eles acabam... questões corporais eles pegam muito no pé um do outro, essas brincadeiras que hoje nós conhecemos... nós crescemos achando que eram brincadeiras e hoje é o famoso bullying, mas...

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

S1, S3, S6 demonstram reconhecer a presença do racismo na sociedade e dentro da escola. Entretanto, S1 percebe e identifica um “racismo cordial”. “(...) existe essa característica do brasileiro, esse chamado de "racismo cordial" que perpassa todas as relações, inclusive dentro da escola...”.

Santos (2003, p.355) afirma “(...) se a maioria dos ofendidos tivesse uma postura de reação, tal situação já estaria bem melhor na terra do “racismo cordial”.

S2 não relata ter presenciado cenas de racismo, mas confirma ter percebido intolerância religiosa por parte de outros educadores e alunos.

Assim, houve alguma situação na sétima série, os alunos falavam que era brincadeira, mas eu não enxergava como brincadeira pelos alunos. Tinha esse aluno branco que frequentava a Umbanda, (...) ele frequentava a umbanda, e ele era meio que deixado de lado por conta disso. Então acho que o trabalho foi positivo nesse sentido.

Os preconceitos permeiam o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. Alguns professores, em virtude de não haver preparo ou de preconceitos neles introjetados, não conseguem “lançar mão” das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional .(MUNANGA,2001).

Os demais sujeitos se esquivaram em dizer que há racismo no espaço escolar, S5 afirma, categoricamente, que não presenciou nenhuma cena de preconceito ou racismo, S7 referiu-se a um menino negro. Como se trata de um sujeito da escola particular, é possível observarmos que há poucos estudantes negros no colégio. “Uma vez tinha um menino negro, você lembra?” S7 menciona o fato de haver o fato como define de “brincadeiras” por parte dos alunos. “Geralmente cabelo, principalmente menina.”; “ah, eu tenho cabelo liso, ela tem o cabelo duro”.

Quadro 8 Formação discursiva 6: formação continuada do professor

S1	Não, não houve.
S2	Então, foi bom você ter feito essa pergunta. Esse ano, a gente chama de OT aqui, é uma orientação que a diretoria de ensino traz para os professores que vem um professor de fora da escola para dar uma palestra sobre um determinado tema. Esse ano foi o tema de África, chegou a ser engraçado, porque tivemos uma aula só.
S3	Não, aqui, não! (...) Pela DE, eu desconheço, é....(...) É uma carência.
S4	Não, língua portuguesa não, estes cursos só vão para aula de filosofia, sociologia e história, língua portuguesa...(...) mas nem na faculdade foi abordado comigo o tema, nem na faculdade.
S5	Não.
S6	Sim, algumas palestras, simpósios
S7	Sim, algumas palestras, simpósios
S8	Não.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Quando é lançada a pergunta sobre formação continuada, a maioria dos professores entrevistados concordou em dizer que não houve nenhum tipo de oferta nem por parte da escola, tampouco por parte das diretorias de ensino, somente duas professoras da escola particular disseram que tiveram palestras e simpósios, mas não especificaram nem de que tipo se tratavam e menos ainda no que essa formação contribuiu para suas práticas em sala de aula.

Na extensão de elucidar a questão sobre formação, foi introduzida a questão “o professor teve oportunidade de discutir com seus colegas em reuniões pedagógicas, ou nos grupos de estudo? Há esse espaço dentro da escola?” Os sujeitos das escolas particulares foram enfáticos ao dizer que não há nenhum espaço na escola onde as discussões sobre as relações etnoraciais acontecem. Tomamos como exemplo S6, ao dizer: “não, nunca foi discutido”. Há uma similitude nas falas dos sujeitos da S6 e S8, ambos da escola particular. S8 diz: “olha, nós temos reuniões pedagógicas apenas uma vez por bimestre e elas são, assim, bastante superficiais, por questão de não se ter muito tempo de trabalhar”.

Nos enunciados de S6, há uma regularidade discursiva, uma insegurança em relação à implementação da lei que permanece em quase todas as respostas. “(...) quanto à questão da consciência negra né, vou falar por mim, do meu conteúdo é, seja ele trabalhado em sala de aula, todos os anos, não importa o ano que seja, ele é trabalhado em sala não é”. S7 utiliza-se do verbo haver como marca linguística para se referir a obrigatoriedade da lei quando surgida

em 2003, porém Hoje em dia as discussões não acontecem mais. “Há muitos anos, hoje em dia não se busca mais essa pauta”.

Na escola pública, todos professores disseram haver um espaço chamado ATPcs onde discutem sobre relações etnorracias, o que podemos perceber com muita propriedade no discurso do S3 “sim! É quando não citando especificamente a Lei nº 10.639/03, mas pontuar a importância de nós ampliarmos de forma curricular o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira até a para refletir inclusive na autoestima, no reconhecimento do educando em relação a ele mesmo e...”. O enunciado do S1 confirma a participação de discussões dentro da escola. Nessa perspectiva, ele diz: “eu tenho um grupo de estudos com os alunos e os professores participam”.

Quadro 9 Formação discursiva 7: prática pedagógica (combate à discriminação)

S1	Sim. (...) Sim, eu trabalho sempre. (..) sobre a minha prática, estou refletindo sobre a minha prática, ela é "diuturna", eu trabalho todo dia. Eu faço discussões, eu levo textos, refiro às questões étnicas, uso nomes, dados, é, Leis que são promulgadas, a questão das cotas, autores de ascendência afro-brasileira. Eu trabalho todo dia, quase todo dia, mas sempre perpassa, o tema sempre perpassa, porque eu sou um professor negro e esse corpo negro, ele deve estar, pelo menos, na minha opinião, dentro da sala de aula como um corpo negro.
S2	Eu vou ser bem sincero, assim, pelo menos para a minha prática eu não consigo o tempo todo falar dessas questões. Então por exemplo, se a matéria me permite eu falo mais. Eu nunca passei por situação de preconceito visível na sala de aula para tratar disso com os alunos...
S3	Então, independentemente da Lei, eu tenho que trabalhar isso ao longo do ano. (...) A imagem do negro, por exemplo, cotas, sempre é um assunto espinhoso, não é, cotas raciais, mas assim, é essa questão da imagem. Por exemplo, O Sexo e As Negas , eu discuti isso há um tempo atrás, não é? Escuta, você vê negros, sendo retratados como escravos, ou quando não são escravos, são empregadas domésticas, não é que não possa ser, ou que seja proibido. Mas assim, você... quantos médicos negros você vê em novelas? Ou em seriados? Quantos advogados negros você vê? Quantos Juízes? Quantos empreendedores negros vocês veem? Conta. Citem o nome da novela, ou seriado você vê alguma, não? Então porque um cara quando vai fazer, um homem branco, quando vai lançar um seriado que retrata mulheres negras como protagonistas, é quê? Só o cunho sexual.

S4	Não. Não há, pela minha posição como eu falei eu não promovo e nem retiro, então efetivamente se eu tiver que falar do negro, eu vou falar do índio, vou falar do asiático, vou ter que falar do boliviano se eu for falar de um vou ter que falar de todos, então não falo de ninguém, essa é uma decisão minha.
S5	Eu até tento, mas cotidianamente não é possível, porque eu tenho que cumprir com o currículo não é. Então, na escola particular do ensino médio, eles trabalham com aquele sistema apostilado e esse sistema apostilado ele enrijece o nosso trabalho. A gente tem que dar conta daquele conteúdo aí fica um pouco complicado. Então eu procuro pelo menos esporadicamente fazer esse tipo de trabalho.
S6	Acho que a gente já comentou. Eu acho que a atitude diária, seja ela pequena ou não, não é.
S7	O sujeito não respondeu a essa pergunta.
S8	Olha da Lei como eu não lembrava mesmo, eu não posso falar especificamente. Mas esse trabalho de combate à discriminação, ele tem que ser feito e é feito, sobretudo nas aulas de técnicas de redação que tem uma abordagem muito mais ampla, é muito forte.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

É possível observar que, em relação a um trabalho crítico e cotidiano sobre a Lei nº 10.639/03, apenas os S1 e S3 confirmam um maior engajamento na aplicabilidade dos conteúdos referentes à lei, os quais não se limitam, restritamente, ao dia da Consciência Negra, com destaque para os enunciados de S3 “então, independentemente da lei, eu tenho que trabalhar isso ao longo do ano.” S3 reconhece os problemas que o racismo traz e aparenta ter compromisso político e social com isso. “A imagem do negro, por exemplo, cotas, sempre é um assunto espinhoso, não é, cotas raciais, mas assim, é essa questão da imagem...”. Percebe-se, também, que o professor aqui elucidado demonstra provocar os alunos quando faz alguns questionamentos no sentido de fazê-los pensar sobre quais papéis sociais o negro ocupa no espaço da mídia e na sociedade:

(...)eu discuti isso há um tempo atrás, não é? Escuta, você vê negros, sendo retratados como escravos, ou quando não são escravos, são empregadas domésticas, não é que não possa ser, ou que seja proibido. Mas assim, você... quantos médicos negros você vê em novelas? Ou em seriados? Quantos advogados negros você vê? Quantos Juízes? Quantos empreendedores negros vocês veem? Conta.

O enunciado anterior de S3 torna-se extremamente pertinente quando tomamos como prática cotidiana e extensiva dentro da sala de aula, levando em consideração a existência, segundo Munanga (2001), de uma ideologia da inferiorização do negro sob a forma de estereótipos e preconceitos. Entretanto, o período **há um tempo atrás, não é?** pode revelar

que o professor não tem muita convicção de que esse trabalho deverá ser uma constante em sua prática pedagógica.

S1 salienta que há uma regularidade em seu trabalho “Sim, eu trabalho sempre” e reforça o comprometimento com a questão devido ao fato de também ser negro “eu sou um professor negro e esse corpo negro ele deve estar, pelo menos, na minha opinião, dentro da sala de aula como um corpo negro”. Podemos inferir que o enunciado de S1, de acordo com o que nos aponta Pêcheux, não é fixo, mas determinado pela interpelação ideológica ou assujeitamento do indivíduo em sujeito ideológico.

Essa interpelação ideológica consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é o senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social (BRANDÃO, 2002, p. 38).

É possível depreender do enunciado de S4 que seu posicionamento em relação a sua prática é ambíguo e descomprometido com a obrigatoriedade lei. Sobre essa questão, argumenta: “ (...)se eu tiver que falar do negro, eu vou falar do índio, vou falar do asiático, vou ter que falar do boliviano se eu for falar de um vou ter que falar de todos, então não falo de ninguém, essa é uma decisão minha”. Dessa forma, ao que nos remete Pêcheux, o sujeito se posiciona como fonte exclusiva do seu dizer, esquece que, ao dizer, está na realidade retomando discurso anteriores, sentidos preexistentes a ele.

No enunciado de S5, podemos subentender que não há responsabilidade por parte da escola em trabalhar com as questões etnoraciais “(...) na escola particular do ensino médio, eles trabalham com aquele sistema apostilado e, esse sistema apostilado, ele enrijece o nosso trabalho”.

Nas sequências discursivas de S6, S7 e S8, podemos notar uma ausência total em relação ao cumprimento dos conteúdos referentes à lei ao ponto do S6 ser completamente evasivo e S7 simplesmente ignorar a questão feita e não responder. Quanto a isso, temos que considerar que o silêncio tem substância, revela algum discurso, detém uma significação própria e provoca movimentos de sentidos, pois permite que o sujeito desvele sua contradição constitutiva e perceba que, por trás de cada discurso, existe outro discurso da realidade. (ORLANDI,1990).

Marca recorrente do discurso, S8 em seus enunciados utiliza o vocábulo “ olha”, o que pode indicar que o sujeito não tem argumentos, então, utiliza do tempo para pensar no que dizer e, concretamente, não se referiu a nenhum trabalho relacionado ao tema e tenta se justificar, dizendo que houve um trabalho sobre discriminação.

Quadro 10 Formação Discursiva 8: ponto de partida para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

S1	Acho que tem um monte de pontos de vista ... você vai trabalhar com essa questão da formação de argumento, é como eu trabalho de manhã, de manhã eu trabalho com a formação de argumentos...
S2	Então, o maior ponto de partida que eu acho que é até um pouco diferente talvez que o de outro professor, que eu poderia tomar como ponto de partida é em relação ao Brasil e África, né? Mas esse ano eu puxei pra trás o conteúdo, fui lá na idade média e eu falei da expansão árabe na Europa porque eu meio que...
S3	Ponto de partida? Se for em História do Brasil, você trata do processo invasão. Quando a primeira leva de africanos foi trazida para o Brasil, mas aí, você faz o quê? Inverte. Quem são esses africanos que estão sendo arrastados para o Brasil? Como eles vivem na África? Qual é a cultura deles?
S4	Machado de Assis, vamos. Digamos que a maior parte de nós, professores, alunos no geral teríamos conhecimento que foi um dos primeiros negros que conseguiu a ascensão de uma certa forma, ou Chica da Silva que surpreendeu todo mundo, a partir dali, a partir de pessoas que venceram não só o preconceito, a imposição social europeia, em um ambiente que era dominado pelo contrário, pelo seu contrário e conseguiram, principalmente, a partir da superação.
S5	Se eu for pensar em um ponto de partida em relação ao cronograma, currículo, eu vou demorar, porque a gente estuda muito a História do europeu. Então eu acabo partindo pra projetinhos mesmo, no início do ano, eu já crio um projeto relacionado a isso em paralelo ao conteúdo que eu tenho que aplicar em sala de aula, porque, se eu for relacionar ao conteúdo, eu vou demorar não é, porque, se a gente for parar pra pensar, o 9º ainda não, porque no 9º ano a gente estuda bastante a História do Brasil, mas 1º ano do ensino médio, 2º ano do ensino médio a gente estuda muito mais a História europeia e aí acaba deixando de lado não é, essa questão da vinda do negro, do Brasil, então eu deixo um pouquinho o currículo de lado e procuro criar projetos paralelos a questão do currículo, porque senão não dá.
S6	Não respondeu.
S7	Pra falar a verdade eu não ensino a História da África, a minha matéria não tem isso...
S8	Para começar a trabalhar? O questionamento do próprio aluno. Eu acho que é sempre o mais importante, porque, se ele questiona, é porque está inserido na realidade dele. Então, ele vai partir da própria vivência, da própria experiência, das próprias reflexões que ele já fez. E aí o professor vai inserindo informações, vai trazendo contextos, filmes, <i>links</i> , ou até mesmo eles pesquisarem na internet, para que eles tenham essa questão, essa vontade de questionar, essa vontade de buscar. Então, eu acho que o ponto inicial é sempre despertar o interesse do aluno, porque, se o aluno tiver curiosidade em alguma coisa, ele vai construir de forma muito mais significativa para ele.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Nas sequências discursivas a seguir, veremos como os sujeitos se manifestaram em relação à questão sobre o ponto de partida dos estudos da história e cultura afro-brasileiras e

africanas, respectivamente, em suas disciplinas. De forma geral, os sujeitos mostraram-se muito vagos. S1 diz que trabalhou com a formação de argumentos dos alunos do ensino médio e utilizou como ferramenta o documentário “Olhos Azuis”. Ele também informa que, com base no documentário, trabalhou outros temas, mas não especificou quais foram trabalhados. “(...) eu trabalho muitos temas, mas sempre faço questão de trabalhar a questão étnica, de uma maneira é... um pouco menos teórica e mais vivencial”.

S1 diz perceber que, inicialmente, os estudos da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas devem contemplar a formação identitária do Brasil: “a formação de identitária desse país passa pelo viés do negro e é nesse sentido que eu trabalho nas minhas aulas”.

A finalidade primeira de estudar africanidades brasileiras diz respeito ao direito dos descendentes de africanos, à valorização de sua identidade étnico-histórico-cultural, de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de escolha sexual. (GONÇALVES E SILVA, 2001, p.153). A autora pondera que ensinar implica, entre outras coisas, busca de estratégias úteis para proceder à mudança conceitual e que, para que isso ocorra, os professores devem buscar conhecer as concepções prévias de seus alunos a respeito do estudado e dar voz a eles.

O enunciado de S2 não elucida muito bem como ocorre a introdução dos estudos da história e cultura afro-brasileiras e africanas, mas demonstra ter desconstruído o padrão vigente “esse ano eu puxei pra trás o conteúdo, fui lá na idade média e eu falei da expansão árabe na Europa”.

S3 demonstra incentivar seus alunos à reflexão como podemos observar em seu enunciado “quem são esses africanos que estão sendo arrastados para o Brasil? Como eles vivem na África? Qual é a cultura deles?” Além disso, podemos inferir que ele desconstrói a História narrada nos livros didáticos quando afirma que:

(...) muitos chegam com aquela ideia de que o Brasil foi descoberto pelos portugueses, mas a gente tem um trabalho enorme para desconstruir isso. Olha, não foi bem uma descoberta, foi uma invasão, já tinha milhões de africanos aqui nas Américas quando os portugueses e espanhóis chegaram, não é? Os africanos que foram arrastados para cá, eles. (...) Escravidão não é uma condição natural, isso que é difícil de embutir na cabeça do aluno, não é? Que a escravidão não é uma condição natural. Quando você fala que na África havia reinos, havia palácios, havia cidades, havia trabalhos especializado, havia uma religião, religiões, assim, das mais aparentemente simples, até as mais complexas, espiritualidades diferentes...

S4 cita nomes importantes da História e Literatura, mas não diz de que maneira explora os autores mencionados como conteúdo inicial para se ensinar a História e Cultura africana e afro-brasileira, torna-se evasivo em seu discurso.

Silva (2001, p.160) diz:

o negro não somente tem sido tema na literatura brasileira. Sabemos todos que muitos têm criado, sendo inúmeros nossos escritores descendentes de africanos. Interessante será estudantes poderem comparar a visão de escritores negros, com a de outras etnias, sobre as questões que afligem a população negra, ou que constituem razão de alegrias ou tristezas para pessoas de qualquer etnia. Será importante compararem obras de afro-brasileiros com a de africanos.

S5 reconhece, por meio do seu discurso, não contemplar, de maneira igual à História e Cultura africana e afro-brasileira, “(...) a gente estuda muito a História do europeu.”. Seu discurso aparenta mesmo que inconsciente menosprezar tais estudos reduzindo-os por meio do diminutivo inho. “Então eu acabo partindo pra projetinhos mesmo.”

S7 demonstra total ausência de interesse sobre a responsabilidade com os estudos da História e Cultura africana e afro-brasileira.

S8 parece jogar a responsabilidade para os educandos quando diz “para começar a trabalhar? O questionamento do próprio aluno.” Como podemos pensar num aluno autocrítico, quando, em sua maioria, são corrompidos pela mídia racista, pelos livros didáticos racistas, claro que é importante seus questionamentos, entretanto um professor que trabalha com perspectiva das africanidades brasileiras tem o dever de incitar, provocar e direcionar os educandos.

Considerações Finais

O tema desta dissertação se fomentou a partir do estudo da efetivação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas numa escola pública (estadual) e uma privada do ensino fundamental e médio da cidade de São Paulo, tendo em vista a operacionalização da Lei n.º 10.639/2003 pelo corpo docente na sua prática pedagógica no sentido da efetivação da lei. Assim sendo, nos propusemos a analisar o discurso de quatro professores de duas especialidades (Língua Portuguesa e História), com um equilíbrio entre homens e mulheres.

A realização da pesquisa ocorreu de maneira muito tranquila e confortável, os professores foram muito colaborativos e se propuseram a responder as questões dentro do próprio espaço escolar disponibilizando o tempo no horário de trabalho. Na escola estadual aplicamos as questões dentro biblioteca e na particular na sala de Informática. Na particular aconteceu apenas um contratempo, duas professoras pediram para dar a entrevista juntas, porém, isso não dificultou a análise de seus discursos. Combinamos que não haveria referências aos nomes, entretanto, eles disseram que não havia problema quanto à citação dos nomes.

Na elaboração da dissertação observamos que a bibliografia pesquisada auxiliou na compreensão dos discursos dos professores e na evolução do processo de escrita. Pudemos relacionar criticamente os discursos dos professores com o pensamento, as ideias, as reflexões e as proposições dos autores mencionados. A compreensão e a leitura sobre análise do discurso foi de fundamental importância para a construção do texto, apesar da dissertação não ser em Linguística e sim em Educação. Antes de fazermos uma abordagem puramente linguística, optou-se por uma análise mais crítico-social e política do discurso dos professores.

Chegamos à conclusão de que o corpo docente das escolas públicas e privadas nas escolas pesquisadas do ensino fundamental e médio trabalha de maneira insuficiente a aplicabilidade dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira. Pensamos que respondemos totalmente as questões levantadas e realizadas, entretanto, não temos um trabalho acabado, mas em aberto para novos estudos e desafios.

As escolas ainda precisam avançar na relação entre os saberes escolares/contexto social. Para isso é necessário que os (as) educadores (as) compreendam o processo educacional de uma maneira demasiadamente humana. É preciso que as escolas se

conscientizem que elas existem para atender a sociedade na qual estão inseridas e não aos órgãos governamentais e privados ou ao desejo dos educadores.

O debate sobre a Lei n° 10.639/2003 tornou-se um dos temas mais importantes num momento em que as desigualdades raciais ainda estão marcadamente presentes e segregam os negros. Então, buscar mecanismos de combate e políticas que superem o racismo e a discriminação racial é uma urgência para a sociedade e principalmente para os afro-brasileiros e afrodescendentes. Descolonizar o saber é primordial na luta contra o preconceito racial, e a educação tem fundamental importância nesta luta.

A Lei n° 10.639/2003, estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, ampliou o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Essa lei é apenas um dos exemplos das Ações Afirmativas possíveis: um conjunto de políticas públicas que não visam substituir a visão eurocêntrica pela africana, mas sim gerar justiça social e valorizar as diferenças para produzir a igualdade.

A cultura afro-brasileira e africana têm características determinantes na identidade do povo brasileiro e trabalhar com diálogo permanente na Educação é uma das melhores formas de combater o racismo e a violência. É necessário a realização de um trabalho que promova um contato mais realista com a diversidade cultural afrodescendente e o rompimento com estereótipos propagados pelo sistema educacional.

Considerando primeiramente que ambas as escolas não contemplam em seus Projetos Políticos- Pedagógicos (PPP) a Lei n° 10.639/2003, pudemos constatar que este fato pode ter influenciado a prática dos professores no sentido da efetivação do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas. Ao excluírem de suas propostas os conteúdos referente à lei as duas escolas pesquisadas demonstraram falta de compromisso político, legal e social na construção e promoção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista.

De acordo com seus discursos que estão acoplados aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas pesquisadas, o corpo docente das escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio ainda trabalha de forma insuficiente os conteúdos referentes à Lei n° 10.639/2003. Os professores disseram não estar ocorrendo muita coisa significativa por parte do Estado e das escolas. Afirmaram também que faltam compromissos destes e, principalmente, investimento financeiro e de formação docente.

Chegamos à conclusão depois de comparar os discursos analisados dos professores das duas escolas que a escola pública estadual tem um trabalho mais relevante quanto à aplicabilidade da Lei n° 10.639/03. As ações desenvolvidas pelos professores da escola

pública de acordo com seus discursos foram mais bem executadas, e os conteúdos trabalhados estão mais condizentes com a proposta da lei.

Em Língua Portuguesa na escola pública aconteceu um projeto mais consistente e mais bem planejado no que diz respeito ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Foi realizado pelo professor um grupo de estudos com os alunos e a participação de outros professores. A partir disso montaram uma esquete inspirada na interpretação do poema da poetisa afro peruana chamada Vitória Santa Cruz e apresentaram em um festival chamado Festival de Arte e Cultura "Fac", dentre as outras atividades relacionadas à cultura, estava a apresentação do grupo *Dayo* com essa peça, misturando também o "Navio Negreiro" do Castro Alves. Eles se apresentaram em outras escolas também.

Foi consenso entre os professores entrevistados que o material didático que as escolas possuem não é suficiente para o desenvolvimento dos trabalhos realizados e que sabiam que a suas escolas não contemplavam em suas propostas a efetivação da Lei n° 10.639/2003. A maioria dos docentes entrevistados se julga despreparada para lecionar História da África, justificando que não estudou essa disciplina na graduação e não teve oportunidade de estudar o tema após sua graduação.

Apesar dos avanços que se vêm tendo com as políticas públicas afirmativas, ainda são muitos os desafios e as dificuldades que os negros e suas organizações continuam enfrentando para fazer valer os seus direitos, inclusive no campo educacional, em que se percebem as principais mudanças.

Após uma década da criação da Lei n° 10.639/03, muitos têm sido os desafios para que ela se efetive de fato nas escolas brasileiras. Entre eles, na percepção dos professores entrevistados, estão : carência da formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com a temática da diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro e da humanidade; o fundamentalismo religioso de parte dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais ; ação mais efetiva, conjunta e cooperativa entre as instituições responsáveis pelo processo educacional e os profissionais da educação, os movimentos sociais e a sociedade.

Não é possível somente responsabilizar os professores por limitarem a sua prática docente sobre as relações etnicorraciais. O problema passa principalmente pela formação docente, pela estrutura física das escolas, e por um Projeto Político Pedagógico que contemple a Lei n° 10.639/03 e seus respectivos conteúdos.

Sobre o posicionamento dos docentes em relação à Lei n° 11.645/2008, que determina no currículo do ensino fundamental e do ensino médio a incorporação do estudo da história e

da cultura africana e dos povos indígenas no Brasil os professores disseram em sua maioria não se sentir preparados e não conhecer esta lei.

Em suma, somente o estabelecimento da Lei nº 10.639/03 não é suficiente para sua implementação no âmbito das escolas pesquisadas de acordo com o discurso dos professores. Foi apurado que as dificuldades para a sua efetiva implementação nas escolas também é consequência da falta de um conjunto de ações de diferentes atores sociais. Acreditamos que a pesquisa em relação à prática pedagógica docente sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira poderá contribuir para aprofundar o conhecimento da lei e os avanços de políticas antirracistas no sistema de ensino brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E OUTRAS FONTES

AUTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de estado*. Trad. de J.J.Moura Ramos. Lisboa: Presença-Martins Fontes, 1974.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 4. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP003/2004*. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Média e Tecnológica Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4º v.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004 a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 03, de 17 de junho de 2004*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação, Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010*. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_De_ficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: mar. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. 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. Brasília, DF, 2003. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 27 set. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 set. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.654, de 15 de abril de 2008*. Institui o dia 4 de dezembro como o Dia Nacional do Perito Criminal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm>. Acesso em: 27 set. 2015.

BRASIL. Lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 jan. 1989. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm> Acesso em 23/01/2016

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANEN, Ana; CANEN, Alberto G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. *Currículo sem fronteiras*, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 40-49, 2005.

CENTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CURRÍCULO (CENPEC). *Relatório Final de Pesquisa*. Brasília, DF, 2000.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. São Paulo: EDUSC, 1999.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Unesp, 2005.

ESTERMANN, Josef. Et al. *Interculturalidad crítica y descolonización: fundamentos para el debate*. La Paz: Macario Pinilla, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 48. ed. Petrópolis: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Petrópolis: Paz e Terra, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-147.

GOMES, Lino Nilma. Diversidade e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo*. Brasília, DF: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007.

GOMES, Lino Nilma. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: MEC-SECAD, 2001.

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

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, Maria do Rosário; CRUVINEL, Maria de Fátima; KHALIL, Marisa Gama (Orgs.). *Análise do discurso: entornos de sentido*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. p. 9-34.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, p. 68-75, 1996.

INDUSKY, F. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, nº 9, Campinas: Unicamp, 1990, pp.117-126.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp.117-118) Buenos Aires: Colección Sur, CLASCO, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 21. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira de Toschi; SEABRA, Mirza. *Educação escolar: política, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: MOREIRA, Antonio Flávio; ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo*. Brasília, DF: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007. p. 11-47.

MACEDO, Donaldo. O multiculturalismo para além do jugo do positivismo. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 101-114, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura: currículo, cultura e sociedade. In: MOREIRA, Antonio Flávio; ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo*. Brasília, DF: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: MEC-SECAD, 2001.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos Penesb*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Estudos & Pesquisas 4. Racismo: *perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Niterói: EdUFF, p. 43-66, 1998.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração sobre Raça e Preconceito Racial*. Adotada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura na sua 20.^a sessão, a 27 de Novembro de 1978. Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade_Racial/1978DeclRaca.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos*. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP, 1995.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. In: *Novos Rumos*, São Paulo, v. 17, n. 37, 2002.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANT'ANA, Antônio Olimpo de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: MEC-SECAD, 2001.p.34.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do comopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Série Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v. 3).

SANTOS, Helio. *A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso*. 2. ed. São Paulo: Senac, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. [Gestão escolar]. [2015]. Disponível em: <http://denorte2.educacao.sp.gov.br/paginas/gestao_escolar_albino.pdf>. Acesso em: 16 set. 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio*. São Paulo: SMEDOT, 2008.

SCHARCZ, Lília Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário. Cor e raça na sociedade brasileira*. São Paulo, Enigma, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: MEC-SECAD, 2001, p.15-160.

SOUZA, Arivaldo S. de. *Racismo Institucional: para compreender o conceito*. Revista ABPN v. 1, n. 3 – jan. de 2011, p. 77-87. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewArticle/39>. Acesso em: 26 de janeiro de 2016.

TAVARES, Manuel. História, memória e esquecimento: identidades silenciadas. In: BATISTA, Ana Maria Haddad; TAVARES, Manuel (Org.). *Culturas, identidades e narrativas*. São Paulo: BT Acadêmica, 2014. p. 34-70.

TOURAINÉ, Alain. *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2007.

Sites

[www.http:denorte2.educacao.sp.gov.br/paginas/gestao_escolar_albino.pdf](http://denorte2.educacao.sp.gov.br/paginas/gestao_escolar_albino.pdf). / acessado em 16/09/15

APÊNDICE A – Questões

Qual disciplina o Sr (a). Leciona, há quanto Tempo? Quantos anos de trabalho o senhor (a) tem na mesma escola?
Em quais anos-ciclo o senhor leciona?
O Senhor (a) tem conhecimento da Lei nº 10.639/03, sabe do que ela trata? Acredita que a lei ajuda a garantir o acesso, a permanência e o sucesso das/dos educandos(as) na escola?
(Sobre a permanência você observa se há abandono do aluno negro no curso mais facilmente do que o aluno branco?) (Percebe se o aluno negro frequenta mais o reforço do que o aluno branco?)
O professor (a) teve oportunidade de discutir com suas/seus colegas em reuniões pedagógicas e/ou nos grupos de Estudos?
Qual o material didático a escola possui (CD, DVD, revistas que mostrem a participação do negro na história do Brasil e valorizam a cultura afro-brasileira) que pode ser ou foi utilizado em sala de aula? O professor utiliza outro material didático daquilo que observa de sua própria prática? (É suficiente)
Existe material didático que aborde as especificidades regionais?
Os conteúdos referentes a Lei nº 10.639/03 são trabalhados durante o ano todo ou só em dias específicos como ‘Abolição da Escravidão” e “Dia da Consciência Negra”?
No ano de 2014, sozinho/ou em parceria com outros professores, realizaram algumas ações visando a efetivação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas? Foram realizadas atividades diversas, como concursos, festivais, feiras e/ou festas, peças de teatro, jogos didáticos, oficinas e outras atividades com este tema, para as/os estudantes?
O professor percebeu algum tipo de situação de intolerância, preconceito, ou discriminação em relação a algum (a) aluno (a) relacionada à sua cor de pele/sua etnia?
Houve formação continuada ou rodas de leitura para professores sobre este tema?

A proposta curricular da escola incluiu a Lei nº 10.639/03?
Houve planejamento e realização de projetos interdisciplinares sobre esse tema?
Em suas aulas, há um trabalho crítico cotidiano sobre a Lei nº 10.639/03 que sirva como instrumento de combate à discriminação e/ou atitudes preconceituosas? A temática é trabalhada em todos os anos de escolarização? De que maneira o assunto deve ser inserido neste cotidiano?
Os livros paradidáticos adotados pela escola abordam o tema de acordo com os preceitos da lei? Quais textos já foram trabalhados?
Há um pensamento colonial que fundamenta sua prática dentro do espaço escolar? Quais os mecanismos a partir dos quais essa colonialidade se configura cotidianamente na vivência escolar? Que resistência o senhor encontra - quando rompe com esse pensamento colonizado?
Qual o ponto de partida para se ensinar História e Cultura Afro-Brasileira nas disciplinas especificamente?

APÊNDICE B – Entrevistas

Entrevista: Sujeito 8

Orador A: Ah... Bom dia, não é?

Orador B: Bom dia.

Orador A: Professora tem conhecimento da Lei nº 10.639/03?

Orador B: Não. Não lembro.

Orador A: Não sabe do que ela trata?

Orador B: Agora, assim de cabeça, não.

Orador A: Tá. Ah... Lei nº 10.639/03 é aquela lei que inclui que toda instância Federal, o estudo da história africana ou da história afro-brasileira, nas escolas públicas e nas escolas privadas, de todo país, tá?

Orador B: Ok.

Orador A: A senhora dá aula para que turmas aqui?

Orador B: Tenho uma turma de 3º ano do ensino fundamental, 6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano, do ensino fundamental II, e primeiro ano do ensino médio. Aí dou aula de língua portuguesa para o fundamental II, e das disciplinas de Técnicas de Redação para o fundamental II e para o ensino médio. O polivalente no fundamental I.

Orador A: A jornada de trabalho são quantas horas?

Orador B: São dois períodos, manhã e tarde.

Orador A: Uhum. E por sala, quantas aulas são?

Orador B: Quantas aulas?

Orador A: É.

Orador B: Por sala, eu tenho... de Técnicas de Redação é 1 aula por semana, nas 8 das 9 salas, e de português são 5 aulas semanais totalizando... no total eu tenho 29 aulas semanais.

Orador A: ãhn... quantos anos de trabalho?

Orador B: 9 anos. Há 9 anos que eu leciono, eu comecei no Estado com o projeto Ler e Escrever, aí, posteriormente, por contatos no Estado entrei em algumas escolas privadas, e desde então tenho mesclado um pouco o Estado e a rede particular. Nos últimos 3 anos, eu deixei o Estado e estou só aqui nessa escola na rede particular mesmo.

Orador A: A partir de quando?

Orador B: Nos últimos 3 anos, hum... comecei... 2011.

Orador A: Ah, tá ok. É... sabendo, pelo que eu expliquei para você agora, sobre a Lei nº 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino de história de culturas afro-brasileiras e africanas e da promoção de uma educação das relações éticas nas séries de educação básica, ela foi promulgada em janeiro de 2003. É... a senhora acredita que essa lei possa garantir o acesso do aluno negro na escola?

Orador B: Eu acredito que sim. Eu acredito também, que depende muito da forma como as escolas, elas... é... levam o aluno a essa aceitação, porque... a gente não... hoje, nós vivemos em uma sociedade muito pluralizada. Eu não posso simplesmente escolher uma porta ou escolher um grupo de alunos, porque nós todos somos descendentes de alguma forma. Então, trabalhar essa questão na escola, na sociedade e, sobretudo, na sala de aula, ela é muito importante. Porque mostrar para esse aluno, nós temos tantas pluralidades em tantos sentidos hoje, e com acesso tão grande à educação... à internet, à informação, que hoje que nós temos apenas que ensiná-los a filtrar essa informação que eles recebem. Porque eles já têm acesso a ela. Então, nós temos só que ajudá-los a escolher o que é certo e o que é errado. Porque essa explosão midiática, essa explosão da informação, muitas vezes deixa eles ali no meio de um bombardeio. E, então, assim, faz sentido, é importante e a escola hoje, ela tem que ter essa postura de inclusão no sentido... é... informativo mesmo. Não é só social ou só cultural, mas porque o aluno ele já vem com todas essas informações e quando questiona o professor, é porque ele quer uma inferência de valor para ele. Porque ele quer formar um juízo com base em algo mais sólido.

Orador A: Uhum. A senhora tem alunos negros?

Orador B: Sim.

Orador A: A senhora percebe se há um abandono dos alunos negros... se é maior do que dos brancos, a evasão, como se dá?

Orador B: Olha, na escola pública, quando eu tinha contato, é muito diferente daqui da escola particular, porque, na escola particular, a gente não tem essa inferência, são poucos os alunos negros, é uma quantidade bem menor. Não adianta dizer que não, porque é mesmo. É notável em sala de aula isso, mas evasão nós não temos, porque na escola particular é um público diferenciado, não adianta dizer que não, porque é. É o pai que está em cima, é o pai que faz um esforço muito grande para que o filho tenha um acesso diferenciado à educação, para que ele tenha qualidade, uma qualidade maior no ensino. Então, é um pai que cobra muito mais, é um pai presente. É diferente da escola pública, porque, muitas vezes, nós temos alunos crianças mesmo. Não vou nem falar de aluno mas de criança, que cresce sozinha, que se vira sozinha em casa, porque o pai e a mãe têm que trabalhar ou, muitas vezes, não tem

essa estrutura familiar de pai e mãe presente. Então, muitas vezes, ele acaba assumindo outras responsabilidades e isso acaba evadindo ele, por questões sociais de infraestrutura em casa mesmo.

Orador A: Aqui tem reforço?

Orador B: Sim.

Orador A: E para esse reforço, você observa se há uma diferença entre os brancos e os negros? Se vai mais aluno negro para o reforço do que o branco?

Orador B: Não, na verdade é o contrário. É... são poucos os alunos que vem ao reforço, de um modo geral, independentemente de raça, de qualquer outra coisa. Eles têm um problema cultural com o reforço, independentemente de cor ou de qualquer outra coisa, até de idade mesmo. Desde o 6º ano até o ensino médio, eles acham que não é importante o reforço. Mas, assim, vem dois, três alunos, são poucos os que aderem, mas os que vêm são alunos que, muitas vezes, nem precisam, não tem indicação do professor para o reforço. Eles vêm porque gostam da aula mesmo, então acaba sendo uma continuidade, uma extensão da sala de aula. Mas, quanto à questão racial, não. Não tem diferenciação.

Orador A: A professora teve a oportunidade de discutir com seus colegas em reuniões pedagógicas ou grupos de estudos? Aqui tem isso?

Orador B: Olha, nós temos reuniões pedagógicas apenas uma vez por bimestre e elas são, assim, bastante superficiais, por questão de não se ter muito tempo de trabalhar. Esses encontros, eles são muito importantes, mas o nosso tempo é muito corrido e os professores têm horários muito diferentes. Então, assim, diferente do Estado que tem horário de HTPC, e tem reuniões que são específicas para isso, nós não temos, até por cada professor ter que trabalhar com jornada dupla, aqui, a particular mais a escola pública, e acaba não tendo momento para esses encontros que diferentemente do Estado, das escolas públicas, têm essa obrigatoriedade, porque já está na carga horária pré-determinada. Nós não. Então, não temos oportunidade de trabalhar de forma necessária até, de forma mais profunda, é muito superficial. O que se fala é o que se observa em sala de aula, mas como muito mais como uma inferência do que como uma reflexão.

Orador A: Qual o material didático a escola possui? CD, DVD, revistas que mostrem a participação do negro na história do Brasil, que valorizem a cultura afro brasileira que pode ser ou foi utilizada em sala de aula?

Orador B: Olha, nós temos os livros didáticos, acesso à internet e os trabalhos geralmente são feitos em cima de projetos. Então, hoje nós trabalhamos na interdisciplinaridade, juntamos os professores para trabalhar as questões que vinculam,

porque o nosso material, ele tem muito... permite hiperlink de textos com outras disciplinas, trazem as culturas, os próprios textos. Mesmo Língua Portuguesa, quando eu vou trabalhar a interpretação de texto, a gente faz esse link com outras sociedades, com outros países, aí traz a abordagem histórica. Porque é importante trabalhar com o aluno essa questão social, não só a inferência de uma única disciplina, mas a questão de onde essa disciplina está inserida na sociedade. Então, até o material de sala de aula mesmo, ele permite essas reflexões.

Orador A: Algum filme, assim, a senhora lembra de ter passado?

Orador B: Olha, nós trabalhamos muito, principalmente em técnicas de redação, a questão da evolução do Brasil, da postura do escravo, da postura da mulher na sociedade, como se deu essa evolução, como ela está hoje, é muito abordada essa questão de... dessa evolução social, desde a época do senhor feudal do que nós temos hoje, esse link, o que foi a menina que era obrigada a casar tão nova, porque ela tinha que se destacar, ela tinha que cuidar da casa, ela tinha que procriar. E hoje, como está essa situação? A gente faz muito esse link entre como era e como está e, que, no fundo, é muito parecido. Mudaram, o quê? Os valores. Então, nós temos muito esse trabalho, todos os filmes de clássico da literatura que eles têm que ler para fazer as provas que são cobradas, a gente faz.

Orador A: Cortiço...

Orador B: Isso, O Cortiço, Memórias Póstumas de Braz Cubras, O Primo Basílio, Dom Casmurro. Então, a gente faz o quê? Esse link. Da sociedade mesmo, para que eles leiam o livro, e façam essa observação visual comparando a linguagem literária clássica escrita, e mais a mídia televisiva. Por quê? Faz com que eles façam essa reflexão tanto escrita quanto visual, o que é muito importante, que mostra para eles o contexto social, de como era o nosso país, e como ele vem evoluindo com a passagem dos anos.

Orador A: É possível trazer um outro material, por exemplo, você está lendo uma revista e você viu alguma coisa relacionada a essa temática, ou um filme que você tenha visto, não é, por exemplo, ano passado... esse ano se não me engano agora, estreou Doze anos de Escravidão". É possível você ver um filme e falar "Ah, eu quero levar esse filme para os alunos".

Orador B: Ah, sim. É possível. E como uma justificativa pedagógica que tem a coesão, porque você pode pegar qualquer tipo de filme, nesse sentido, e trazer para eles dentro da língua portuguesa, interpretação de textos, um texto argumentativo/dissertativo, que ajuda eles, hoje, na maioria dos vestibulares que cobram infinitas coisas, mas a construção da argumentação, da importância do histórico social do país, de como eles enxergam isso, como isso nos afeta, isso é muito importante. Porque não é só o que mostrou o filme, mas como isso

afeta realmente a realidade deles. Porque... olha o filme, e vai mostrar a questão da escravidão, mas e como isso afeta ele? Como ele visualiza isso no dia a dia? Então, essa questão argumentativa pode ser trabalhada, trazida como um link para sala de aula também.

Orador A: Esse material que a escola possui, ele é suficiente em sua visão?

Orador B: Olha, pode ser sempre melhorado. Tanto a questão do material quanto a questão do professor aceitar esse material, porque a gente tem muitos professores que resistem à tecnologia de um modo geral. E eu nem digo a tecnologia, o acesso à internet ou a lousa digital, mas de um modo geral mesmo. Até passar um filme, tem muitos professores que ele é restrito à lousa, caderno/lousa, caderno... E muitas vezes... e o aluno espera mais. Hoje, o aluno é um aluno que já vem com essa informação pronta, já vem com as perguntas. Eles trazem todas essas questões que explodem todos os dias no Facebook, e em vários outros recursos, e nós temos que filtrar isso, explicar para eles. Às vezes tem essa coisa de não vir à informação, não sei, mas vou ver, vou trazer para vocês, para que nós possamos discutir. Então, eles já trazem isso. E aí nós temos que adaptar a nossa aula, de modo a suprir essa necessidade do aluno, senão acaba sendo muito superficial.

Orador A: Existe material didático que aborde as especificidades regionais então?

Orador B: Aqui na escola, não.

Orador A: Não?

Orador B: Não. E eu sinceramente desconheço o material, porque, em geral, eu faço um link com o que eles trazem, porque eles trazem muita coisa e o celular está na mão constantemente. Não adianta dizer que não, não adianta falar em Lei Federal, querer punir o aluno, não. Hoje, nós temos que usar isso como uma ferramenta a nosso favor, porque, se nós ameaçamos eles, eles fazem escondidos, mas continuam fazendo. Então, ou é uma ferramenta ao nosso favor, ou vira uma arma contra a gente mesmo.

Orador A: Os conteúdos referentes à Lei nº 10.639/03, são trabalhados durante o ano todo, ou só em dias específicos, ou datas específicas, como a abolição da escravidão, o dia da consciência negra?

Orador B: Olha, como os nossos livros eles trazem várias questões culturais, eles são abordados constantemente. Com os alunos pequenos, é uma coisa de datas mais específicas mesmo. Mas com os alunos maiores do "fund. II" em diante, essa possibilidade de trabalhar, ao longo do ano, ela é muito maior, porque os livros eles vão fazendo... os textos de apoio, eles vão trazendo muitos materiais, vão sugerindo livros, sugerem muitos filmes. No conteúdo de técnicas de redação traz muita essa questão social, porque a gente aborda muito a escola

não como só uma função de aprendizagem, mas como uma função social de construção de cidadania mesmo, que é muito importante e que é o que o gênero aborda.

Orador A: Uhum. No ano de 2014, então, sozinho ou em parceria com outros professores, realizaram algumas ações visando a efetivação do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas? Foram realizadas atividades como concursos, festivais, feiras, festas, peças de teatro, jogos didáticos, oficinas ou outras atividades com esse tema para os estudantes?

Orador B: Não.

Orador A: Não?

Orador B: Aqui na escola, não. Não realizamos.

Orador A: O professor percebeu já algum tipo de situação de intolerância, preconceito ou discriminação em relação a algum aluno relacionada à sua cor de pele, ou sua etnia?

Orador B: Olha, em outros quesitos, sim. Mas em relação à etnia não, porque eles são muito sociáveis. Mas em outras questões, eles acabam... questões corporais eles pegam muito no pé um do outro, essas brincadeirinhas que hoje nós conhecemos... nós crescemos achando que eram brincadeiras e hoje é o famoso bullying, mas...

Orador A: Relacionado a cor da pele não?

Orador B: A cor da pele não. Até por serem poucos alunos, eles são bem "sociados" com os colegas, então esse problema nós não temos.

Orador A: Houve formação continuada, ou rodas de leitura para professores sobre esse tema?

Orador B: Não.

Orador A: Aí já é parecida com aquela pergunta aí eu fiz no começo, não é?

Orador B: Isso, não. Não tivemos.

Orador A: Não?

Orador B: Não, até pela questão da reflexão mesmo, nós não tivemos.

Orador A: E no seu caso até pela questão do tempo, como você falou, não é possível você sair, fazer cursos...

Orador B: Olha, cursos a gente faz, tem muitos...

Orador A: Relacionados ao tema?

Orador B: A esse tema não, especificamente. Mas nós temos um grupo que estamos fazendo a complementação pedagógica de alguns professores que se reuniram para continuar estudando. E aí, nessa complementação pedagógica acaba-se abordando muito a questão das

transversalidades, os temas transversais importantes, a elaboração de projetos, e acabou sendo um grupo de discussão em extensão da escola, mas na nossa especialização. Mas, assim, como a escola não tem um link, foram os amigos que se reuniram buscando mais informação mesmo.

Orador A: A senhora se autodeclara como?

Orador B: Eu? Eu sou parda, no máximo amarela.

Orador A: Eu quero fazer uma pergunta, eu não sei, de repente se você souber, aí você pode responder porque é mais para a coordenadora, não é? A proposta curricular da escola inclui a Lei nº 10.639/03?

Orador B: Olha, eu desconheço a informação, eu não sei te dizer. O que eu sei é que os projetos que nós elaboramos visam sempre trabalhar as questões transversais. Então, a questão ambiental, a questão sexual, de orientação sexual, ela tem sido de fundamental importância devido a essa explosão da internet, nós temos tido muito acesso, a questão das drogas também. Como a realidade da escola acaba não necessitando tanto, porque os alunos se incluem, tem essa questão tanto de exclusão racial, acaba ficando um pouco de lado.

Orador A: Essa Lei nº 10.639/03, agora ela recebe como uma forma de complementação, uma Lei que traz as questões do índio também... até é uma discussão assim, conveniente ou não. A senhora concorda com isso?

Orador B: Claro. É interessante, porque assim, nós somos descendentes tanto dos negros, quanto dos índios. Houve essa miscigenação do Europeu com as outras raças, mas o índio já estava aqui. Então, é importante trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha a questão do negro, porque é racial do mesmo jeito.

Orador A: Houve planejamento e realização de projetos interdisciplinares sobre esse tema?

Orador B: Na disciplina de história eles fizeram um projeto, eu não sei te informar muito bem, mas um projeto relacionado à questão cultural, a influência do índio. O 5º ano também trabalhou também trabalhou isso com professora Flávia.

Orador A: Em que momento, você lembra?

Orador B: Olha, foi a abordagem também do material didático, que pedia é... trazia alguns textos em relação à questão cultural do Brasil e falava muito especificamente do índio, e ela fez um trabalho, um projeto voltado para os alunos perceberem e construírem a imagem do índio antigamente a essa associação com o que o índio é hoje, não é, de como ele existe na sociedade, do espaço que ele ocupa hoje no Brasil. Então, assim, não foi feito um projeto

paralelo, foi com base no livro e não também em datas comemorativas, porque foi um projeto do planejamento mesmo.

Orador A: Em suas aulas, há um trabalho crítico sobre a Lei nº 10.639/03, ou sobre essas questões que sirva como um instrumento de combate à discriminação ou atitudes preconceituosas? Diariamente?

Orador B: Olha, da Lei como eu não lembrava mesmo, eu não posso falar especificamente. Mas esse trabalho de combate à discriminação, ele tem que ser feito e é feito, sobretudo nas aulas de técnicas de redação que tem uma abordagem muito mais ampla, é muito forte. Porque os textos já trazem essa questão da argumentação, dessa construção de cidadania crítica, que é muito importante, onde eles têm que discutir as Leis, a questão da política, a questão dessa explosão, a Lei da Palmatória mesmo, que foi uma polêmica muito grande, então eles fazem trabalho, eles buscam, eles se colocam contra ou a favor, tipo de um debate, e isso é muito importante. E é feito dessa forma para que eles construam uma opinião sólida.

Orador A: A temática é trabalhada em todos os anos?

Orador B: Em todos os anos. Porque os livros, eles são em sequência. Então, eu pego... a gente pega um tema que está trabalhando o gênero, eu estou trabalhando com o 6º ano poesia, com o 7º ano narrativa, com o 8º ano é artigo de opinião. Então, eu vou pegar o mesmo tema e aí eles vão ter que construir dentro da abordagem do livro, a proposta que está recorrente na mídia, porque é uma forma de todos eles refletirem e conhecerem a proposta do livro.

Orador A: De que maneira o assunto deve ser inserido nesse cotidiano?

Orador B: Diariamente. Eu acredito que tem que ser feito, é, pegar qualquer estrutura que o professor for trabalhar e abordar é... de forma a levá-los à essa reflexão mesmo, porque se eles começarem a se questionar, a se policiar, eles acabam construindo um conhecimento muito mais amplo.

Orador A: Os livros paradidáticos, adotados pela escola, abordam o tema de acordo com os preceitos da Lei, que são é... que é a inclusão, que é trabalhar a história da arte, mas de uma forma mais verdadeira, não idealizada, na cultura brasileira, capoeira...

Orador B: Não.

Orador A: Não?

Orador B: Não.

Orador A: Qual o texto, por exemplo, que já foi trabalhado que você lembra? Uma poesia... que fale sobre isso...?

Orador B: Olha, nós trabalhamos cordéis em técnicas de redação, e nos cordéis, eles trabalham essa questão. Como já é um gênero muito mais antigo, tem uma raiz mais do nordestino, então eles trabalharam a questão e aí eles se organizaram, cada um pegou um ponto do nordestino, um ponto desde a época da colonização mesmo, e cada série abordou um aspecto social, cultural. Aí um grupo, na verdade foi o sétimo ano, eles trabalharam bastante a questão racial, a questão do negro na senzala, a questão de como ele evoluiu, a questão da abolição desde a época da escravatura até a abolição mesmo. Então foi um trabalho que eles depois tiveram que apresentar.

Orador A: A senhora encontra alguma resistência para trabalhar esses temas, aqui dentro da escola?

Orador B: Olha, eles têm resistência para trabalhar em qualquer projeto, porque eles gostam das coisas muito mastigadas. Mas especificamente, não.

Orador A: E parte deles, assim, eles fazem perguntas?

Orador B: Perguntam, eles são muito questionadores, eles são muito críticos, eles discordam muito. Tanto pelo prazer de ver o professor em contradição, quanto para expressar a própria opinião mesmo. Eles são muito construtivos nesse sentido crítico, porque as aulas, elas permitem muito essa reflexão, essa inferência de informação por parte deles.

Orador A: E qual seria o ponto de partida, na sua disciplina, para se trabalhar essas questões... das relações étnico-raciais. Você acha que tem um ponto de partida: "Vamos começar por isso"?

Orador B: Para começar a trabalhar? O questionamento do próprio aluno. Eu acho que é sempre o mais importante, porque, se ele questiona, é porque está inserido na realidade dele. Então, ele vai partir da própria vivência, da própria experiência, das próprias reflexões que ele já fez. E aí o professor vai inserindo informações, vai trazendo contextos, filmes, links, ou até mesmo eles pesquisarem na internet, para que eles tenham essa questão, essa vontade de questionar, essa vontade de buscar. Então, eu acho que o ponto inicial é sempre despertar o interesse do aluno, porque, se o aluno tiver curiosidade em alguma coisa, ele vai construir de forma muito mais significativa para ele.

Orador A: Uhum. Tem alguma coisa mais que você gostaria de falar?

Orador B: Não.

Orador A: Não? (Risos). Então, está bom. Obrigado, viu.

Orador B: Imagina. Só isso?

Orador A: Só isso. Você então é a...?

Orador B: Daiane.

Orador A: Daiane, não é?

Orador B: Isso.

Orador A: Então tá bom, Daiane. Muito obrigado.

Orador B: Imagina, bom trabalho. Peço para a (Liliana) descer?

Orador A: Por favor.

Orador B: Tá ok.

APÊNDICE C

Entrevista: Sujeito 2

Orador A: Tá tranquilo. É... Qual disciplina o senhor leciona?

Orador B: Eu leciono história já faz um tempo e no caso assim, eu trabalho já faz uns três, quatro... Quatro anos, mais ou menos, assim fechadinhos, entre ensino fundamental e ensino médio. Então, eu tive uma experiência já com sétima série na escola pública, segundo e terceiro médio.

Orador A: E aqui há quanto tempo? Quantos anos de trabalho?

Orador B: Nessa escola?

Orador A: Nessa escola.

Orador B: Essa escola foi a primeira que eu dei aula, então assim, praticamente nesses quatro anos eu sempre trabalhei aqui no colégio. E mesmo no momento de efetivação que eu estava em duas escolas diferentes, trabalhei na Alberto Cardoso e aqui na Albino César.

Orador A: É... Se formou em qual universidade?

Orador B: Universidade? Eu sou licenciado, no caso, não tenho bacharelado. Fiz a licenciatura na UNESP no campus de Assis.

Orador A: Ah, você é de Assis também?

Orador B: É, eu cheguei meio que conversar bastante com o Evandro sobre isso, tem umas referências bacanas de lá.

Orador A: Então, os anos ciclos são...

Orador B: Hum?

Orador A: As séries são aqui?

Orador B: As que eu trabalho atualmente, segundo e terceiro colegial.

Orador A: Segundo e terceiro do médio.

Orador B: Mas já tive experiência com fundamental.

Orador A: Segundo e terceiro do médio. O senhor tem conhecimento da Lei nº 10.639/03? Sabe do que ela se trata?

Orador B: Sim, assim, por mais não me tenha a mente sempre o número, quando eu preciso dela, é a lei que trata do ensino de conteúdo relativo às "Áfricas", não é. Eu acho que você tem que usar no plural porque você tem vários povos ali, várias culturas diferentes. É

uma que tem, Lei Federal que tenta incenti... Regulamentar, vamos dizer assim, e eu acho que chega a ser uma imposição positiva de você trabalhar com história, cultura e literatura africana na sala de aula.

Orador A: Você acredita que a Lei ajuda a garantir o acesso e permanência, o sucesso dos educandos na escola?

Orador B: Eu acho que assim, não só essa lei, é um conjunto de fatores aí. Porque... o que acontece? Eu não sei nem se eu devia falar isso agora, (ininteligível), porque a primeira vez que eu trabalhei com conteúdo relativo à África em sala de aula, foi que eu percebi que tinha um aluno de sétima série que ele frequentava a Umbanda, a família dele é umbandista e ele tinha problema de autoestima porque ele não se sentia contemplado pela escola, pelas pessoas que trabalhavam. Então se ele via protestante, sei lá, e a igreja católica, e ele tinha um problema com tudo isso. Quando eu fiz o trabalho até para evitar a zoeira dos alunos, o Bullying que ele sofria, foi é... Ele deu um gás nos estudos, ele se sentiu contemplado por aquela questão. Então assim, nessa situação específica, acredito que foi positivo pra esse aluno continuar estudando e ele ver incentivos. Só que eu acho que assim, como ele tinha essa situação específica, acho que não só essa Lei, entendeu, não só a aplicação desse conteúdo. A gente tem uma série de outros conteúdos que precisam ser trabalhados, eu acho que não adianta por exemplo trabalhar o período de (ininteligível 0:03:14.7) e não trabalhar o preconceito. Você trabalhar o que é preconceito com os alunos e por aí vai. Então eu acho que é uma ponta do iceberg pra outras coisas que possa se trazer pra escola.

Orador A: No caso específico da questão do apoio e permanência, como você observa, de uma maneira subjetiva... Como você observa assim... Você vê que o aluno negro ele se evade mais, o aluno branco se evade mais, como você tem esse olhar já que os dados a gente não têm.

Orador B: Então é assim, pra ser sincero, eu não tenho muito essa percepção, porque por exemplo, os alunos todos que geraram abandono, tipo, não consigo associar com o fenótipo dele, entendeu, à questão do abandono, eu não consigo ter essa visão. Eu acho que ele abandonou por algum motivo ou outro. Só que muito provavelmente esse aluno abandonou, porque o ensino não faz sentido pra ele em determinado momento. Então ele acha que não tem pra que estudar ou ele é repetente, acho que é alguma questão... Não sei, uma questão ou outra, eu não consigo associar essa associação, a cor da pele com o abandono, entendeu?

Orador A: Sim. É... Professor teve oportunidade de discutir com os seus colegas e reuniões pedagógicas e, no caso...

Orador B: A ATPC. É...

Orador A: A ATPC, ou em grupo de estudos sobre a Lei nº 10.639/03?

Orador B: Sendo bem sincero, eu vejo tanto essa escola quanto a outra que eu trabalhei. Eu não tive a possibilidade de dentro do ATPC de gerar essa discussão em nenhuma reunião pedagógica. Mas, por exemplo, quando os professores estão na sala dos professores, no corredor, no intervalo conversando com eles às vezes surgem essas discussões. Mesmo porque, não sei, às vezes tem que dar uma aula, etc., então você ajuda para os colegas e as coisas acabam fluindo. Mas como pauta de reunião pedagógica não.

Orador A: Você não lembra disso?

Orador B: Não, acaba sendo voluntarismo do professor mesmo de discutir.

Orador A: Entendi. Qual é o material didático que a escola possui? CD, DVD, revistas, que mostrem a participação do negro nas escolas do Brasil, que valorizam a cultura afro-brasileira ou africana que podem ser utilizadas em sala de aula?

Orador B: Assim, tem um apostilado que a escola recebe apostilinha do Estado, acho eu você já teve contato. Ela meio que bate na trave, com aquilo que a gente trabalha em sala de aula, mas ela não trabalha especificamente. Das revistas que o Estado manda para o colégio, tem a revista da história nacional, da biblioteca nacional, desculpa. Que é uma revista que trabalha bastante a História do Brasil e traz algumas questões bem mastigadinhas para usar na sala de aula. Aqui a gente tem a biblioteca, tem uns livros bacanas de apoio para o professor, apesar de serem poucos os livros que tem. E o livro didático que é uma coisa que me assusta e que tá na mão do aluno esse ano, felizmente é o último ano que vai usar esse livro, não tem o conteúdo relativo às culturas das "Áfricas", a gente fala a História da África a partir desse livro, só que não vai falar do imperialismo do século dezenove, que é o único momento que se trata da África, e da descolonização do final do século vinte. Os outros anos não é tratado.

Orador A: E por exemplo, um filme que você queira passar, filmes de longa-metragem, de curta metragem?

Orador B: Não, a gente não tem acesso.

Orador A: Não tem esse material?

Orador B: Pelo menos assim, não que eu conheça, entendeu, aqui na escola. Alguns DVDs eles estão aqui na biblioteca disponíveis, mas dentre esses DVD'S que estão aqui em sala de aula, sala da biblioteca, não têm esse material.

Orador A: Você chegou a procurar já?

Orador B: Uhum. Então assim, acaba de novo caindo no voluntarismo do professor de comprar o filme, ir atrás, baixar na internet pra poder trabalhar com os alunos.

Orador A: Isso que eu ia perguntar agora. Professor utiliza outro material didático daquilo que observa de sua própria prática?

Orador B: Sim, É... Eu acabo pegando outros livros com materiais diversos, enfim, então inclusive, para preparar minhas aulas eu não uso material didático que o aluno tem acesso na escola, mesmo que eu acabe usando o livro que ele tem aqui. Eu não trabalho em cima da apostila, apesar de trabalhar com os temas. E trabalhar com filme, de novo eu vou falar, é voluntarismo, que quando eu consigo ter acesso ao filme, ou porque eu compro, ou baixo na internet e trago pra escola.

Orador A: Que filme, por exemplo, você já trouxe para trabalhar com os seus alunos?

Orador B: Deixa eu ver... para trabalhar com meus alunos esse ano eu tô trabalhando, bom... não é sobre a África especificamente, aliás, nem bate nessa questão da África, mas já trouxe aquele documentário, “O dia que durou vinte e um anos”, sobre a ditadura militar quando eu comecei a trabalhar com os alunos. Eu trouxe já alguns vídeos curta sobre a segunda guerra mundial para o terceiro colegial, é... Eu tentei passar para os alunos acho que aqueles documentos, documentos não, documentários sobre a História do Brasil de Boris Fausto. Devem ter conhecimento. Documentários curtos de trinta minutos eu acho bacana pelas imagens que ele traz. Por exemplo, eu vou falar sobre o Brasil Colônia. Como eu não tenho um projetor em sala de aula, começara falar do que se tem de representação do Brasil colônia eu posso trazer o DVD aqui pra sala de leitura, joga a imagem na televisão, até tira o áudio do vídeo e utilizo as imagens do filme para dar a minha aula, que foi algo que já aconteceu. E nos anos anteriores eu preparei um PowerPoint de imagens, que eu consegui projetar isso para os alunos, mas aqui a gente tem muitas salas e só uma aula de multimídia, só uma sala de multimídia, então, então eu não consigo ter um acesso a tudo isso.

Orador A: E sobre o caderno do aluno... A apostila lá do Estado, é... O que você viu assim, o texto contempla, abrange?

Orador B: De História o que acontece? Quando você vai trabalhar o começo do período moderno, por exemplo ele traz um mapa de como o europeu enxergava o mundo. Então assim, lá no mapa a África vai ser associada com os filhos, descendentes de Cã, do Noé, então assim, você acaba tendo que bater na trave nessa discussão do preconceito. Só que como eu disse assim, a apostila do Estado, do segundo colegial pelo menos, e o terceiro, ela não trata das populações das "Áfricas", entendeu? Ela... Ela comenta um pouquinho assim de maneira super breve de uma relação entre África e Europa, a relação entre a África e o Brasil,

não tem um conteúdo apropriado sobre isso. Depois no terceiro colegial, como você tem que explicar o que é primeira guerra mundial, vem o imperialismo, o neo-colonialismo, você mostra a África sendo dividida, e acabou. E depois a guerra de descolonização da África, entendeu? Você não tem um trabalho específico sobre o que é aquele continente, quem são aquelas pessoas. Meio que deixaram de lado essa parte.

Orador A: Então não é suficiente?

Orador B: Eu acho que não é suficiente.

Orador A: Você vê como insuficiente?

Orador B: Isso.

Orador A: Então uma pergunta que vai dialogar também com isso... Existe material didático que aborde as especificidades regionais?

Orador B: Como assim? Especificidade regional no Brasil, você diz? A África...

Orador A: Aí de uma forma ampla. A gente pode pensar em Brasil primeiro e depois...

Orador B: É que assim, por exemplo, eu fico um pouco desgostoso com o livro didático que o aluno tem esse ano do ensino médio. Apesar de ser um livro bem estruturado, tem um viés do artista, tem os documentos históricos lindos pra você trabalhar em sala com o aluno, eu acho que ele é muito difícil para o aluno ter dificuldade de leitura... Tá sendo muito difícil para os alunos que a gente tem aqui nessa escola porque tá muito distante da realidade deles, então eu acho que eles precisam de alguma coisa sei lá, de uma maneira diferente. Outros livros didáticos que eu entro em contato mostram... Eu gosto muito da História do Brasil e eu vejo que é um problema, porque ela trata a história do Brasil como a história da Europa. E bota uma certa distância do aluno, entendeu, desse conteúdo. Então ele estuda a História do Brasil como se estivesse desconectado da realidade dele e isso assim, geral, pagando obras específicas. É... Penso eu, por exemplo se um autor de livro didático vai falar sobre Brasil e ele fala que o Brasil Colônia é tudo, tem casa grande e senzala no Brasil inteiro, que às vezes dá essa impressão, por ele não estar bem estruturado, ele não consegue trabalhar as especificidades. Se eu vou falar sobre Brasil Colônia, ele reduz o Brasil Colônia ao “Casa Grande e Senzala”. Só que ele não enfatiza que casa grande e senzala é só no Nordeste. Outras regiões do Brasil têm outro tipo de estrutura para se conversar com o aluno, para explorar com eles ali. Eu vejo até pelo material de apostila ou de terceiro do colegial, por exemplo, eu vou trabalhar sei lá... A própria, o imperialismo na África, uma coisa que a gente tem que explicar para o aluno é que o traçado lá de divisão da África, passa por cima do traçado regional que existia. Só que nesses materiais não tem suporte para discutir esses

regionalismos dentro da África com os alunos. O que era cada povo que estava sendo misturada ali, o que é esse problemática... Então de novo acaba caindo no voluntarismo do professor. Se ele conhece, vai ser trabalhado. Eu não tenho tanto conhecimento sobre isso, então por exemplo, eu não consegui explicar isso direito para o meu aluno.

Orador A: É... Os conteúdos referentes à Lei nº 10.639/03 são trabalhados durante o ano todo ou só em dias específicos? Com Abolição da Escravidão e o dia da Consciência Negra? Por você?

Orador B: Então assim, vou falar da minha parte, eu não consigo trabalhar o ano todo, eu aproveito, na verdade assim, eu tenho que seguir o currículo que eles botam pra mim. Eu tenho que aproveitar as brechas que esse currículo dá para trabalhar e eu também não gosto de trabalhar com data comemorativa. Eu não vou esperar, por exemplo o dia da Consciência Negra e trabalhar isso. O que acontece, durante a minha formação inclusive, na faculdade eu tive muitas aulas sobre relações de tráfico no Brasil, principalmente no período colonial. Inclusive as relações entre as populações brasileiras no início do século vinte e por aí vai. A questão da eugenia, de você dar liberdade para o negro e não e não incluí-lo dentro da sociedade na primeira República e por aí vai. Então, é... Sei lá, estou dando aula pro segundo colegial, eu tenho que trabalhar com história brasileira, ao invés de trabalhar só Casa Grande e senzala, eu prefiro falar como é, sei lá, sobre o rei do Congo, da onde que vieram as populações de escravos no Brasil, como é que chegou a cultura dos escravos no Brasil, que elas já chegam injustiçados... E a molecada às vezes vem com a ideia que se mistura tudo aqui. Tem, sei lá, pelo menos isso eu aprendi na faculdade, tem uma mistura cultural lá na África, especificidades dos africanos, então tem que trabalhar essas relações e não datas específicas. Se o currículo me permite trabalhar isso, eu incluo o tema.

Orador A: Em que momento então você entra com esse estudo?

Orador B: Segundo colegial todo mundo trabalha colonização no Brasil, início da colônia, seria segundo bimestre. Mais agora pro final do ano tem que falar de descolonização da América. Então eu volto a trabalhar com esse tema, porque eu tenho que priorizar a colonização, e até uma coisa pra discussão também que eu coloco em sala pros alunos, é o que acontece com o negro durante o processo de independência, que é uma independência totalmente conduzida pela elite brasileira que está despreocupada com a população negra. No terceiro colegial, me sinto um pouco mais confortável para falar da questão de negritude, porque eu tenho que trabalhar o século vinte, final do século dezenove, século vinte. Então posso falar de teorias raciais com os alunos, a ideia de eugenia, posso trabalhar com eles como é que os escravos vieram para o Brasil, como é que isso foi aplicado em São Paulo,

como é que ficou esse ex-escravos na república brasileira, eu consigo ter mais facilidade para trabalhar com eles quais são as políticas... eu estou tentando estruturar aqui na minha cabeça. São as públicas de... Costumo falar pra eles que o racismo no Brasil foi institucionalizado. E na primeira república, o próprio governo brasileiro era racista, entretudo determinadas políticas públicas. Ou seja, da questão higienista do Rio de Janeiro, em São Paulo. Como os médicos tratavam o negro, por exemplo, o samba vai ser proibido no Brasil até mil novecentos e trinta, (ininteligível) para dizer, sobre essas coisas. É... Eu acho que talvez por falta de conhecimento meu de cultura das áfricas, o que é a Umbanda especificamente, de uma maneira um pouco mais aprofundada, o que é o Candomblé, de maneira mais aprofundada, sei lá... Tem uma proximidade muito maior que as coisas do século vinte, coisas que me interessam, e eu estava estudando.

Orador A: No ano de dois mil e catorze, sozinho ou em parceria com outros professores, realizaram algumas ações visando a efetivação do ensino de história afro-brasileiras e africana? Foram realizadas atividades como concursos, festivais, feiras ou festas, peças de teatro, jogos didáticos, oficinas e outras atividades com este tema para os estudantes?

Orador B: Que eu organizei em parceria com o professor de Geografia no segundo colegial, foi assim, eu estava trabalhando a cultura africana com os alunos eu dei a ideia que era de discutir o ensino religioso, e fiz um trabalho de pesquisa pra eles sobre o cristianismo e a religião africana. No caso foi a Umbanda que a gente acabou fechando e eu pedi assim, como o trabalho é entre História e Geografia, o aluno tinha que fazer uma pesquisa e indicar um pouco mais sobre esse sincretismo, o que a Umbanda absorveu do catolicismo e o que o catolicismo absorveu da Umbanda. E eles precisavam... Eles tiveram que fazer um mapa da África e localizar hoje na África essas religiões presentes em todo o continente. Fui eu que organizei. Outros professores da escola, como o professor Evandro, ele gerou uma apresentação de danças se não me engano. Aí eles apresentaram, os alunos organizaram, meio que fizeram um teatrinho e apresentaram no FAC que teve na escola mês passado, porque são (ininteligível) por mês, que trabalham na escola.

Orador A: Você se autodeclara... Qual a sua cor?

Orador B: Como eu me ato declaro? Eu não sei, porque assim... Eu sei que o meu fenótipo é branco, eu cresci aprendendo a dizer que eu sou branco, então acabo me autodeclarando como branco, mas acaba sendo diferente...

Orador A: Mas você se autodeclara branco?

Orador B: Sim.

Orador A: Isso torna o trabalho mais difícil ou mais fácil?

Orador B: Eu acho que pra mim acaba sendo um pouco mais difícil, porque para alguns alunos, eles acabam estranhando a forma com que eu falo sobre certos temas. Quando de (ininteligível) que pra eles não faz sentido eu dizer, entendeu? É... Não sei, houve um aluno ontem, assim, como eu trabalho no segundo ano a questão religiosa, pessoal não questionou tanto. Mas no terceiro colegial, por exemplo, quando eu levando essa bola, olha “o Brasil tem uma política higienista, o Estado era higienista, (ininteligível) na primeira república”. O aluno chegou a ter esse questionamento já, esse ano no terceiro colegial, entendeu? Então assim, às vezes acaba sendo um receio meu.

Orador A: O senhor percebeu algum tipo de situação de intolerância, preconceito ou discriminação em relação a algum aluno, relacionada à cor de pele ou sua etnia?

Orador B: No caso do aluno?

Orador A: O que você percebeu na escola, nas suas aulas...

Orador B: Não, assim, eu vou ser bem sincero. Não que eu tenha notado. Inclusive, um tempo atrás, nos primeiros anos que eu dei aula, tinha uma aluna que ela foi, não sei como eu posso dizer isso, (ininteligível) entre aspas, dentro de uma religião afro, ela vinha sempre com turbantes, cheio de pontas, eu achei engraçado que os próprios alunos tratavam ela bem, não estranhavam a religião dela. Ela exteriorizar a religião dela naquele momento. O que eu percebi que foram os professores, o estranhamento dos professores, por ela exteriorizar dessa maneira. Por exemplo, ela passava na porta e eles davam um giro nela, não sei porque. (Sirene da escola é disparada), e os professores estranhavam, e eu achava curioso isso. Mas assim, dos alunos eu nunca vi algo tão absurdo assim, entendeu? Algo de ter que intervir, não uma situação de você diminuir um ou outro, se sentir diminuída pela cor da pele ou da religião. Assim, houve alguma situação na sétima série, os alunos falavam que era brincadeira, mas eu não enxergava como brincadeira pelos alunos. Tinha esse aluno branco que frequentava a Umbanda, (ininteligível) que ele frequentava a umbanda, e ele era meio que deixado de lado por conta disso. Então acho que o trabalho foi positivo nesse sentido, mas aqui na Albino Cesar eu tenho um quadro dos professores, não por parte dos alunos.

Orador A: E chega a ser uma coisa extrema ou não?

Orador B: Então, eu não sei como eles são...

Orador A: Se configura, por exemplo, um racismo?

Orador B: Assim, pra mim, eu acho que certas coisas mais simples configuram racismo, configuram preconceito. Por exemplo, não aceitar uma aluna porque ela é da Umbanda, não deixa de ser preconceito, entendeu? Então eu acho preciso... uma situação, eu acho que assim, por parte do professor, como ele é formado, ele não deveria agir dessa forma.

Eu vejo a situação dessa aluna, eu achei estranho os professores tratarem ela um pouquinho diferente por causa da religião dela, não sei, eu fico um pouco desgostoso, inclusive comentários na sala dos professores e... Eu não sei como ela é apontada no geral, mas assim, eu não vejo por exemplo, professor declaradamente falando “olha, eu não gosto dessa aluna porque ela é negra”. Mas às vezes eu tenho a impressão assim, essa aluna às vezes têm um olhar de um ou outro, diferenciado, por parte dos professores.

Orador A: Houve informação continuada ou rodas de leitura para professores sobre esse tema?

Orador B: Então, foi bom você ter feito essa pergunta. Esse ano, a gente chama de OT aqui, é uma orientação que a diretoria de ensino traz para os professores que vem um professor de fora da escola para dar uma palestra sobre um determinado tema. Esse ano foi o tema de África, chegou a ser engraçado, porque tivemos uma aula só com... deveria ser uma aula com o Boulos sobre práticas didáticas, eu acho que é Alexandre Boulos o nome dele. Não lembro do primeiro nome dele, mas o que eu achei curioso foi o seguinte, a editora trouxe, deram um espaço para ele para dar aula, só que ao invés de ele trazer para o público sobre a história da África, foi uma publicidade sobre o que ele escreveu, entendeu? Então assim, não tive essa formação continuada sobre a África, o que eu li inclusive, fora da faculdade sobre a África ou foi por exigência do concurso público, porque eu prestava concurso, ou por voluntarismo meus para dar minhas aulas.

Orador A: Esse ano você foi em algum seminário... Congresso...

Orador B: Sobre África não. Sobre a África, não.

Orador A: Sobre esse tema específico, não?

Orador B: Não.

Orador A: Mas você sabe, por exemplo, que tem uma Lei que você pode se afastar para participar desses temas, porque a Lei nº 10.639/03 ela é obrigatória, você pode pedir um afastamento com vencimento. Você é professor categoria F ou categoria O?

Orador B: Sou efetivo. Então, é até curioso, porque eu nem sabia dessa possibilidade de afastamento, porque assim que eu entrei na escola eu conversava muito com o professor de Geografia, ele fazia mestrado na USP e ele não conseguia os afastamentos para participar de congressos. Então na verdade ele me disse o contrário, por eu ser professor do Estado, o Estado de São Paulo impedia o professor de ter esses afastamentos para participar de congressos, então eu não sei. Essa informação veio na minha cabeça.

Orador A: A proposta curricular da escola ela inclui a Lei nº 10.639/03? Você tem acesso à proposta?

Orador B: Não, eu não tive acesso ao projeto político pedagógico do colégio, inclusive professores já levantaram essa questão aqui na escola, já conversaram com a diretora sobre isso, não sei se ficou muito bem resolvido, mas ela não passou a resposta para o grupo de professores. Mas acaba sendo voluntarismo do professor, você tem a possibilidade de trabalhar conteúdo que a Lei solicita, você inclui em seu planejamento e trabalha isso em sala de aula. Mas não que assim, pelo menos eu não conheço um projeto sistemático da escola de incluir esse trabalho com os alunos.

Orador A: E esse projeto político ele é feito todo o ano, ou ele...

Orador B: Teoricamente deveria ser feito ano a ano. O que é o projeto político pedagógico? Você tem que ter uma noção de qual que é o grupo de alunos que tá atendendo, e buscar traçar ações para atingir aqueles alunos. Vem então o projeto da escola de como trabalhar com toda a equipe de... Um conjunto de alunos que eu tenho aqui. Teoricamente esse projeto deveria incluir essa Lei, entendeu? É a onde deveria ter na escola essas propostas, essa efetivação. Olha, beleza, se vai se trabalhar nesse colégio essa Lei, tá no projeto político pedagógico? Tá disponível para o aluno? Você seria obrigado a trabalhar isso em sala de aula, não seria voluntarismo dele, ele trabalha se ele quer... Tá no projeto político pedagógico e ele tem que trabalhar, entendeu? E geralmente como o ensino não é muito organizado acaba sendo voluntarismo.

Orador A: Se você tem conhecimento, o que você vê, por exemplo, relacionado à lei 11.645, que ela vem de alguma forma completar a Lei nº 10.639/03, ela traz as questões indígenas. Você acha que foi uma boa?

Orador B: Eu vou ser bem sincero, eu não conheço essa Lei que traz as questões indígenas pra sala de aula, eu já conhecia estudos que tentavam trazer as questões indígenas para dentro da sala de aula, só que eu acho assim, seria interessante trabalhar sim, eu acho que é muito importante.

Orador A: Mas junto com a Lei nº 10.639/03 você acha que é importante ou você acha que...

Orador B: São coisas diferentes?

Orador A: São coisas específicas.

Orador B: Ah tá, entendi. Não, acho assim, na prática não seriam coisas específicas. Eu acabei trabalhando com cultura com duas classes que sempre sofreram preconceito, sempre foram alijadas e que durante muito tempo não tiveram políticas públicas efetivas, entendeu, voltadas a essa população. Então, acho que na verdade... Acho que são duas leis semelhantes, entendeu? Não complementares, são duas leis semelhantes, que tratam de coisas

semelhantes, mesmo que assim, eu acabei descobrindo essa lei agora, a existência dessa lei, eu imaginava que já fosse algo incluído no currículo inclusive, esse trabalho com essa cultura indígena. Mesmo que nos livros didáticos não seja contemplada essa questão, mesmo que no material do Estado das apostilas, não tenha sido contemplada essa questão.

Orador A: Houve o planejamento e realização de projetos interdisciplinares sobre esse tema?

Orador B: Eu vou voltar naquilo que eu já falei, não que tenha sido um planejamento prévio, surgiu a oportunidade, eu consegui maquinar com o professor de Geografia e fizemos as atividades. O Evandro ele percebeu uma demanda dos alunos para trabalhar essas questões, ele foi lá trabalhar com os alunos. Como ele percebe essas discussões com esses alunos, ele trabalha. Mas é... Eu acho que não tem um planejamento sistemático pra isso, entendeu? Você pensa assim, olha, tenho tal período para trabalhar com cultura afro, porque está incluído aqui. Deu para incluir, vai lá e trabalha com os alunos. Mas é...

Orador A: Você acha que é possível você trabalhar com Educação Física, por exemplo, ou não...

Orador B: Sim...

Orador A: Específica para se trabalhar a Lei. Você acha que há uma possibilidade de se trabalhar Matemática...

Orador B: Eu acho que há uma possibilidade sim. Bom, antes de você começar a gravar, você falou... eu fiz o curso de formação do Estado, então eu tive que entender quais são essas habilidades de competência que o Estado quer trabalhar. E quando você faz esse curso de formação você meio que passa por cima de todas as áreas. Uma coisa que eu vi é que a Educação Física ela se comunica com educação artística e pro Estado, pro Governo do Estado, são duas matérias que dá possibilidade do aluno entender como que ele pode usar o corpo dele, para se manifestar, para desenvolver atividades sejam elas físicas ou artísticas. Então eu acho que na verdade, se você parar para pensar nessa noção habilidade e competência, tanto a Educação Artística quanto em artes você poderia trabalhar dança com o aluno, eu poderia trabalhar algumas manifestações do corpo, ou como utilizar o corpo para dominar certos espaços. Então assim, se os professores tivessem dispostos a isso, a matéria poderia ser usada sim, nessa concepção, de você trabalhar uma dança que não é uma dança europeia, uma dança indígena, uma dança africana, daria pra você trazer esse conteúdo que a própria noção de habilidade e competência permite.

Orador A: Matemática dá para dialogar?

Orador B: Matemática?

Orador A: Matemática, Física, química.

Orador B: Eu não sei, eu desconheço, entendeu? Essa possibilidade.

Orador A: Você acha que não conseguiria?

Orador B: Vou ser sincero, o único momento que eu consegui incluir a Matemática na minha aula é quando eu estou explicando, por exemplo, as grandes navegações. Que os alunos estão estudando a trigonometria e ela é bastante utilizada por portugueses para se movimentar pelo oceano, para se localizar nos mares. Foi a única vez que eu consegui trazer. No terceiro médio, Biologia, a Antropologia que está surgindo com a fenologia a questão da eugenia, acaba conseguindo puxar pra sala de aula, mas eu não conheço especificamente essas matérias poderiam trabalhar.

Orador A: Já consegui organizar uma visita a um museu afro aqui em São Paulo?

Orador B: Não. Eu sugiro para os alunos irem, as eu não consegui, porque o que acontece? Teoricamente teria que incluir essa molecada na cultura pública. E o processo, eu teria que montar um projeto para indicar porque que esse aluno deveria ir ao museu afro e por burocracia do próprio governo e da escola, provavelmente, se eu faço projeto no começo do ano, só consigo a liberação da verba pro aluno ir agora no final do ano, então não tem conexão com a matéria que está vendo. Isso inclusive seria um ponto para negativar minha visita ao museu afro, entendeu? Para o governo liberar esse dinheiro, então muitas vezes o aluno só vai ao museu por ir com a escola, vamos visitar um museu afro. Então o Estado já manda o ônibus, já está marcado, e a gente vai lá. Então precisa sugerir que o aluno vá, porque tem essa cultura na escola de que o aluno não pode pagar nada quando você tá fazendo atividade cultural, não pode pagar ônibus nem entrada no museu. Então, teoricamente se eu obrigo ao aluno a ir no museu e pagar o transporte dele até o Ibirapuera, o pai do aluno pode me processar. Então a gente não tem essa cultura de fazer essas visitas.

Orador A: Vou ser um pouco repetitivo, porque talvez eu já tenha feito essa pergunta. Em suas aulas, há um trabalho crítico cotidiano sobre a Lei nº 10.639/03? Que sirva como instrumento de combate à discriminação ou atitudes preconceituosas? A temática tem trabalhado todos os anos para se dar essa aula? É... De que maneira o assunto deve ser inserido nesse cotidiano?

Orador B: Eu vou ser bem sincero, assim, pelo menos para a minha prática eu não consigo o tempo todo falar dessas questões. Então por exemplo, se a matéria me permite eu falo mais. Eu nunca passei por situação de preconceito visível na sala de aula para tratar disso com os alunos... Não vou dizer que seja a questão com relação à cor da pele especificamente, mas por exemplo, houveram as eleições. Como eu percebi que no facebook, na internet tem

circulado um preconceito com relação aos nordestinos, em momentos esporádicos em sala de aula eu trouxe isso para tratar com os alunos, mas acabou tendo momentos muito pontuais. Eu acho que se eu falar pra ti que eu trabalho o ano inteiro eu vou tá mentindo, de fato, sendo bem sincero. Mas em determinados momentos eu tento semear se é possível que eu tenha conhecimento pra isso. Que me falta conhecimento inclusive sobre algumas questões para trabalhar, eu tento trazer isso para os alunos.

Orador A: Então por exemplo uma questão bem explícita assim, a questão do porquê o protagonista da novela das seis sempre é branco, o porquê que o negro sempre tem uma situação social negativa e pejorativa... Há esse olhar crítico nas suas aulas? Um aluno levanta, você mesmo levanta...

Orador B: Eu vou confessar, nas aulas de História, tipo, assim, desse ano pelo menos, não, eu não cheguei a discutir isso com os alunos.

Orador A: Você acha isso importante?

Orador B: Eu acho importante, estou falando pontualmente esse ano. Quando eu tinha fundamental lá no Alberto Cardoso, dois anos atrás, eu dei uma aula sobre revolta da vacina e eu usei a novela do Globo para falar dessa revolta. Então cheguei a levantar essa discussão porque o conteúdo me permitiu. Nas matérias que eu tenho agora em segundo e terceiro ano, estava passando a novela, tinha esse contexto de questionar um pouco isso, inclusive uma das personagens dessa novela é negra, ela vai pra Paris e volta como uma dançarina e ela consegue apresentar uma dança afro no teatro. Tinha essa cena e isso chegou a ser questionado pelos alunos, mas esse ano eu não cheguei a trabalhar isso não.

Orador A: Os livros paradidáticos adotados pela escola, eles abordam temas de acordo com os preceitos da lei? Quais textos foram trabalhados?

Orador B: Assim, eu vou ser sincero, livro paradidático para o aluno eu não vi nenhum que falasse sobre a África. Eu vi um que sumiu da biblioteca, que deveria ser usado para o ensino fundamental, porque ele tem uma linguagem para o ensino fundamental, para testar, para trabalhar a cultura africana no Brasil. Então assim, na verdade a gente não tem acesso a esses livros, entendeu? Você não tem paradidático para avaliar. Porque o que tinha alguma pessoa deve ter carregado, não sei.

Orador A: Você lembra de um texto específico que você tenha trabalhado?

Orador B: Específico que eu tenha trabalhado? É... Eu não lembro o autor, mas eu busquei esse ano um artigo que trabalhava a questão do rei do congo e a relação entre a África com o Brasil. Quais são os escravos vieram para o Brasil, de qual região eles vieram para cá? A relação entre África e o Brasil ao longo do século dezesseis ao dezoito, mas eu não lembro

o nome do autor. O que tive que fazer? Ler o artigo que era um artigo científico, trazer para o aluno para uma linguagem que eles conseguissem entender e trabalhar isso em sala de aula, mas eu fui atrás do texto, não foi um texto que me foi cedido na escola.

Orador A: Há um pensamento colonial que fundamenta sua prática dentro do espaço escolar? Eu tô falando de pensamento colonial porque a gente não tem consciência de que as nossas mentes também são colonizadas, assim como o negro também. O próprio negro tem a mente colonizada. Há um pensamento colonial que fundamenta sua prática?

Orador B: Então, assim, que eu tenha notado, vamos dizer assim, do pensamento eurocêntrico ou centrado na cultura branca de maneira explícita não, mas assim, durante muito tempo da graduação eu tive matérias que questionavam isso. Eu terminei agora, há pouco tempo atrás...

Orador A: Você teve matérias específicas na grade curricular?

Orador B: Porque a minha turma foi a primeira da UNESP de Assis inclusive a ter essas matérias como obrigatórias. Teve no primeiro ano um curso de extensão que virou obrigatório logo na sequência, então eu tenho na minha grade como matéria obrigatória e eu não sei dizer muito bem porquê. Eu acho o curso um pouco fraco porque trabalhou pouco as relações África - Brasil, eu acabo reproduzindo isso em sala de aula... Na pós-graduação, eu fiz um curso lato senso na PUC há um tempo atrás, e tive um professor chamado Anaílton, que trabalha muito com estudos pós-coloniais, então a gente teve que ler alguns autores que tentam desconstruir um pouco essa visão eurocêntrica de tudo... Da cultura. Eu tive muita dificuldade na matéria dele, e eu acho que talvez depois essa matéria tenha mudado um pouco, então por isso eu tô dizendo que conscientemente eu vou ter essa mentalidade colonizada, se eu tenho não é consciente. Não é algo que eu percebo.

Orador A: Você não consegue ver, observar nenhum deslize que você tenha feito? Por exemplo, isso eu errei?

Orador B: Isso.

Orador A: Uhum. É isso aí.

Orador B: Não tem isso aí, tá.

Orador A: Que resistência você encontra se você rompe... você não tem, mas você observa pensamentos colonizados? Observa alguma resistência da direção, ou algum amigo, quando você entra com essa temática?

Orador B: Entre professores, assim, eu já acho que eu tenho poucas informações para trabalhar em sala de aula. Entre professores eu acho que a falta de informação ainda é maior, então as vezes a falta de informação que gera esse desconforto das pessoas. Com relação, por

exemplo, eu já vi discussões em sala de professores... Porque tem professor que assim, sei lá, tem uma religião X, é espírita, é evangélico e pela própria religiosidade dele ele desconsidera outras religiosidades que não sejam dele. Então, isso eu acho um pouco complicado. Eu já vi professor no corredor tratar um pouco a cor da pele do aluno como se fosse justificativa para o fracasso dela na escola, entendeu? Então assim, ele acha que ele pode falar para mim porque eu sou amigo dele, mas na frente das pessoas ele não fala. Com relação aos alunos, inclusive eu passei por isso esse ano, passei um trabalho que era para eles estudarem um pouquinho sobre algumas religiões afro e algum desconforto por parte deles. Parte dos alunos falaram “eu não vejo problema em estudar o demônio porque eu estou me defendendo dele”. Então pra ele estudar um orixá é estudar um demônio. Então falta um pouco... E eu não soube desconstruir a mentalidade deles, mesmo que eu tenha tentado em sala de aula é... Não, não é por aí, é uma religião diferente, é só uma religiosidade diferente da sua... Não rolou, entendeu?

Orador A: Você acabou abandonando esse trabalho?

Orador B: Não é que eu abandonei esse trabalho, eles me entregaram o trabalho, eu corrigi, inclusive alunos que tiveram notas boas no trabalho... Ele teve nota alta no trabalho, mas ele continuou com a mentalidade dele anterior. Então eu não consegui mudar a cabeça do aluno mesmo com esse trabalho. Então assim, se eu fosse apontar uma falha na minha prática, por exemplo, esse trabalho não foi suficiente para mudar a cabeça do aluno e isso pra mim é uma falha se eu parar para pensar agora, mas tem essa resistência na molecada sim, com relação a isso. Agora por exemplo, se eu for falar... Que é engraçado assim, pra eles o que é um pouco tabu é que eles falam que as religiões africanas geram rituais com sacrifício, geram os trabalhos da umbanda, isso é um pouco complicado. Só que se o professor do primeiro ano ele vai trabalhar, por exemplo, a religião grega e romana, e fala que os romanos faziam sacrifícios, ou que sei lá, os egípcios faziam sacrifícios, ou falo no segundo colegial depois, por exemplo, que o... Oferendas, no caso, que os maias faziam essas oferendas eles não ligam, mas uma religião africana tipo... Vou fazer uma oferenda para o Orixá, eles acham que é problemático essa situação.

Orador A: Para terminar, só uma questão específica, tipo, eu vou entrevistar dois de história... e dois de língua portuguesa. Nos anos ciclos que você dá aula, qual é o ponto de partida para ensinar história e cultura afro-brasileira na sua disciplina?

Orador B: Então, o maior ponto de partida que eu acho que é até um pouco diferente talvez que o de outro professor, que eu poderia tomar como ponto de partida é em relação ao Brasil e África, né? Mas esse ano eu puxei pra trás o conteúdo, fui lá na idade média e eu falei

da expansão árabe na Europa porque eu meio que... Por isso que eu que eu acabei tendo até na PUC e eu fui atrás, tendo mais (ininteligível) da Europa via África que eu achei muito... Eu não tinha conhecimento disso e achei interessante porque o norte da África que é islamizada é considerada a branca. Então, logo no começo do ano eu tentei desconstruir um pouco isso com os alunos. Tem uma relação do africano com o europeu durante a idade média, que não tinha visto em outros momentos, inclusive nas matérias de história medieval da faculdade, esse tema não foi abordado pelo professor de história medieval e eu achei interessante trazer isso para a molecada. O que a gente tinha... Então assim, no segundo colegial, então tem a... Essa ideia, né? Po, ser África está tendo contato com a Europa, por que não é trabalhado isso com a molecada? Antes dessa colonização de Portugal até para desconstruir essa ideia de que o africano sempre é o dominado. Não, ele dominou boa parte da Europa por um tempo, né? Pelo menos pelo que eu tive acesso. E no terceiro colegial eu sempre vou partir do conteúdo, né? Se tem um conteúdo que me permite trazer essa discussão, acabo puxando o aluno pra isso. Seria a promoção da república brasileira e como que a república foi ingrata com parte da população do Brasil.

Orador A: Isso no começo do ano?

Orador B: Logo no começo do ano. No caso do terceiro médio eu consigo trabalhar isso ao longo do tempo, né? Essas discussões vão permeando as políticas brasileiras. Já no segundo colegial, acaba sendo momentos em que o conteúdo consegue me permitir essa discussão.

Orador A: Em que ano isso fica mais fácil de trabalhar?

Orador B: Eu acho assim, se for trabalhar políticas públicas, terceiro médio é ok, com eles eu consigo trabalhar com eles. Eu já acho, por exemplo, no ensino fundamental (ininteligível) trabalhar com cultura dói mais fácil, do que o segundo médio, eu acho que eles tiveram uma resistência maior.

Orador A: Tem alguma coisa mais assim, que você gostaria de falar?

Orador B: Bom, eu acho que assim, eu vou ser sincero, eu tenho muitas limitações para trabalhar com isso por falta de informação. Então eu acho que falta formação minha sobre isso, sobre essas questões. E o Estado assim, quando ele poderia me oferecer isso, ele não ofereceu, foi só uma propaganda de livro didático. Então acaba sendo voluntarismo do professor ir atrás desse conteúdo. Então acho que falta na verdade, uma política de formação continuada para essa galera. Por exemplo, eu tive um pouco desse conteúdo na faculdade, então eu talvez tenha a cabeça um pouco mais... Tenho uma receptividade maior desses

temas, só que tem professores que estão na rede, que eles nunca viram esse conteúdo e nem vão ver, porque o Estado não incentiva eles a ir atrás ou não traz esse conteúdo ao professor.

Orador A: Sua experiência até agora você ensinou só na escola pública?

Orador B: Sim, só na escola pública.

Orador A: Você nunca trabalhou na particular?

Orador B: Não.

Orador A: Não.

Orador B: E eu acho, por exemplo, que na escola pública... um professor que já está há vinte anos na rede, e não vai atrás de informações, o Estado não traz informações para o professor, então não tem a aplicação da lei, porque esse cara não vai mudar a aula dele.

Orador A: Acho que é isso, Leandro. Valeu.

Orador B: Beleza?

Orador A: Brigado. Vou só fechar aqui e ver se tá tudo certo aí eu vou lá. Tá aberto ali?

Entrevista: Sujeito 5

Orador A: Bom dia! Qual disciplina a senhora leciona, há quanto tempo, quantos anos de trabalho a senhora tem na mesma escola?

Orador B: Sou professora polivalente, professora de História, professora de Geografia. Na escola onde eu trabalho atualmente, tem 15 anos, não é. Trabalhei a maior parte como professora do fundamental I, e depois nono e ensino médio.

Orador A: História então, na particular?

Orador B: Na particular. Polivalente também na particular, já trabalhei lá na particular também, polivalente.

Orador A: Em quais anos a senhora lecionou?

Orador B: Já lecionei no ciclo 1, ciclo 2, e ensino médio.

Orador A: Nessa escola?

Orador B: Aqui no Felício, na escola pública, no ciclo 1.

Orador A: E na particular?

Orador B: Agora, ciclo 2 e médio.

Orador A: Ciclo 2 e médio. Mas que anos, primeiro, segundo?

Orador B: Nono, primeiro, segundo e terceiro.

Orador A: Senhora tem conhecimento da Lei nº 10.639/03, sabe do que ela trata?

Orador B: Sim, sei do que ela se trata, da valorização, da cultura afro-indígena dentro da escola, valorizar, passar para os alunos os valores, a cultura, e mostrar para ele que ele também faz parte disso, não é, que ele é um ser atuante nessa cultura.

Orador A: Acredita que a lei ajuda a garantir o acesso, a permanência, o sucesso dos educandos na escola?

Orador B: Acredito porém ela não é efetiva ainda nas escolas, não é. Por exemplo, na escola particular, eu acabo aplicando na minha disciplina, mas eu sei que deveria ser trabalhada em outras disciplinas também. Porém, as pessoas ainda deixam essa questão de lado.

Orador A: Sobre a permanência. A Senhora observa se há abandono do aluno negro no curso, mais facilmente do que o aluno branco?

Orador B: Não abandono, mas por exemplo, na escola particular, eu vejo que a frequência do negro é bem menor do que a do branco. Já na escola pública, a gente vê que a frequência do negro é maior do que o do branco.

Orador A: No caso, é o acesso.

Orador B: O acesso!

Orador A: O negro na escola particular.

Orador B: Na escola particular. Então assim, dentro de uma sala de aula de 35 alunos, eu tenho 2 negros.

Orador A: Mas a partir do momento que ele entra, ele se iguala a um branco, ou há mais desistência, nesse sentido?

Orador B: Se iguala, se iguala. A minha preocupação é só relacionada ao bullying em sala de aula. Mas em relação à disciplina, ele se iguala normalmente.

Orador A: Percebe se o aluno negro frequenta mais o reforço do que o aluno branco? No caso de História, não tem reforço, não é?

Orador B: É, não tem reforço. E na escola particular, como eu falei também, mínima o acesso do negro, então é complicado essa questão.

Orador A: O professor teve oportunidade de discutir com seus colegas em reuniões pedagógicas, ou nos grupos de estudo? Há esse espaço dentro da escola?

Orador B: Não, nunca foi discutido.

Orador A: Mas existe esse espaço? Por exemplo, aqui tem a Jeif, não é. Lá tem algum momento de discussão?

Orador B: Não, não. Só tem o conselho de classe, de escola, de classe, que ocorre uma vez por bimestre, e não tem esse espaço para isso.

Orador A: Qual material didático que a escola possui? CD, DVD, revistas, que mostrem a participação do negro na História do Brasil, e valoriza a cultura afro-brasileira, que pode ser, ou foi utilizado em salas de aula? O professor utiliza outro material didático daquilo que observa sua própria prática?

Orador B: Os materiais usados em relação ao negro, são materiais trazidos por mim na escola, porque a escola não possui, não é. Então, filmes, revistas, sou eu que levo para minhas aulas, não é uma prática frequente da escola, não é um envolvimento da escola em relação a isso.

Orador A: Então não é suficiente esse material?

Orador B: Não.

Orador A: Senhora lembra de algum filme trabalhado?

Orador B: Nós trabalhamos esse ano, Doze anos de escravidão, não é. Nós chegamos a trabalhar um documentário que fala "Quanto vale, ou é por quilo?", não é, que é até patrocinado pela Petrobras. E os alunos também, eles produziram os próprios filmes dentro de sala de aula, sobre a discriminação racial.

Orador A: Existe material didático que aborde as especificidades regionais?

Orador B: Não.

Orador A: Os conteúdos referentes à Lei nº 10.639/03 são trabalhados durante o ano todo ou só em dias específicos? Como Abolição da Escravidão, dia da Consciência Negra?

Orador B: Eu trabalhei na particular durante o ano todo, porque fazia parte do meu projeto não é, da minha disciplina. Porém a escola pública isso já não foi trabalhado.

Orador A: No ano de 2014, sozinha ou em parceira com outros professores, realizaram umas ações visando a efetivação do ensino da História, Cultura afro brasileiras e africanas? Foram realizadas atividades diversas como concursos festivais, feiras ou festas, peças de teatro, jogos didáticos, oficinas, e outras atividades com este tema para os estudantes?

Orador B: Não, só produzi trabalho de pesquisa, e a produção de um filme, relacionado à discriminação racial.

Orador A: O professor percebeu algum tipo de situação de intolerância, preconceito, ou discriminação, em relação a algum aluno relacionado à sua cor de pele, sua etnia?

Orador B: Não, até o momento não.

Orador A: Houve formação continuada ou rodas de leitura para os professores, sobre este tema?

Orador B: Não.

Orador A: A senhora se declara como, em relação a sua cor?

Orador B: Para falar a verdade eu acredito que eu não tenha uma cor definida, eu falo para os meus alunos que todos nós somos afrodescendentes não é, então essa questão de branco, negro...

Orador A: Mas se o IBGE, por exemplo, chegar e fizer a pergunta?

Orador B: Posso te falar que eu ficaria na dúvida? Porque eu não me defino, minha mãe é negra não é, e eu não me defino nem branca e nem negra se a gente for ver em relação a cor da pele mesmo não é. Então ficaria até na dúvida em relação a isso.

Orador A: A proposta curricular da escola inclui a Lei nº 10.639/03? Você tem esse conhecimento?

Orador B: Não, da escola não, não é. Como eu falei apenas na minha disciplina, porque eu trabalho um projetinho relacionado a isso, mas pela escola não.

Orador A: O que você acha da inclusão da lei 11.645? A Lei nº 10.639/03 ela aborda as questões étnico-raciais, referente ao negro. E a lei 11.645 ela traz as questões do índio não é, do indígena e torna um tema só, o que você acha dessa inclusão?

Orador B: Eu acho importante, até porque todos nós possuímos um pouquinho de cada cultura não é. Então nós precisamos conhecer o nosso, eu fico preocupada porque a maior parte dos livros eles abordam mais a História do europeu, e deixam a nossa História de lado. Então com essa lei, a gente pode resgatar a nossa História não é, que foi formado pelos europeus? Foi formada pelos europeus, mas foi formada pelos índios, pelos negros, houve essa miscigenação, e os livros didáticos infelizmente ainda não estão adaptados a isso. A gente aprende muito mais sobre a História do europeu, do que sobre a nossa própria História.

Orador A: Houve planejamento e realização de projetos interdisciplinares sobre este tema?

Orador B: Não.

Orador A: Não?

Orador B: Não, não houve.

Orador A: Em suas aulas, há um trabalho crítico cotidiano sobre a Lei nº 10.639/03 que sirva como instrumento de combate à discriminação ou atitudes preconceituosas.

Orador B: Eu até tento, mas cotidianamente não é possível, porque eu tenho que cumprir com o currículo não é. Então na escola particular do ensino médio eles trabalham com aquele sistema apostilado, e esse sistema apostilado ele enrijece o nosso trabalho. A gente tem que dar conta daquele conteúdo aí fica um pouco complicado. Então eu procuro pelo menos esporadicamente fazer esse tipo de trabalho.

Orador A: Há, por exemplo, parte dos alunos as questões, dos alunos questionarem?

Orador B: Parte, principalmente quando se diz na questão de cota universitária, eu trabalho com 3º ano do ensino médio, então eles estão prestando o vestibular e a gente acaba discutindo bastante essa questão. E por haver poucos negros em sala de aula e por não se trabalhar na vida dele a história do negro, ele acaba achando que é um abuso não é, que essa questão do acesso as universidades está discriminando ainda mais o negro. E aí eu faço ele refletir em cima disso, e voltar a pensar o que, que foi um negro, o que ele passou, a sua História foi construída através do que de quanta luta, e aí ele acaba refletindo em cima disso e chegando a um senso crítico mais consistente, porque o senso crítico dele é o senso crítico que a população geralmente fala mesmo não é, “porque? Está diferenciando o acesso? Essa cota.”

Então isso é bastante discutido em sala de aula e vem por parte deles também, até porque agora faz parte do processo que eles estão passando, que é o vestibular.

Orador A: A temática ela é trabalhada em todos os anos de escolarização? Nos quais você dá aula.

Orador B: Nos quais eu dou aula sim, porque eu faço um projeto pra escola inteira não é, pra todas as salas que eu aplico a minha disciplina, tanto quando é História ou Geografia, no 9º ano eu dou Geografia, é o mesmo projeto não é. Então este bimestre foi a valorização do negro na sociedade atual. Então eu trabalhei 9º, 1º, 2º e 3º.

Orador A: De que maneira o assunto deve ser inserido neste cotidiano?

Orador B: De que maneira? Primeiro a gente buscou a História não é, em si, e depois a gente foi levantando os negros na sociedade atual, de que maneira eles vem atuando, principalmente aqueles de destaque não é, então a gente pegou alguns personagens, como Nelson Mandela, estudou a História dele a luta dele não é, contra o Apartheid. Então a gente foi buscando através disso mostrar porque que o negro vem passando por isso, porque em relação às cotas, porque que a gente tem que valorizar algo que faz parte da nossa cultura, do nosso eu, tentar fazer com que eles se enxerguem como “agentes” da história não é, como produtores da História e perceber que eles são afro descendentes, porque é muito engraçado quando a gente pergunta pra eles assim, “você é descendente do que?”, “ah eu sou de português, eu sou de italiano”, poucos falam não é, “eu sou de africano não é, eu sou negro”, poucos querem se relacionar a isso. E é complicado, isso vem embutido neles ao longo da história. É mais bonitinho falar que sou descendente de europeu do que falar que sou descendente de negro, não é, negro e africano é muito mais complexo.

Orador A: Nos livros paradidáticos adotados pela escola, eles abordam o tema de acordo com os preceitos da lei?

Orador B: Não, porque a escola foca no vestibular. Então desde o 9º ano, os livros paradidáticos adotados, são focados no vestibular não é, na literatura que os vestibulares acabam cobrando mesmo.

Orador A: Quais textos já foram trabalhados? Você lembra algum que você tenha trabalhado?

Orador B: Para falar a verdade eu peguei um documento da associação EducAfro para trabalhar com eles, o qual falava sobre preconceito racial, não lembro agora o autor do texto, mas é uma referência de como a mídia trabalha a questão do negro, das cotas, a questão da participação do negro, por exemplo, na novela não é, então eu peguei este tipo de documento para trabalhar com eles em sala de aula.

Orador A: Para que ano?

Orador B: Para todos os anos que eu leciono 9º, 1º, 2º e 3º, foi o mesmo projeto.

Orador A: Há um pensamento colonial que fundamenta sua prática dentro do espaço escolar? Quais os mecanismos pelos quais essa colonialidade se configura cotidianamente na vivência escolar? Assim, é mais em relação à direção, a coordenação, como que é esse trabalho deles, eles se opõem enquanto você trabalha?

Orador B: Eles não se opõem, mas eles também não têm uma participação efetiva. O projeto é criado por mim, e aplicado em sala de aula, muitas vezes eles só tomam conhecimento do projeto, porque a gente entrega é um documento não é. Mas fora isso não tem interferência nenhuma, não tem ajuda nenhuma, não tem participação em nada disso.

Orador A: A rejeição dos alunos?

Orador B: Não, não há rejeição dos alunos, mas é muito engraçado, que eles já relacionam a minha pessoa, com o projeto voltado para o negro não é, e às vezes eles falam “professora, mas porque que a senhora trabalha tanto isso em sala de aula?” Aí eu coloco pra eles os tipos de preconceito que o negro ainda vem sofrendo na nossa sociedade, quanto é importante não é, a gente tocar nesse assunto em sala de aula, porque muitas vezes as pessoas colocam assim “eu não tenho preconceito” e é uma mentira, a sociedade nossa ela é preconceituosa não é, é que as pessoas negam a palavra preconceito, mas elas acabam agindo não é, com o preconceito elas negam só a palavra, mas a ação muitas vezes delas são preconceituosas mesmo, eu relaciono pra eles eu falo assim, “olha pra sala de aula de vocês” principalmente quando a gente fala de acesso à universidade, eu falo assim “olha quantos negros fazem parte desse ensino aqui, dois, três negros, e aí vocês são contra a cota?” Eu venho de uma escola pública e eu falo pra eles onde o negro é marginalizado na sociedade porque muitos deles vem das favelas, das comunidades, passam por situações muito difíceis, e aí a gente vê que o ensino é precário, a gente vê que o ensino público é precário, ainda precisa melhorar muito. E aí como eles vão chegar à universidade se eles não tem essa cota, se eles não podem usufruir disso, aqui na sala de aula são poucos negros, eu tento relacionar isso pra eles no dia a dia, porque o que eles mais debatem em sala de aula é a questão da cota.

Orador A: Mas em relação à questão do bairro que eles estão, eles são desse bairro?

Orador B: São desse bairro, só que assim Antônio, existe uma diferença do lado de cá da avenida, e do outro lado, e eu também sou do bairro. Então a gente que mora acima da avenida, a gente vê outro bairro, as pessoas que moram abaixo da avenida já é um bairro bem diferente não é. Então assim as pessoas que estão acima, às vezes elas não conhecem o lado de lá, apesar de estar tão próximo elas não conhecem, elas acham que a vida é um mar de

rosas, porque a maior parte dos meus alunos eles moram na parte de cima do bairro, e os alunos da escola pública moram à baixo da avenida. Então eu conheço os dois lados eu passei a conhecer os dois lados, eu também só conhecia o lado de cima, e o lado de cima é um lado que, há pobreza? Há pobreza, mas ela é menor, a questão do negro inserido nessa pobreza é menor, é engraçado isso não é, o mesmo bairro tão...

Orador A: A última pergunta. Qual o ponto de partida para se ensinar a História e cultura afro-brasileira na sua disciplina especificadamente, História?

Orador B: Um ponto de partida?

Orador A: Um ponto de partida.

Orador B: Se eu for pensar em um ponto de partida em relação ao cronograma, currículo, eu vou demorar, porque a gente estuda muito a História do europeu. Então eu acabo partindo pra projetinhos mesmo, no início do ano eu já crio um projeto relacionado a isso em paralelo ao conteúdo que eu tenho que aplicar em sala de aula, porque se eu for relacionar ao conteúdo eu vou demorar não é, porque se a gente for parar pra pensar, o 9º ainda não, porque no 9º ano a gente estuda bastante a História do Brasil, mas 1º ano do ensino médio, 2º ano do ensino médio a gente estuda muito mais a História europeia, e aí acaba deixando de lado não é, essa questão da vinda do negro, do Brasil, então eu deixo um pouquinho o currículo de lado e procuro criar projetos paralelos a questão do currículo, porque senão não dá.

Orador A: Você acha que falta uma carência de formação?

Orador B: Falta.

Orador A: Em relação a sua formação, por exemplo, cursos, palestras?

Orador B: Falta, e muito. Eu trabalhei muito a questão afrodescendente na universidade não é. Então o que eu tenho, a base que eu tenho é da época que eu frequentava a universidade.

Orador A: Entendi. Obrigado!

Orador B: Obrigada!

APÊNDICE E

Entrevista: Sujeito 3

Orador A: Boa tarde, não é?

Orador B: Boa tarde!

Orador A: Qual disciplina o senhor leciona? Há quanto tempo? Quantos anos de trabalho o senhor tem na mesma escola?

Orador B: Eu leciono história, que é a minha área de formação original, não é? Eu leciono nessa escola, especificamente, há 6 anos, e total do magistério já são de rede pública, 8 anos, e.... Somando aí dá 13 anos. Então, são 8 anos no magistério, dos quais eu estou há 6 nesta escola.

Orador A: Hum, 6 anos nesta escola. E quais anos ciclos o senhor leciona?

Orador B: É.... Fundamental II. É! No caso eu sou professor de educação básica II. Eu leciono da 5ª série até o 3º colegial, mas a maior parte das séries que eu pego por aqui são do ensino médio.

Orador A: É... O senhor tem conhecimento da Lei nº 10.639/03? Sabe do que ela trata?

Orador B: Sim!

Orador A: É.... Sobre o que ela trata?

Orador B: Ela estabelece o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas do ensino fundamental e ensino médio em toda a federação.

Orador A: Acredita que a Lei ajuda a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos educandos na escola?

Orador B: A permanência... e acesso dos educandos na escola?

Orador A: Isso! Primeiro o acesso, não é? Depois a permanência e depois se eles alcançam o sucesso, a autoestima...

Orador B: Sim! (Pausa). É porque assim eu não sei como te responder isso, assim, a princípio permiti. Eu vou passando as coisas, depois eu faço algumas...

Orador A: Tá! Depois eu posso voltar. É... o professor teve a oportunidade de voltar a discutir com seus colegas em reuniões pedagógicas, no caso, é o ATP, não é, que vocês falam, ou em grupos de estudo isso?

Orador B: Sim! É quando não citando especificamente a Lei nº 10.639/03, mas pontuar a importância de nós ampliarmos de forma curricular o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira até a para refletir inclusive na autoestima, no reconhecimento do

educando em relação a ele mesmo e.... Porque, assim, umas das primeiras perguntas que o pessoal faz em história, e a gente não pode, nós não podemos nos ofender com essas coisas, por que que eu estou estudando isso? Se a gente, por exemplo, estudar a cultura afro e a cultura afro-brasileira o aluno pergunta: Para que eu tenho que estudar isso? Então, porque pela trajetória dele, curricular, ele não se identifica com esse conteúdo e que nos afeta cotidianamente, não é? Então, sim. Há essa oportunidade.

Orador A: Nos ATPs?

Orador B: Nos ATPs.

Orador A: E isso é puxado por quem? Quem inicia essa conversa? O coordenador pedagógico que vê isso daí?

Orador B: Não! É isso vai muito também do momento... Por exemplo, a gente tem casos assim, como é corriqueiro, de racismos, não é? Aluno que tem problema de baixa autoestima. Porque tem professores que por terem essa sensibilidade, eles acabam puxando essas funções para a sala de aula e levam esses problemas ocasionalmente para a ATPC. Não é uma coisa que é discutida diretamente: Olha, hoje nós vamos tratar especificamente disso, mas sim, já foi comentado em ATPCs.

Orador A: Mas, assim qual o material didático que a escola possui? CD? DVD? Revistas? Que mostram a participação do negro na história do Brasil e valoriza a cultura afro-brasileira? E...

Orador B: É.... Tem uma... desculpe!

Orador A: Que podem ser, ou foram utilizados nas salas de aula?

Orador B: Tem o livro didático....

Orador A: Sim....

Orador B: E esses livros didáticos, e esse livro didático ele tem DVD, ele tem o CD-ROOM, então, à princípio, seria bom para os alunos que eles tivessem acesso a esse CD-ROOM, também, mas caso não tenha dá tanto para o professor utilizar o livro didático. E, quando ele tem alguma aula específica ele passar algum conteúdo do CD-ROOM.

Orador A: Mas, esse livro didático é.... Ele não é específico, ele é um livro didático só de história do Brasil?

Orador B: É de história!

Orador A: Hã!

Orador B: Mas nesse livro didático tem um capítulo completo sobre história da África.

Orador A: Sim, e filmes, por exemplo, DVDs... Você quer trabalhar um filme uma temática qualquer que aparece negro como protagonista, por exemplo.

Orador B: Não!

Orador A: Tem um material, um título que você quer dar? Hoje eu quero passar, sei lá, um filme brasileiro, "cinco vezes favela", um uma série Global, por exemplo, Cidade dos Homens... Uma coisa que tenha assim, um material.

Orador B: Não! Quando a pessoa quer trabalhar com esse filme, especificamente, você tem que acabar trazendo de casa, baixa pela internet, traz o DVD, compra.

Orador A: Então, o professor utiliza outro material didático daquilo que observa em sua própria prática.

Orador B: Você diz recursos?

Orador A: É, de recursos. Por exemplo, você está lendo um texto, não é, que eu acho que é um material didático. Daí você vem e traz para sala de aula, assim.

Orador B: Sim.

Orador A: Você lembra de algum material que você utilizou?

Orador B: Assim, fragmentos daquela coleção História Geral da África, só aí que vai muito do público. Esse material tem mais de 10.000 páginas, e não dá para a gente não pode passar para qualquer público porque também é uma leitura pesada, não é? Dá para a gente trabalhar com fragmentos de livros. Uma coisa que é muito importante trabalhar, também, é trabalhos com imagens, porque muitas vezes uma obra expositiva, dialogada, pesa muitos para os alunos, os alunos não têm esse condicionamento, de ficarem atentos durante muito tempo. Então, durante 50 minutos, 110 minutos, quando é uma dobradinha, dá para você trabalhar com imagens torna a aula um pouco mais leve. E, é claro, a pertinência das imagens, não é? Não é pegar qualquer imagem, assim, ilustrar qualquer imagem, jogar ali no meio de uma discussão.

Orador A: Você lembra o nome de algum filme que já tenha trabalhado, um longa metragem, um curta-metragem, que você tenha trazido para... Para a sala de aula?

Orador B: Um curta-metragem.... Esse ano, aqui, eu ainda não trabalhei com curtas-metragens, mas estou aguardando, está chegando no final do ano, e por exemplo, aquele "Vista a minha pele", tem os "Olhos Azuis", também, só que aí esses "Olhos Azuis" é.... Um...

Orador A: Documentário, não é?

Orador B: É um documentário. Causa um impacto, também, quando a gente passa, mas, especificamente, esse ano, eu não trabalhei como muitos filmes ao longo dele. Eu estou separando esses para reta final, mesmo.

Orador A: E nos anos anteriores? Mas aqui mesmo nessa escola.

Orador B: Sim, nos anos anteriores eu trabalhei com material, por exemplo, o Vista minha pele, não é? Você pegar trechos de um filme como Invictos. É uma outra abordagem, é um outro contexto aquilo, mas serve também, para trazer de como que pesa essa questão racial, não é? Dos que eu me lembro, especificamente, que.... Poderiam ser mais úteis, foram esses filmes.

Orador A: E.... Aquele caderno do aluno....

Orador B: Sei!

Orador A: Ele contempla...

Orador B: Não!

Orador A: Ele não tem nada, nada, nada?

Orador B: Não, o que aparece de África, no caderno do aluno, se você pegar o conteúdo da oitava série, do terceiro colegial, ele fala do século XIX, só que aquela coisa, você vai tratar de Imperialismo, por exemplo, Imperialismo colonialista, só que você está vendo na percepção do invasor, você não está vendo como que... É.... As sociedades africanas, elas... Entenderam e como que elas lidaram como esse processo de invasão. Isso é uma coisa que, se você tem essa sensibilidade, você tem que levar.

Orador A: Sim! É... Então, não é suficiente o material didático que a escola tem. Acredito que não seja suficiente....

Orador B: Não é, porque desde quando esses cadernos foram lançados, já em 2008, havia críticas pesadíssimas, antes deles se tornarem no currículo, não contempla o conteúdo específico, não dá para você achar que o aluno vai conseguir ter uma base, um conteúdo substancial a partir do caderno do aluno. Aquilo ali é um complemento, não é? A gente usa para fazer atividades, tem textos suplementares, e assim por diante. Mas não dá para achar que o aluno ele não vai ter um aprendizado substancial se depender só desse caderno do aluno. A gente sempre tem que complementar com alguma coisa.

Orador A: Existe material didático que aborde as especificidades regionais?

Orador B: Material didático que aborde as especificidades regionais... (Pausa) Não! Eu desconheço esse tipo de material. E aí, entra outro problema que é a interdisciplinar... A interdisciplinaridade, não é? Em geografia, por exemplo, existem temas e pontos bem específicos. Eu não vi, por exemplo, um material de geografia que aborda a questão da cultura africana, da cultura afro-brasileira, regionalmente, não é? E, aqui é uma realidade nessa escola, como tem muitos professores, com formações distintas e tudo mais, a gente sentar para

conversar e planejar algo específico, da África ou da cultura asiática, ou seja, cultura indígena, fica extremamente difícil. É um processo... É... Tem uma fragmentação aí.

Orador A: Os conteúdos referentes da Lei nº 10.639/03 são trabalhados durante o ano todo, ou só em dias específicos como a Abolição da Escravidão e dia da Consciência Negra?

Orador B: Ao longo do ano todo, assim, se você perguntar, assim, subjetivamente, não dá para pautar no meu entendimento a questão da luta antirracista, que precede a Lei nº 10.639/03, apenas um ponto específico, porque traz uma carga negativa. Você vai falar da história da cultura afro-brasileira apenas focando o escravismo. Isso, na verdade, é um tiro no pé. Então, não. Isso tem que ser trabalhado ao longo do ano... Ao longo do ano.

Orador A: No ano de 2014, sozinho ou em parceria com outros professores, realizou ou realizaram algumas ações visando a efetivação do ensino na escola e culturas brasileiras e africanas? Foram realizadas atividades diversas como concursos, festivais, feiras, festas, peças de teatro, jogos didáticos, oficinas ou outras atividades como esse tema para estudantes?

Orador B: Nesse ano, houve o festival de culturas, do qual eu não participei oficialmente, apesar de alguns alunos me pediram suporte, houve é... Uma apresentação de uma peça, baseada naquela... Hã... Aquele poema “Gritaram-me Negra” fizeram essa apresentação, aqui teve uma repercussão muito boa, e o Evandro ele tinha começado aqui um grupo de debate sobre a questão racial, não é? Então, isso foi um ponto positivo, e funcionou durante um tempo. Claro, houve debate, houve polêmicas, claro, como sempre tem, ainda mais num espaço como esse, mas sim houve esse trabalho, nesse ano, especificamente.

Orador A: O... professor percebeu algum tipo de situação de intolerância, preconceito ou discriminação em relação a algum aluno ou aluna, relacionada a sua cor de pele, a sua etnia?

Orador B: Sim. Com alunos e com professor, também. No caso...

Orador A: A maioria dos alunos aqui, você vê como negra, como branca?

Orador B: Eu vejo muitos alunos negros aqui só que aí isso é uma complicação, porque quando você vai trabalhar como eles se enxergam, muitos se enxergam como brancos e um ou outro assim, como mestiços ou entre aspas, mulato, não é? E uma minoria se classifica como negra.

Orador A: Nos professores, também, você vê isso?

Orador B: Entre os professores?

Orador A: É, entre os professores.

Orador B: Hã... Se você quer dizer assim, se eu já cheguei e perguntei para o professor como ele se classifica... Não! Eu não cheguei a fazer esse tipo de pergunta para o professor.

Orador A: Mas, você vê, assim.... Assim, por exemplo, na minha escola, atrapalhando um pouquinho, na minha escola eu vejo que a maioria, no meu olhar, a maioria é branca, ou tem o tom da pele mais para o claro do que para o escuro.

Orador B: Eu vejo com os professores, eu vejo, assim, que eles não se sentem muito confortáveis para tratar dessa questão de auto declaração, se a pessoa se declara branca ou negra, uns acham que é negativo a autoafirmação, quando uma pessoa diz: Ah, eu sou negro, eu sou um afrodescendente, porque alguns tem a concepção de que quando você se auto afirma, quando você se afirma, está causando uma cisão, e isso não seria uma coisa tão democrática. E isso da democracia racial está projetada em muitos de nós, não é? Então, sinceramente, eu não tenho como te dar uma resposta concreta para isso.

Orador A: Uhum!

Orador B: Mas aí, eu vejo, eu posso olhar para uma pessoa e dizer: Não, essa daí é negra. Essa daqui é branca, mas... Como ela se classifica, isso daí fica...

Orador A: Mas, você tem isso claro para você?

Orador B: Sim.

Orador A: Você se autodeclara como negro?

Orador B: Eu sou negro. E isso, inclusive eu tive que checar em algumas fichas minhas. E eu falei: Não, eu sou negro. Até quando meu pai foi me registrar, por exemplo, a secretária falou: Ah, esse daí é pardo, não é? Meu pai falou: Não, pode colocar, a pele dele é preta. Porque, senão, se fosse depender daquela funcionária que iria me registrar, ela teria me classificado como pardo.

Orador A: E como professor, negro, você acha que é mais fácil trabalhar estas questões ou você acha que é mais difícil trabalhar essas questões?

Orador B: Como professor, negro, assim, eu comecei a dar aula em um curso de pré-vestibular, e isso em 2002 para 2003. E, a minha primeira turma tinha uns 104 alunos, e eu percebi que quando eu entrei naquela sala de aula, eu estava lidando com alunos que nunca tiveram um professor negro. E falaram: O senhor está arrumando o microfone, coisa do tipo? Esse foi meu primeiro impacto. Então, quando você é um professor, que você se firma, mas que mostra, que você demonstra ter conhecimento ou competência para ensinar determinado assunto, é.... isso torna seu trabalho mais fácil, para você pontuar uma questão racial, por exemplo. Então, a solidez do seu trabalho que se dá ao longo de meses e anos, te dá uma....

Torna o seu trabalho um pouco menos infernal para você pontuar algo como isso. As pessoas param para ouvir você, mas isso não é, assim, automático, não é imediato.

Orador A: Mas, você nunca ouviu, por exemplo... É... o contrário. É, você é racista. Você fala sobre racismo....

Orador B: Ah, racismo às avessas? Já falei isso.

Orador A: Com aluno?

Orador B: Com aluno. Por a pessoa ter algum, entre aspas, temor ou coisa do tipo, é.... Ele não chamou de racista, ele falou: Ah, o senhor é um racista às avessas, mas assim: Oh, professor, mas isso não é um racismo às avessas. Aí eu tive que explicar que isso não existe. Do ponto de vista histórico e tudo mais. Mas, assim, professores, também. Tem pessoas que acham, dependendo de como você se expressa... Ah, isso é um racismo às avessas. Explicar isso para o professor é mais difícil. Com alunos você ainda consegue dialogar, não é? Não é porque você está fazendo a cabeça deles, mas com professor já fica mais...

Orador A: Mas, o diálogo é mais fácil com o fundamental ou com ensino médio?

Orador B: Hã.... Com o ensino fundamental é mais fácil, embora o fato concreto, por exemplo, tem uma aluna aqui que é negra, fica sentada mais aqui perto da parede. Quando ela coloca uma coisa na cabeça dela, parece uma ponta de lança. Eu falo: Leticia, não é bem por aí, você tem que parar para ouvir. Assim, no fundamental é a mesma coisa que a gente fala, mas é mais produtivo, você tem um retorno... Mais positivo, não quer dizer que é mais fácil, ainda mais quando você vai falar de religiões africanas e afro-brasileira. Aí é “um pega para capar” daqueles, mas é mais produtivo.

Orador A: Houve formação continuada ou rodas de leituras para professores sobre este tema?

Orador B: Na escola?

Orador A: Na escola ou fora da escola. Fornecido pela DRE não é?

Orador B: Não, aqui, não! Pela DRE, aqui nessa escola roda de leitura específica....

Orador A: Roda de leitura.... Cursos....

Orador B: Oferecidos pela escola, não.

Orador A: Não?

Orador B: Pela DE, eu desconheço, é.... Esse tipo de programação, normalmente eles mandam algum informe, algum aviso: Olha, vai ter uma palestra, vai ter uma discussão sobre a Lei nº 10.639/03, sobre história da cultura afro e cultura brasileira. E como as vezes tem, como eles oferecem para um professor que tem uma carga maior, tem um horário mais

consistente na escola. Eu não vou falar para você que eu já tenho informado todas as oficinas que ocorre na DE. Isso não chega para todos os professores.

Orador A: Então você acha, aí, é uma carência, então.

Orador B: É uma carência.

Orador A: Da diretoria....

Orador B: É uma carência. Eu não sei se você vai tocar nessa questão, mas o que acontece, qual o problema que nós temos. Eu, por exemplo, na minha grade de horários, na minha grade de história, aqui em São Paulo, eu não tive uma matéria específica para eu tratar de África e cultura afro-brasileira, o que eu aprendi sobre cultura africana e cultura afro-brasileira eu fui buscar fora, e depois quando eu comecei a dar aula e, principalmente, quando eu comecei a ter uma preocupação muito maior, tanto fora da faculdade como aqui dentro, com a temática, com a.... A.... Com a luta antirracista. Não que eu não tivesse consciência antes, mas eu fui buscar uma... Um... Um embasamento maior para isso, tanto mais fora da faculdade quanto dentro, dentro da faculdade falavam de outras questões, de uma historiografia, mas que era totalmente eurocêntrica, não é?

Orador A: Não tinha na grade curricular do curso de história? Não tinha....

Orador B: Especificamente cultura africana e cultura afro-brasileira, não.

Orador A: Não?

Orador B: Não tinha. Quem teve que eu conheço que buscou fora, e o problema é que alguns cursos você percebe que tem uma estrutura precária para oferecer isso, então, distribui textos, reuniões a cada 15 dia ou uma vez por mês e assim por diante....

Orador A: Então, esse ano você não foi participar de nenhum congresso, nenhum seminário? Aqui em São Paulo ou fora de São Paulo?

Orador B: Eu já participei de grupos de discussão e outros de debates, alguns virtuais, não é? E, redes sócias, por exemplo, facilitam isso. Por exemplo, você Olha Jomo, eu tenho um livro aqui do (ininteligível), pega aí. Vamos discutir isso depois? Vamos! Mas assim, esse voluntarismo, entendeu? Você acaba nadando contra uma maré, gigantesca, esse que é o problema.

Orador A: Você conhece o.... Lá no Facebook, por exemplo, tem uma página sobre o Lei nº 10.639/03. Você conhece essa página?

Orador B: Eu não entrei nessa página ainda.

Orador A: Mas você sabe qual é?

Orador B: Não, esse grupo de discussão eu já não...

Orador A: Eu posso mandar para você. É uma página que traz todos os cursos que estão sendo oferecidos à distância ou presencial... É uma página muito boa.

Orador B: Por favor... Esse ano eu participei de uma palestra sobre o Zumbi dos Palmares, estava lá o Dorjival Vieira, e falou: Você sabe quem eu sou eu? Eu já fui colunista, não é? Então eu já estou escrevendo há algum tempo, e ele é advogado, da área jurídica e estava lá na mesa, também, que o professor. Kabenguele Munanga, e eu comentei, eu cheguei e falei, quando eu peguei o microfone para fazer umas perguntas para mesa, eu perguntei sobre a aplicação da Lei nº 10.639/03, ele... O Dorjival, ele chegou a fazer um desabafo: Gente, isso é lei! Cumpra-se. Só que o problema é o que? A verificação da lei, e é um problema muitas vezes cultural. Quando você obriga uma pessoa a fazer algo, muitas vezes, se ela não tem uma sensibilidade para cá, ela tende a sabotar o trabalho.

Orador A: Sim.

Orador B: Essa publicação que as pessoas com as quais eu discuto isso, dentro da internet ou mesmo fora, nós temos essas dores de cabeça.

Orador A: Mas você acha que a lei, ela... Ela serviu para gente dá um passo, não é?

Orador B: Com certeza, para dá um passo. Deixa eu te mostrar aqui, o texto que eu peguei, um resuminho bem interessante. É do Denis Oliveira, professor da USP.

Orador A: Hum, eu conheço esse professor, ele tem um grupo chamado Quilombola.... um grupo que esse professor faz parte, também, o Denis Oliveira. É... Você sabe também que tem uma lei, que permite que nós educadores, saíamos para fazer seminários, congressos.

Orador B: Sim.

Orador A: Eu mesmo utilizei esse ano, na prefeitura, eu não utilizei no Estado, porque eu estou afastado, porque eles permitem que você saia sem prejudicar o seu vencimento.

Orador B: É.... E aí uma outra discussão que nós temos, por exemplo, é em relação a aplicação da lei do piso, que a gente teria que ficar um terço fora da sala de aula. Esse um terço das aulas, a gente poderia fazer o quê? Preparar aulas, participar de cursos, assim por diante. O governo do Estado de São Paulo atropelou a lei do piso. Seria isso também, você fazer um curso, e tudo mais. O Quilombola....

Orador A: Eu vou mandar para você.... Depois eu pego o seu contato para gente discutir melhor. A proposta curricular da escola incluiu a lei 10639/03? Você teve acesso à proposta curricular....

Orador B: Não! Hã...

Orador A: Você não teve acesso à proposta?

Orador B: Não, não tive, eu não posso dizer que peguei em mãos, e qual projeto político-pedagógico...

Orador A: Você não sabe se a proposta incluiu...

Orador B: Não. Pelo que eu tenho observado, provavelmente, não, mas como eu não peguei o documento também então, eu não posso falar: Ah, não teve.

Orador A: Houve planejamento e realização de projetos interdisciplinares sobre esse tema? Você, por exemplo, dialoga com quais disciplinas?

Orador B: Em Geografia, ocasionalmente, o professor. Como tem vários professores aqui, alguns professores tratam da questão africana, na questão do racismo e assim por diante, a cultura africana, e aí tem essa questão da regionalidade e assim por diante. Só que como eu falei, a gente sentar, os professores, para a gente montar um planejamento interdisciplinar, isso está para funcionar. Normalmente tem o que? Quando tem um festival de cultura ou uma tem uma Feira Cultural, você tem professores de várias áreas estudando, mas aí é aquela coisa mais ampla, mais genérica. Não que isso vai resultar, vamos tratar da questão da “africanidade”, ou da cultura afro-brasileira. Não tem funcionado dessa forma.

Orador A: O que você acha, por exemplo, da Lei nº 10.639/03 mais aquela lei que eu não lembro, que inclui as questões indígenas.

Orador B: Está aqui, lei 11.645. (Ruídos). No entendimento das pessoas com as quais eu já discuti esse tema, foi um retrocesso, porque você já têm um projeto que tratam da questão indígena, que estabelecem ensino de história indígena, você tem vários materiais paradidáticos sobre isso, você quebrar isso, na verdade, você incluir uma questão indígena, não é que não seja importante, é extremamente importante, mas a Lei nº 10.639/03, ela tem uma especificidade, e tem uma razão de ser. Então, você já tinha um projeto que já amparam o ensino de história e cultura indígena, no currículo das escolas. Então, no entendimento de professores, jornalistas, com os quais eu conversei e tudo mais, isso foi um retrocesso.

Orador A: Uhum! Em suas aulas, há um trabalho crítico, cotidiano, sobre a Lei nº 10.639/03, que sirva como instrumento de combates a discriminação ou a atitudes preconceituosas? A temática é trabalhada em todos os anos de escolarização que você dá aula. Você dá aula em quantas...

Orador B: Eu dou aula em 5ª série, e terceiros colegiais aqui.

Orador A: E de que maneira o assunto deve ser inserido nesse cotidiano?

Orador B: Assim, como eu vou tratar da questão da Lei nº 10.639/03, eu não falo da lei especificamente, eu posso até citar em alguns momentos. Mas quando um aluno me

pergunta: Por que que eu tenho que ensinar isso? Ou seja, por que que eu tenho que aprender isso? Seja numa 5ª série, o pessoal chegando aqui, num terceiro colegial, eu não discuto o porquê. Agora, o que diz respeito ao conteúdo, por exemplo história da África, da cultura afro-brasileira, luta antirracista, luta contra preconceitos em geral, isso é feito ao longo do ano. Então, independentemente da Lei, eu tenho que trabalhar isso ao longo do ano.

Orador A: Então, você entra com discussões, por exemplo, ser bem simplista assim, a gente questionar porque o protagonista da novela das 9 é sempre branco?

Orador B: A imagem do negro, por exemplo, cotas, sempre é um assunto espinhoso, não é, cotas raciais, mas assim, é essa questão da imagem. Por exemplo, “O Sexo e As Negas”, eu discuti isso há um tempo atrás, não é? Escuta, você vê negros, sendo retratados como escravos, ou quando não são escravos, são empregadas domésticas, não é que não possa ser, ou que seja proibido. Mas assim, você... quantos médicos negros você vê em novelas? Ou em seriados? Quantos advogados negros você vê? Quantos Juízes? Quantos empreendedores negros vocês veem? Conta. Citem o nome da novela, ou seriado você vê alguma, não? Então porque um cara quando vai fazer, um homem branco, quando vai lançar um seriado que retrata mulheres negras como protagonistas, é quê? Só o cunho sexual. Negra é só para “trepar”, mesmo. Só uma linguagem mais impactante tal. E a questão, ah, eu sou professor, mas as negras são protagonistas, mas que tipo de protagonismo é esse? É um protagonismo que, entre aspas, que repetem o processo do Brasil colonial, mas um Brasil colonial sendo retratado ali, no seriado como “O Sexo e as Negas”. E aí, eu faço, apesar de não gostar muito, eu faço uma comparação com a história social nos Estados Unidos. Se você pegar... aí aquela questão, vocês veem por exemplo, você devem ver muito seriados ou filmes estadunidenses. Comparem como que o negro é retratado nos seriados, e como que nós somos retratados. Os negros não estão às mil maravilhas, ainda são a população mais pobre, só que pensem.... Você vê negros nos mais diversos setores. Isso é um avanço, ainda. É uma população que ainda materialmente tem muito a crescer nos Estados Unidos, mas compara com a população afro-brasileira, com a população afrodescendente. Quer dizer que é só para isso que nós servimos? Para ser retratados como escravos? Como prostitutas? É... Prostitutas, garotas de programa, empregados domésticos, e mais nada além disso? Então, sim, eu acho importante a gente discutir isso.

Orador A: Eu acho que essa pergunta já foi feita, mas assim, vou repetir, se tiver alguma coisa para colocar. Os livros paradidáticos. Falamos dos didáticos, mas os paradidáticos adotados pela escola, abordam os temas de acordo com os preceitos da lei? Quais textos já foram trabalhados?

Orador B: Olha, livros paradidáticos esse ano, eu não adotei nenhum em particular. O que eu tenho é como eu falei, não é? Material didático próprio, no caso da 5ª série, que tem sobre a história da África e pego artigos ou imagens. Eu seleciono esse material fora, levo, não é? E trabalho com os alunos, eu não me lembro de ter indicado algum material paradidático específico para trabalhar em sala de aula.

Orador A: Há um pensamento colonial que fundamenta sua prática, dentro do espaço escolar? Quais mecanismos a partir dos quais essa “colonialidade” se configura cotidianamente na vivência escolar?

Orador B: Repete a pergunta por favor....

Orador A: Se há um pensamento colonial que fundamenta sua prática dentro do espaço escolar. Sim ou não?

Orador B: O que você colocaria como pensamento colonial?

Orador A: Uma mente colonizada. Independente de ser negro ou branco, porque o negro pode também ter esse pensamento colonizado. Então... Há ou não há?

Orador B: Entendi, não! Não há. Você está falando em relação a minha ação perante a minha parte...

Orador A: Em relação a sua parte... Você me disse anteriormente. Quais mecanismos, a partir dos quais essa “colonialidade” se configura cotidianamente na vivência escolar.

Orador B: Como eu observo isso?

Orador A: Isso.

Orador B: É o seguinte. Isso até parte de uma perspectiva de formação acadêmica. Os cursos... Se você pegar as maiores Universidades brasileiras, elas têm na parte de humanas, na parte de artes, eles têm uma perspectiva eurocêntrica. Se você tem uma Universidade onde a formação, ela é eurocêntrica, seja ela no curso de História, num curso de Sociologia ou num curso de Artes, você forma um professor, um bacharel, um licenciado dessa forma, não seria bizarro, não seria surpreendente se ele reproduzisse isso, esse eurocentrismo, seja ele branco, que está numa posição estabelecida, ou um negro. Por isso que eu falei, não é? Quando eu saí da faculdade eu comecei a buscar muito mais material ou substância sobre a História da África e não apenas isso, é.... De contestação.... De contestação, mesmo. E.... Assim, como que a gente observa isso? Por que que ainda há uma grande resistência a trabalhar com esse conteúdo? Por que esses conteúdos dependem tanto mais da iniciativa de um professor que tenha comprometimento com isso do que propriamente com a lei. Então, eu tenho sensibilidade, eu me interesso, eu vou atrás, eu pego material, eu discuto com os alunos, quando é possível, eu discuto como os professores. Só que não dá para depender do conjunto.

Infelizmente, isso é uma realidade que parte das Universidades e parte das escolas de formação, ensino médio e ensino fundamental. Esse é que é o problema de que estamos encarando. Por isso, que quando a gente vai fazer um balanço, por exemplo, como o Denis fez aqui, da Lei nº 10.639/03, os avanços e os ranços. O que avançou e o que não avançou?

Orador A: Uhum. Eu ia perguntar isso, mas já que você falou.... A resistência que o senhor encontra quando rompe com esse pensamento colonizado.

Orador B: Exatamente, a ponto de pessoas da área entender que você é um racista às avessas, ou que você é uma pessoa muito radical. Essa... aquele mito, essa parte que é a democracia racial está muito presente ainda. Enfim, resumindo, é uma questão muito presente principalmente no magistério. Vou dar um exemplo bem resumido, assim, eu não vou me... por exemplo, o Marxismo. O Marxismo está localizado ali no século XIX. O Karl Marx, tem saído textos agora sobre ele? O cara era um cara racista, também, é... Saindo da concepção das teorias que ele desenvolveu e partindo para a pessoa, do homem Marx. E.... Você observa que ao longo da História, do século XIX, século XX, esses Marxistas, vários, que não tiveram a menor preocupação de lidar com a questão do racismo, do machismo, da homofobia, e de outros tipos, formas de opressão na sociedade. Só que isso é para você também jogar o Marxismo, no lixo. É você focalizar isso. O que eu estou querendo dizer? Dependendo da formação do professor, ele está totalmente seguro com as informações e o arcabouço teórico que ele tem. Ah, mais isso é o menos importante, racismo, não tem porque discutir isso, de forma mais abrangente, machismo, homofobia, para que isso? Isso é reproduzido em Universidades, isso é reproduzido no ensino fundamental e no médio. Não estou querendo dizer que os meus colegas, a questão é assim, mas isso é uma realidade, é complicado. Você está falando de racismo numa sala, daqui a pouco entra um professor, "ah, isso é um problema menor". Você fala da burguesia. Aí, poxa. Não tem burguesia, isso é uma categoria que não tem porque a gente trabalhar com estas categorias ultrapassadas. Isso pesa muito.

Orador A: Entendi. Para terminar uma coisa assim específica da sua área não é? Qual o ponto de partida para se ensinar História da cultura afro-brasileira na sua disciplina História, não é, especificamente?

Orador B: Ponto de partida? Se for em História do Brasil, você trata do processo invasão. Quando a primeira leva de africanos foi trazida para o Brasil, mas aí, você faz o quê? Inverte. Quem são esses africanos que estão sendo arrastados para o Brasil? Como eles vivem na África? Qual é a cultura deles?

Orador A: Isso em qualquer ciclo?

Orador B: Assim, especificamente na História do Brasil. Isso você dá numa série inicial, ok?

Orador A: Uma 5ª série?

Orador B: Uma 5ª série, essa desconstrução. Por exemplo, você já deve ter pego uma 5ª série, sabe que muitos chegam com aquela ideia de que o Brasil foi descoberto pelos portugueses, mas a gente tem um trabalho enorme para desconstruir isso. Olha, não foi bem uma descoberta, foi uma invasão, já tinha milhões de africanos aqui nas Américas quando os portugueses e espanhóis chegaram, não é? Os africanos que foram arrastados para cá, eles... Nem trouxeram escravos da África, você não... Escravidão não é uma condição natural, isso que é difícil de embutir na cabeça do aluno, não é? Que a escravidão não é uma condição natural. Quando você fala que na África havia reinos, havia palácios, havia cidades, havia trabalhos especializado, havia uma religião, religiões, assim, das mais aparentemente simples, até as mais complexas, espiritualidades diferentes. Construções políticas, isso dá um trabalho enorme, porque a gente tem aquela visão, pela nossa formação, que se vai falar de África, vai falar de escravidão. Só escravismo. Para o terceiro colegial já é mais complicado, porque já pegou o bonde andando, não é? Esse você não pegou eles desde a 5ª até o terceiro colegial, o que é a coisa mais comum de acontecer, essa fragmentação, vários professores, ao longo de vários anos. Você tem que chegar primeiro e ver qual a visão de África que os alunos têm, e como com o conteúdo que ele tem, trabalhar a partir daí. Você fica extremamente... e é um exercício cansativo.

Orador A: É só para terminar mesmo. Eu vou voltar na questão lá da permanência. É uma coisa acho que mais subjetiva, assim. Na questão da permanência, o que você observa, que você não tem os dados e os números, que o aluno negro, ele permanece mais ou ele se evade mais. Há mais evasão do aluno negro ou do aluno branco?

Orador B: É.... De permanência na escola?

Orador A: Na escola.

Orador B: Dados precisos eu não tenho, mas observando, existe alunos que deixam o ambiente escolar por conta do racismo. É que a questão que você falou da dissonância cognitiva, aquele aluno que não se considera negro, ou afrodescendente, ou seja lá a terminologia que a gente vai utilizar, o.... {...} tem uma passagem de 2008 que ele diz: por mais que você tente se manter invisível, tem uma hora que alguém acaba esbarrando em você. Então esse aluno, quando ele começa a sofrer ataques racistas, ele pode até não saber que ele é negro, mas o branco racista, sabe, e bate. Então, tem alunos que quando não consegue lidar

com isso, com essa crise, com esse conflito, eles ficam mais retraídos, alguns ficam mais agressivos.

Orador A: Então, você acredita que seja maior? Você acredita que seja maior essa evasão do negro.

Orador B: Sim, tanto de se retrair no ambiente escolar com ode deixar o ambiente escolar. Assim como tem alunos que por questão de ataques homofóbicos, o aluno saiu da escola. Não conseguiu mais ficar aqui.

Orador A: Entendi, tem mais alguma coisa que você queira falar, colocar?

Orador B: Assim, em relação aos filmes, mesmo, é... Isso aí, esse ano foi um ano que eu reduzi muito a quantidades de filme que eu passei. É, não tem muito o que fazer não, vai muito da característica das turmas também, de resto... Eu peguei as referências que você me passou aqui, por favor me passe. E, parando para pensar agora, você é da área de história, não é?

Orador A: Não, eu sou de língua portuguesa.

Orador B: Ah, Língua Portuguesa. Assim, é complicado porque assim, quando o Denis fechou esse texto dessa forma aqui, foi.... É justamente, ele fechou aqui como o que eu tenho pensado faz muito tempo, esse voluntarismo mata a gente, tipo... porque você percebe que você é minoria, literalmente falando, minoria. Não é todo o professor, não é aquele cara de humanas que tem a sensibilidade para trabalhar com isso. Muitas vezes, devido as condições de trabalho, você não tem a formação tão adequada como você gostaria de ter, e assim por diante.

Orador A: Você se vê como um otimista ou um pessimista?

Orador B: Eu tento me colocar com um realista, mas também, como um realista otimista, por que? Porque são três mil exonerações por ano. E eu não vou falar para você que eu já não pensei em largar o magistério. Se a gente começar a pensar e pegar tudo que a gente vê de ruim no magistério. A gente se importar por conta disso, a gente para.

Orador A: Lógico porque não é só isso, não é. Então, obrigado pela entrevista, viu? ((Fim do Áudio)).

APÊNDICE F

Entrevista: Sujeito 1

Orador A: Boa tarde, professor.

Orador B: Boa tarde.

Orador A: Qual disciplina o senhor leciona?

Orador B: Língua portuguesa.

Orador A: Há quanto tempo?

Orador B: 10 anos.

Orador A: Quantos anos de trabalho o senhor tem na mesma escola?

Orador B: 7.

Orador A: Qual o perfil dessa escola que senhor dá aula? Me fala um pouquinho.

Orador B: Ela tem um perfil bastante heterogêneo. Ela mescla muitas classes sociais, etnias, origens, mas é uma escola central, do bairro Tucuruvi. E de manhã é um público mais regional, do Tucuruvi, à tarde mescla mais com a periferia da zona norte e à noite acho que prevalece a periferia da zona norte. Então, ela é bastante é... mixada em termos de origens.

Orador A: O senhor dá aula em qual período?

Orador B: Eu dou aula de manhã e à tarde. De manhã, eu trabalho como P.A., que é um projeto do Estado, entro nas faltas dos professores e, à tarde, eu tenho um sexto ano e um sétimo ano, dois sextos anos e um sétimo ano é... no período da tarde.

Orador A: O senhor tem conhecimento da Lei nº 10.639/03? Sabe do que ela trata?

Orador B: Sim, a Lei nº 10.639/03 ela trabalha com uma ideia de que, no estado e na rede particular, ou seja, em geral na rede de educação, torna obrigatório o ensino de literatura, história afro-brasileira e africana.

Orador A: Acredita que a lei ajuda a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos educandos na escola?

Orador B: Sim, eu acho que a visibilidade que os estudos trazem, melhora muito a autoestima dos alunos, além de dar visibilidade a ele e à cultura negra no Brasil, que está pouco vinculada, devido ao racismo institucional. Nesse sentido, a autoestima melhora o desempenho do aluno, sem dúvida, porque ele se vê como protagonista, e não se vê mais inferiorizado. E, assim, todas as outras ciências ou olhares desse aluno ficam mais facilitado, eu acho.

Orador A: Sobre a permanência, o senhor observa se há abandono do aluno negro no curso mais facilmente do que o aluno branco?

Orador B: Olha, eu acho que o Albrino a escola em que eu dou aula, ela tem um perfil bastante diferente nesse sentido também. Como... eles não desistem muito. Não desistem muito. Há uma iniciativa na escola, ela não está institucionalizada, mas há a iniciativa de vários professores que trabalham com a Lei nº 10.639/03. E isso eu acho que facilita também, eles desistem pouco, enfim.

Orador A: Percebe se o aluno negro frequenta mais o reforço do que o aluno branco?

Orador A: Ah, sim. Com certeza. Porque esse racismo institucionalizado ele perpassa, não é, como que é o olhar desse professor a esse aluno negro? E como ele se sente dentro do ambiente da escola? Isso facilita. Facilita bastante a não cognição desses alunos, e até por causa da baixa estima também.

Orador A: O professor teve oportunidade de discutir com seus colegas em reuniões pedagógicas ou em grupos de estudos?

Orador B: Eu tenho um grupo de estudos com os alunos e os professores participam. É... o professor Davi, o professor Jomo, eles participam, às vezes, dessas discussões. Mas é mais direcionado a mim mesmo, sou eu quem dirijo mesmo, eu quem criei com os alunos. E na ATPC, poucas discussões referentes ao tema. Mas em sala de professores nós discutimos muito a questão do negro. A gente... os nossos olhares sobre essa problemática dentro da escola, acho que quase que diariamente.

Orador A: Alguma vez foi dirigido por um coordenador pedagógico ou pela direção?

Orador B: Não, não.

Orador A: Qual material didático a escola possui CD, DVD, revistas que mostrem a participação do negro na história do Brasil e valorizam a cultura afro-brasileira que pode ser ou foi utilizada em sala de aula?

Orador B: Olha, nesse caso, como o nome da participação de gestão nesse processo educacional quanto à cultura negra é... as atitudes são bastante isoladas, há um grupo de professores preocupado com isso. E, dentro do contexto das escolas estaduais, é bastante, acho que tem uns 6 professores, 7 professores que trabalham nisso, eu acho que tem uma discussão. Mas nada institucionalizado. Material institucional, institucionalizado, não há, se foi adotado, não. Mas na biblioteca há muita coisa que a gente utiliza. Eu não sei priorizar o material, eu acho que filosofia tem, os professores de filosofia trabalham com a história da África, os professores de história também trabalham, mas adotado não há.

Orador A: O caderno do aluno ele contempla a Lei nº 10.639/03?

Orador B: Não, não contempla, mas a gente coloca. Eu, pelo menos, trabalho esses temas, tanto nas minhas aulas eventuais quanto em sala de aula, a questão da beleza, a questão desse estar no mundo do negro, e como a sociedade o vê. E como a escola o trata. A reflexão sobre as questões étnicas no Brasil, em São Paulo e na escola estadual especificamente, eu trabalho "diuturnamente".

Orador A: Então, o professor utiliza outro material didático daquilo que observa em sua própria prática?

Orador B: Sim.

Orador A: Lembra de algum material, algum filme, revista, textos?

Orador B: Eu trabalhei mais com sites independentes da internet, eu trabalhei bastante com revistas, deixa eu ver o que mais, eu trabalhei com curtas, muitas curtas do cinema, muito cinema. Eu passei não só étnicos, mas contemplando assuntos sobre as chamadas minorias, de qualquer forma, no geral, eu passei O dia em que "Dorival encarou a Guarda", eu passei "Xadrez das Cores" e passei... agora estou passando "Olhos Azuis", para discussão mesmo sobre a questão étnica. Que mais?

Orador A: "Olhos Azuis" é o quê?

Orador B: É um filme, é um documentário americano que trata sobre... que é uma oficina, é uma vivência, na verdade, em que as pessoas escolhem passar um dia sendo tratado como um negro. É... o que mais? Material... eu uso bastante coisas da internet mesmo, sites independentes...

Orador A: Então sobre o material didático que a escola possui, não é suficiente?

Orador B: Não, não é suficiente.

Orador A: Existe um material didático que aborde as especificidades regionais?

Orador B: Olha, de língua portuguesa, eu não vejo. Eu ainda fiz uma análise com a sétima série do livro procurando alguma referência ao negro. E aí eles analisaram, eu coordenei a análise, e aí no final eles chegaram à conclusão que as únicas duas menções que havia no livro ao negro, eram relacionadas à escravidão. Agora, para o ano que vem nós fizemos uma escolha de um livro de inglês e de português também adequando a Lei nº 10.639/03, porque nesse ano eu estava por acaso na escolha em ATPC, eu pontuei a questão dos livros não estarem de acordo.

Orador A: Os conteúdos referentes à Lei nº 10.639/03 são trabalhados durante o ano todo ou só em dias específicos como a abolição da escravidão, e o dia da consciência negra?

Orador B: Não, sobre a minha prática, estou refletindo sobre a minha prática, ela é "diuturna", eu trabalho todo dia. Eu faço discussões, eu levo textos, refiro às questões étnicas,

uso nomes, dados, é, Leis que são promulgadas, a questão das cotas, autores de ascendência afro-brasileira. Eu trabalho todo dia, quase todo dia, mas sempre perpassa, o tema sempre perpassa, porque eu sou um professor negro e esse corpo negro ele deve estar, pelo menos, na minha opinião, dentro da sala de aula como um corpo negro. Outra coisa também, eu acho que os professores, os outros professores que eu falei que são comprometidos, eles trabalham mesmo, até quanto à questão dessa coisa temporal no desenvolvimento da humanidade, eles começam com a África, eu acho isso interessante. E eu vejo eles trabalhando bastante o conteúdo da África.

Orador A: No ano de 2014, sozinho ou em parceria com outros professores, realizaram algumas ações visando a efetivação do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas? Foram realizadas atividades diversas como concursos, festivais, feiras ou festas, peças de teatro, jogos didáticos, oficinas e outras atividades com esse tema para os estudantes?

Orador B: Sim, eu trabalhei, além do trabalho quase diário que eu faço, eu montei o grupo *Dayo*, que é um grupo de estudos, sobre a questão do negro dentro da escola e da sociedade brasileira. Montamos uma esquete chamada, é, inspirada na interpretação do poema da poetisa afro peruana chamada Vitória Santa Cruz, acho que é da década de 60, e apresentando um nascimento de um festival chamado Festival de Arte e Cultura "Fac", do Albino César, é, dentre as outras atividades relacionadas à cultura, estava a apresentação do grupo *Dayo* com essa peça, misturando também o "Navio Negroiro" do Castro Alves. E a gente apresentou e está apresentando em outras escolas também, agora, e há esse trabalho sim.

Orador A: O professor percebeu algum tipo de situação de intolerância, preconceito ou discriminação em relação a algum aluno, relacionada à sua cor de pele e sua etnia? E como que o senhor se autodeclara?

Orador B: É, eu sou negro. É... sim, o racismo brasileiro ele tem características muito particulares é... situações, as pessoas, assim, tanto que grande parte da violência recebida pelo negro, quando ela é levada para a delegacia, ela é mascarada com atitudes racistas, e não racismo em si. Então é... existe essa característica do brasileiro, esse chamado de "racismo cordial" que perpassa todas as relações, inclusive dentro da escola, talvez até sobretudo, porque a escola é um microcosmo social. E eu vejo sim, tanto que quando a gente começou os estudos, nós fomos com o grupo, nós fomos acusados de racismo, e mesmo eu estar dentro da sala de aula como professor, é visto como, não é explícito, como todo o racismo brasileiro, e ele perpassa sim, a minha prática, às vezes em um olhar, em uma atitude e mesmo entre eles você vê as velhas piadas, as velhas atitudes racistas nos estereótipos. Há muito... hoje, há

muito bullying virtual, em que... eu percebi várias ocasiões em que isso ocorreu. E as pessoas... você vai retomar?

Orador A: Professor Evandro, agora nós estávamos comentando sobre o fato das situações de intolerância, preconceito ou discriminação presente em sala de aula. O senhor havia me dito que o senhor se autodeclara negro e que o senhor tem um trabalho que tenta coibir esse tipo de atitude, não é isso?

Orador B: Na verdade, o trabalho tem como objetivo educar para a diversidade. Acho que a gente não precisa ser um negro para defender o direito dos negros, assim como você não precisa ser mulher para defender o direito das mulheres etc. Mas a gente está educando para isso, mas enfocando a cultura negra, porque ela nunca aparece, entendeu? E a escola há séculos faz isso. Sempre fez isso. A escola sempre fez isso, o negro sempre foi invisível. E o trabalho dá visibilidade e, portanto, fomentar essa reflexão em todas as pessoas a ideia de diversidade étnica.

Orador A: Houve informação continuada ou rodas de leitura para professores sobre este tema?

Orador B: Não, não houve.

Orador A: A diretoria não ofereceu nenhuma... nenhum seminário, nenhum debate?

Orador B: Não. Nenhum.

Orador A: Nem material?

Orador B: Não. Tem os paradidáticos que estão na biblioteca, e só.

Orador A: A proposta curricular da escola inclui, incluiu, desculpe, incluiu a Lei nº 10.639/03?

Orador B: Não.

Orador A: Ou você não tem conhecimento?

Orador B: Não, não incluiu.

Orador A: Você teve acesso a essa proposta?

Orador B: Sim.

Orador A: A proposta que foi discutida anteriormente?

Orador B: Uhum.

Orador A: Houve planejamento e realização de projetos interdisciplinares sobre esse tema?

Orador B: Sim.

Orador A: Com quais disciplinas vocês fizeram esse trabalho?

Orador B: História, geografia...

Orador A: Você fez trabalho com história e geografia? Que trabalho você fez com história e geografia?

Orador B: Não. Eu não fiz trabalho, outros professores das escolas fizeram um trabalho nesse sentido, entendeu? De como situar a África e desmitificar essa ideia de que a África é um país, não um continente. Isso está na prática de vários colegas meus de trabalho, entendeu?

Orador A: Sim, mas você não chegou a desenvolver nenhum projeto?

Orador B: Sim. Interdisciplinar?

Orador A: Interdisciplinar.

Orador B: Sim, porque assim...

Orador A: Que projeto foi esse?

Orador B: O próprio grupo da *Dayo* é um projeto é...

Orador A: O grupo da?

Orador B: O grupo da *Dayo* que fez esse trabalho com o *Gritaram-me Negra*, a gente discutiu algumas questões, inclusive as históricas que o Jomo esteve presente...

Orador A: Ah, tá, então nesse sentido.

Orador B: Aham. Que era um professor de História.

Orador A: E é o que eu ia perguntar... se houve um trabalho interdisciplinar. O que você acha da Lei 11.645, que inclui a temática indígena à Lei nº 10.639/03?

Orador B: É, eu acho perfeito, porque acho que assim como o negro foi excluído totalmente da história da escola e da sociedade, a indígena também. Além disso, nós assassinamos todos os nossos índios. Há reminiscências, e por isso que a gente tem que estudar e é por isso que tem que ser protegido também. É etnia, não tem nem como não discutir isso.

Orador A: Em suas aulas, há um trabalho crítico, cotidiano sobre a Lei nº 10.639/03?

Orador B: Sim.

Orador A: Que sirva como um instrumento de combate à discriminação ou atitudes preconceituosas?

Orador B: Sim, eu trabalho sempre. Eu não posso falar todo dia, porque, senão, como eu sou professor negro, as pessoas vão estar achando que eu estou agindo de...

Orador A: Isso é o que eu ia perguntar. Como professor negro, você acha que fica mais difícil, o trabalho torna-se mais difícil ou torna-se mais fácil, você acha que você tem mais condições para...?

Orador A: Eu acho que não é uma questão de facilidade ou de dificuldade. Não. É uma questão deles acharem, lógico que são dados negativos, eles acharem que eu estou

legislando em causa própria. Na verdade, eu estou falando de um problema social que é muito mais amplo do que eu e ele, entendeu? E isso eu deixo claro. Há muita dificuldade, porque aí eles ficam achando que a gente está instituindo a diferença. E a gente quer, na verdade, discutir a equidade, implementa a equidade, a gente não quer a hegemonia. Eu pelo menos penso assim. E essa diferença eu tento pontuar em todas as minhas discussões.

Orador A: Então, como se dá isso no cotidiano? Durante a aula?

Orador B: Há uma resistência em trabalhar o assunto, porque como eu disse, o racismo ele é muito subjacente no Brasil e por isso o seu grau de crueldade, entendeu?

Orador A: Em que momento entra esse discurso?

Orador B: Quando você propõe a ideia de cotas, quando fala até da cultura negra tentando fazer... há beleza também, porque as pessoas não pensam assim que há beleza da cultura negra. E a gente tenta não colocar isso. E essa negação é uma forma de racismo, é uma forma de intolerância. A mesma coisa ocorre com as religiões afro-brasileiras, que fala-se muito, quando se fala das religiões, sobre os sacrifícios. Mas a igreja católica sempre, a igreja cristã, o cristianismo sempre envolveu sacrifícios. Mas a única que fica estigmatizada com isso são as religiões africanas. E isso é um preconceito. E eu trabalho isso, todo dia, entendeu?

Orador A: Uhum. Em que momento aparece... ou e se aparece esse questionamento do aluno?

Orador B: Ah, eles falam que eu estou instaurando o "Ah, mas isso aí também não é racismo? Ou racismo ao contrário?"

Orador A: Mas o aluno questiona você sobre isso, ele pergunta, ele tem curiosidade para saber sobre a África, sobre a cultura, as religiões africanas?

Orador B: Eles tem, eles têm. Ele tem curiosidade, porque faz parte da cultura, porque o brasileiro, ele fala que ele é cristão, mas ele já foi num Centro, entendeu? Então, há uma negatividade, por quê? Porque as religiões são marginalizadas. E essa marginalização que a gente tem que construir no aluno, eu faço isso com eles. Olha, esse é um Orixá, Orixá é uma divindade africana, e aí conta o mito e... e é essa sedução que a gente tem que fazer, entendeu? É esse embate com o tradicional e com o padrão Cristão que a gente tem que fazer. E é a mesma coisa e isso é ligado à resistência, e está ligado também ao professor negro, porque grande parte dos professores não se incomodam mesmo em retratar o assunto de maneira séria, quando retratam, retratam sob o viés do estereótipo, aí é complicado, entendeu?

Orador A: A temática é trabalhada em todos os anos de escolarização que você leciona?

Orador B: Sim, comigo sim. No trabalho, geralmente, com todas as séries, inclusive...

Orador A: Que são as séries que você tem... são...?

Orador B: É, mais os trabalhos de...

Orador A: Quais são mesmo?

Orador B: Sextos anos, dois sextos anos, e um sétimo ano.

Orador A: Sétimo ano. Tem alguma diferença?

Orador B: De comportamento?

Orador A: De conteúdo.

Orador B: Não, eu trabalho do mesmo jeito.

Orador A: Como o sexto ano?

Orador B: Eu só uso leituras indicativas para cada série, mas eu trabalho mais ou menos do mesmo jeito.

Orador A: Para o sexto ano, o que você levou, assim... um texto, uma poesia... um filme?

Orador B: Deixa eu ver...

Orador A: De poesia, você lembra de ter trabalhado alguma coisa?

Orador B: É que eu trabalhei muita coisa e eu... deixa eu lembrar... ah, eu não lembro, eu esqueci...

Orador A: Um curta que você tenha passado?

Orador B: Ah, eu passei "Xadrez das Cores" também.

Orador A: Você passou "Xadrez das Cores" para os dois anos, para o 6º e para o 7º ano?

Orador B: Passei.

Orador A: Você percebeu alguma diferença?

Orador B: Eu acho que as crianças elas demonstram menos preconceito, do que o ensino médio. No ensino médio ainda tem muita rejeição, a questão do racismo muito mais forte do que as crianças que estão sempre abertas. Elas torcem, elas se comprometem, elas começam a estabelecer relações... eu acho que funcionou. Eu acho que eles são bastante modernos nesse sentido étnico, assim. Já o ensino médio tem mais resistência, quando se fala em cotas, é um assunto complicado.

Orador A: De que maneira o assunto deve ser inserido nesse cotidiano?

Orador B: Ah, eu acho que você tem que se adequar as séries. Aos círculos, não é, mas tem que retratar, entendeu?

Orador A: Os livros paradidáticos adotados pela escola, eles abordam o tema de acordo com os preceitos da Lei?

Orador A: É..., olha, poucos.

Orador A: Você lembra de algum livro?

Orador B: Esse que a gente adotou em inglês.

Orador A: Literatura. O que você lembra de ter visto, na sua escola?

Orador B: Ãhn... tem eu acho que alguns do Walcyr Carrasco.

Orador A: Walcyr Carrasco?

Orador B: É. É pouca coisa, viu, a gente conta nos dedos as que realmente... é... enfocam. A gente eleva mais coisas do que existe na escola, entendeu?

Orador A: Há um pensamento colonial que fundamenta sua prática dentro do espaço escolar? Você acha que mesmo, é, inconsciente esse colonialismo, ele, de alguma forma, ele te afeta?

Orador B: Da minha parte, ou da parte deles?

Orador A: É, da sua parte, porque...

Orador B: Não, eu acho que...

Orador A: É fácil ou é difícil trabalhar essas questões?

Orador B: Causa polêmica, causa sempre polêmica. É um assunto bastante polêmico, porque parece que a gente está requerendo supremacia, entendeu? E, na verdade a gente quer uma retratação histórica. Eles não entendem essa diferença. Para eles é protecionismo você querer discutir esse assunto, entendeu?

Orador A: Quais os mecanismos a partir dos quais essa “colonialidade” se configura cotidianamente na vivência escolar. Quais os mecanismos utilizados para tentar resistir a possível “colonialidade” existente na escola?

Orador B: Ah, é você fazer o trabalho todo o dia. Todo o dia. Eu sempre falo, eu trato as crianças assim, "mas porque você está... seu cabelo é bonito", "por que você às vezes faz uma chapinha"? Entendeu? E aí eles falam "é para ficar mais bonito", mas assim também não vai ficar? Então, eu mostro que existem belezas de uma outra forma. As coisas fugirem do padrão... parece uma coisa mínima, mas é resistência e é implementar uma atitude diversamente e étnica. Esse é um dos exemplos mais corriqueiros, trabalhar com beleza, trabalhar com poemas, com a arte negra...

Orador A: E em relação à equipe gestora, você percebe alguma resistência, e que resistência o senhor encontra?

Orador B: Não, resistência não, mas negligência, entendeu? Não fala nada contra, acha bom, mas não implementa nada. Acho que também nem seria possível dentro de uma escola alguém falar assim: "Não, você não vai trabalhar", porque é ilegal. É tão ilegal, que

não é colocado em prática, entendeu? A gente está desrespeitando uma Lei. Quando a gente não coloca em prática, também já é um crime. E, sabendo da gravidade do assunto e da complexidade dele, ele deveria ser focado sim por ambas as partes, inclusive com maior adesão do Governo Estadual com uma intervenção pública, entendeu? No sentido de fazer valer a Lei.

Orador A: Existe algum tipo de partida para se trabalhar na Língua Portuguesa?

Orador B: Acho que tem um monte de pontos de vista ... você vai trabalhar com essa questão da formação de argumento, é como eu trabalho de manhã, de manhã eu trabalho com a formação de argumentos...

Orador A: É o ponto de partida para você trabalhar essas questões?

Orador B: Sim, por exemplo, agora, por acaso, eu estou passando o "Olhos Azuis". Passei para o segundo ano, passei para o terceiro. Estou passando aos poucos, porque eu trabalho com eles no *Acessa*, e aí como eu trabalho no foco daquela aula, então estou passando aos poucos. E a ideia é implementar isso, não é? A partir do curta, aí eu vou fazer discussões sobre o assunto. "O que vocês acharam disso aqui?". Aí tem uma fala. Aí eu discuto, "O que vocês acham disso?". Aí eles falam, eu faço antítese, e aí a gente vai discutindo e depois a gente produz textos em cima disso. Então, eu não posso só trabalhar isso, porque senão eles ficam enjoados. Então, eu trabalho muitos temas, mas sempre faço questão de trabalhar a questão étnica, de uma maneira é... um pouco menos teórica e mais vivencial, porque trabalhar com filmes eu acho que é interessante por causa disso, porque ele vivencia aquele momento, entendeu? Ele forma a sua consciência a partir dele. Os livros são interessantes? São muito interessantes também, é bom você produzir leituras. Mas eu acho que visual funciona... tem uma funcionalidade maior.

Orador A: Para terminarmos. Tem alguma coisa que o senhor gostaria de falar que não foi dito?

Orador B: Assim, eu gostaria de falar que o assunto pra mim... ele é bastante rico, e ele tem tantos aspectos a serem tratados, porque a cultura negra, ela é absolutamente relevante dentro da cultura brasileira. E colocar essa cultura no papel que lhe cabe, é um dever social, porque o país, essa nação, o Brasil, ele deve muito à cultura negra, não só social, não só antropólogo, mas sobretudo cultural. A formação de identidade desse país passa pelo viés do negro e é nesse sentido que eu trabalho nas minhas aulas. E é isso que é rico, porque é bom você trabalhar um quadro de um artista negro, um ponto de vista do protecionismo mesmo, não é? Esse trabalho que eu fiz com o grupo da *Dayo* com a apresentação do Gritaram-me Negra, os alunos me falar assim, eu perguntei para eles "Como foi trabalhar com o grupo

Dayo?" Eles disseram assim "Nossa professor, a minha sensação de empoderamento foi muito maior. Eu percebi que eu posso ser, eu não preciso mascarar minha identidade e, por falar em identidade, um pra um aluno do segundo ano médio que tem todo um contexto em que ele não se vê em nada é muito importante. É conseguir um resultado muito grande. E todos eles me falaram muito bem do trabalho e gostaram das discussões e acharam pertinente e mudaram muitos pontos de vista. Então, as questões são muito importante. E acho que a partir do momento em que a gente começar a valorizar ou tentar lançar um outro olhar e distribuir isso socialmente é... as coisas melhorarão muito, e é para isso que eu estou contribuindo para essa ideia.

APÊNDICE G

Entrevista: Sujeito 4

Orador A: Boa tarde, professora. Qual a disciplina a senhora leciona? Há quanto tempo? Quantos anos de trabalho a senhora tem na mesma escola?

Orador B: Eu leciono Língua Portuguesa e Língua Inglesa há 17 anos, e leciono a 8 anos na mesma escola.

Orador A: E quais os ciclos que a senhora leciona?

Orador B: Geralmente Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Orador A: Mas em 2014?

Orador B: Ensino Médio, e centro de línguas.

Orador A: Ensino Médio, quais anos?

Orador B: 2º e 3º anos.

Orador A: 2º e 3º anos? Fundamental não?

Orador B: Isso. Fundamental não.

Orador A: Centro de línguas?

Orador B: Centro de línguas, a maioria ensino médio.

Orador A: A senhora tem conhecimento da Lei nº 10.639/03? Sabe do que ela trata?

Orador B: Não.

Orador A: A Lei nº 10.639/03, ela institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana e da promoção de uma educação das relações étnicas e raciais na educação básica, ela foi promulgada em janeiro de 2003, então esta estende em todo território nacional, tanto na educação básica da escola pública...

Orador B: É uma lei federal?

Orador A: É uma lei federal.

Orador B: Certo.

Orador A: Ela surgiu em 2003, no primeiro ano do governo Lula, então ela já tem um pouquinho mais de 11 anos não é, um pouquinho mais de dez anos não é, e ela é obrigatória nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes preferencialmente entendeu? Digamos assim.

Orador B: Em Língua Portuguesa nunca foi citado isso, pelo menos pro meu conhecimento de todos os cursos que eu fiz, falou uma vez de Luiz da Gama, muito pouco,

mas nunca foi citado a obrigatoriedade do ensino, de colocar essa lei dentro da disciplina de Língua Portuguesa.

Orador A: Uhum.

Orador B: Eu trabalho com a questão étnica dentro da sala de aula por uma questão cultural, principalmente quando se trata de Machado de Assis, Luiz Gama, então eu me foco muito não é, como que era o negro visto, ou porque que ele não aparecia tanto, mas como lei eu não tinha esse conhecimento.

Orador A: Não tinha esse conhecimento. A professora teve oportunidade de discutir com seus colegas ou em reuniões pedagógicas nos grupos de estudo? ATPC que chama não é.

Orador B: ATPC

Orador A: No ATPC então não foi discutido em nenhum momento?

Orador B: Com profundidade não, assim, numa conversa corriqueira houve um diálogo entre uma professora, que foi aonde eu descobri Luiz Gama, falou dessa lei, mas em uma conversa corriqueira, mas com profundidade não.

Orador A: Qual material didático a escola possui? CD, DVD, revistas que mostrem a participação do negro na História do Brasil, que valorize a Cultura afro-brasileira que pode ser ou foi utilizada em sala de aula?

Orador B: Por mim? Ou pelos outros professores?

Orador A: A escola possui este material?

Orador B: A escola possui, assim, entre aspas porque é um material que o próprio professor produz, certo? Agora focado nesse assunto não. Se tiver algo tem na parte de História.

Orador A: Um filme? A escola possui um filme que trate dessas questões?

Orador B: Não que eu saiba. Eu nunca vi.

Orador A: Nem literário?

Orador B: Nem literário. Até a parte como posso dizer, não só do negro, mas também do indígena, eu tive que levar o filme, da escola eu nunca vi.

Orador A: O professor utiliza outro material didático, daquilo que observa na sua própria prática.

Orador B: Sim, na sua própria prática, no convívio com o aluno, até uma situação de conflito que acontece em sala de aula, eu sou obrigada a ir atrás pesquisar algum material para que aquela situação se estenda a todos.

Orador A: Que material, por exemplo?

Orador B: Geralmente eu utilizo muito CDs, DVDs e internet.

Orador A: DVD? Qual já foi trabalhado? Filmes?

Orador B: Filme que eu já tenha trabalhado, vamos dizer, o que eu gosto muito é “Caramuru” eu gosto muito, aí eu pego da parte literária até a indígena falo do conflito até entre raças, de cultura, o negro não aparece ali, certo? “Macunaíma” E por enquanto está indo, mas assim todos esses materiais eu levo, ou eu alugo ou empresto. Um filme que eu me lembre que eu trabalhei isso, e até eu me surpreendi com a reação foi “Era uma vez” um filme brasileiro, não sei se você conhece, até eu me surpreendi com o material.

Orador A: Tinha na escola este material?

Orador B: Não, eu que fui atrás, inclusive eu tive que alugar o filme, mas da escola não consigo tirar essas coisas?

Orador A: Então não é suficiente?

Orador B: Não é suficiente, quando existe o material não existe para todos. Se um tiver usando o outro não consegue usar, muitas vezes a gente não sabe o material que existe na escola.

Orador A: Vou fazer uma pergunta você já respondeu, mas eu tenho que fazer, existe material didático que aborde as especificidades regionais dessa cultura?

Orador B: Negra?

Orador A: É.

Orador B: Só se for em outro estudo, porque em Língua Portuguesa...

Orador A: Não tem esse material?

Orador B: Não me lembro disso, no livro didático, na apostila, ou em qualquer outro material que você possa usar com o aluno até nas OTs nas orientações técnicas, não.

Orador A: Os conteúdos referentes a Lei nº 10.639/03 são trabalhados durante o ano todo ou só em dias específicos como Abolição da Escravidão e dia da Consciência Negra?

Orador B: Pra ser sincera?

Orador A: Deve.

Orador B: Comigo não, comigo não, eu tenho certa restrição com essa, principalmente com a consciência negra, até porque a primeira consciência que o brasileiro deve ter deve ser com o indígena, comigo não, mas se for necessário abordar a questão vou fazer sim, agora material que eu tenha acompanhado e tenho até participado é com o professor de História, a parte histórica. Dentro da língua portuguesa não.

Orador A: Qual é o professor?

Orador B: Leandro.

Orador A: Ele deu entrevista pra gente.

Orador B: É porque a gente tínhamos as mesmas turmas, e acabávamos trocando muitas vezes ideia, porque uma abordagem da aula minha tinha que está junto com a dele para que os alunos entendessem com mais ênfase.

Orador A: No ano de 2014, sozinha ou em parceria com outros professores realizaram algumas ações visando a efetivação do ensino da história da cultura afro-brasileiras e africanas, foram realizadas atividades diversas como concursos festivais, feiras ou festas, peças de teatro, jogos didáticos, oficinas e outras atividades com este tema para os estudantes?

Orador B: Eu particularmente na minha aula, não, mas o professor Evandro fez uma peça teatral trabalhando a questão negra, muito linda, e teve todo o meu de apoio não é, na divulgação, mas eu enquanto conteúdo na sala de aula com isso, a nunca coisa que conseguimos fazer eu e o professor Leandro na abordagem da questão étnica, é fazer os alunos visitarem museu afro no Ibirapuera.

Orador A: Vocês só estimularam?

Orador B: Estimulamos, estimulamos, certo. Mas para que ele abordasse na parte histórica e eu literário, o aluno então teria que fazer a visita para que eu abordasse de uma parte e ele de outra.

Orador A: Sozinho?

Orador B: Sozinho.

Orador A: Não houve uma excursão?

Orador B: Não, o estado não financia.

Orador A: O estado não financia?

Orador B: O estado não financia, e quando ele financia são para passeios que eles limitam a quantidade de alunos, que sei porque eu participei de alguns, não vão todos, e isso pra mim não é o suficiente, se tem que ir tem que ir todos, a universalização tem que ser para todos, não só para uns, e os que não conseguiram ir, acabaram trocando ideias e aprendendo com a experiência da própria turma, mas essa questão é desta forma.

Orador A: Sabendo da importância dessa lei, a senhora acredita que a lei ajuda a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos educandos na escola?

Orador B: Tenho minhas dúvidas, tenho minhas dúvidas, porque muitas leis não são respeitadas aqui, tenho minhas dúvidas, acho que isso independente da lei tem que partir da própria pessoa, entendeu? A pessoa dependendo saber ou não a lei, ela tem que ir atrás e garantir o seu direito.

Orador A: No Albino. Qual que é o público?

Orador B: Homogêneo.

Orador A: Você tem essa visão?

Orador B: Homogêneo. A minoria branca, mas não por não ter acesso ao ensino.

Orador A: Minoria branca?

Orador B: Não, desculpa minoria negra, mas não por não ter acesso ao ensino básico, por uma questão acho que até regional, a região tem muitos nordestinos, a região tem muitos descendentes de asiáticos, entendeu? Então não ter por não ter acesso à escola, o que eu posso falar é que a escola, o Albino é uma escola que me surpreende porque ela é muito homogênea, não é uma escola de bairro, é uma escola que centraliza todos, então todos estão lá. E o que eu acho muito legal, é que a pessoa que tem uma condição de vida melhor está junto com o que não tem, e o homossexual está no mesmo lugar que a pessoa que não aceita, do homofóbico entendeu? Mas estão todos juntos, eu nunca presenciei na escola de uma forma efetiva, radical, violenta uma situação de preconceito.

Orador A: No caso da evasão, por exemplo, você observa que os alunos se evadem, você observa que a maioria é negra ou a maioria é branca?

Orador B: Eu vejo dos dois lados.

Orador A: O abandono?

Orador B: O abandono, eu lembro de uma aluna que eu nunca mais esqueci ela se chamava Alex, Alex Vanessa era loira do olho azul, branca, ela não conseguia ir pra escola porque não tinha dinheiro, então essa questão de ser negro ou ser branco pra mim é relativo, é a questão econômica de cada um.

Orador A: E no caso da recuperação? A recuperação paralela, em Português geralmente acontece, no ensino médio tem recuperação?

Orador B: Tem, nesse ano passado, pelo menos efetivamente eu vi acontecer.

Orador A: Você tem que indicar?

Orador B: Sim.

Orador A: Esses alunos que você indica, a maioria é negra ou a maioria é branca? O que você acha?

Orador B: Eu vou pelo o que o aluno está precisando mesmo, e não pela sua cor de pele, vou pela questão didática.

Orador A: Mas particularmente o que você acha? Quem frequenta mais a recuperação?

Orador B: Olha eu não posso te dar essa resposta, porque eu não vejo dessa forma, eu nem olho a cor do aluno, eu vou direto na dificuldade que ele tá apresentando.

Orador A: A professora percebeu algum tipo de situação de intolerância, preconceito ou discriminação em relação a algum aluno, relacionado a sua cor de pele ou sua etnia? Em uma aula, ou em sala de aula?

Orador B: Eu percebo, despercebendo, porque eu não incentivo, também não provoço, até por eu ser negra entendeu? Eu deixo o aluno bem à vontade, e tem uma coisa que eu deixo bem claro pra eles, que acaba até provocando certa revolta com algumas pessoas que não conseguem entender o que eu falo, ninguém é obrigado a gostar de ninguém só que respeitar, então tem aqueles comentários, tem aquelas brincadeira não é, “roubou tem que ser negro”, ‘negro quando não erra na entrada erra na saída’ aí eu também acabo fazendo um joguete do outro lado, mas nunca incentivar isso, mas de uma forma efetivamente de agressividade e violência eu já vi de lado sexual, de raça...

Orador A: Não?

Orador B: Não.

Orador A: Houve formação continuada ou rodas de leitura para os professores sobre este tema? Formação continuada algum curso fornecido de DRE, pela própria escola? Não?

Orador B: Não, língua portuguesa não, estes cursos só vão para aula de Filosofia, Sociologia e História, Língua Portuguesa...

Orador A: A senhora acha importante a formação continuada?

Orador B: Lógico importantíssimo, até porque a questão da literatura negra, importantíssima, mas nem na faculdade foi abordado comigo o tema, nem na faculdade.

Orador A: Não tinha uma disciplina, não é?

Orador B: Não existia nem o aprofundamento do conhecimento até da literatura africana por exemplo, de Moçambique, eu aprendi depois que eu fui dar aula, que eu fui pesquisar, eu fui atrás.

Orador A: A senhora acha que esse é o ponto mais escasso.

Orador B: É escasso, e uma deficiência gritante no ensino, porque não existe só a literatura, vamos dizer a literatura que veio da Europa as europeias existem outras, entendeu? Que muitas vezes um professor do ensino médio ao falar da disciplina de língua portuguesa do terceiro ano não consegue abordar uma literatura de Moçambique por exemplo, porque o conteúdo anterior é muito grande, foca por exemplo modernismo Brasil, Portugal, não consigo, falo na minha experiência, não consigo chegar na literatura de Moçambique, tenho que ficar dando salpicadas.

Orador A: A proposta curricular da escola ela incluiu a Lei nº 10.639/03, tem esse conhecimento?

Orador B: Não que eu lembre, não me lembro nem de ter lido sobre essa Lei.

Orador A: Tem outra lei que é chamada 11.1645 que ela inclui estudo sobre a cultura indígena, sobre as questões propriamente do índio, além dessa Lei nº 10.639/03.

Orador B: A 10 é questão do negro, e a 11 é da questão indígena?

Orador A: Isso, a senhora concorda com essa inclusão?

Orador B: Se for pro conhecimento sim, o problema é que não há capacitação, treinamento, orientação, muitas pessoas não têm esse conhecimento, e aí acaba não passando.

Orador A: Houve planejamento e realização de projetos interdisciplinares sobre esse tema?

Orador B: Qual tema?

Orador A: Sobre o tema da Lei nº 10.639/03, sobre as relações étnicos raciais?

Orador B: Eu ouvi com o professor Evandro, professora Viviane, professora Adélia, até a questão do teatro gerou conflito, eu nunca vi preconceito avesso, ano passado que consegui ver.

Orador A: Quais disciplinas estavam envolvidas?

Orador B: Língua Portuguesa, mas com o professor Evandro.

Orador A: Língua portuguesa, o que mais?

Orador B: Ciências, História, Filosofia e Sociologia.

Orador A: Estavam envolvidas todas no mesmo projeto?

Orador B: Todas no mesmo projeto.

Orador A: E em suas aulas há um trabalho crítico cotidiano sobre a Lei nº 10.639/03 que sirva como instrumento de combate à discriminação ou atitudes preconceituosas?

Orador B: Não.

Orador A: Não há?

Orador B: Não há, pela minha posição como eu falei eu não promovo e nem retiro, então efetivamente se eu tiver que falar do negro, eu vou falar do índio, vou falar do asiático, vou ter que falar do boliviano se eu for falar de um vou ter que falar de todos, então não falo de ninguém, essa é uma decisão minha.

Orador A: Você não traz, por exemplo, a provocação, por exemplo, assim “porque o personagem da novela das seis ele é branco?”

Orador B: Sim, lógico, porque eu tenho que fazer que o aluno interprete e entenda atmosfera, e entenda porque tal personagem é colocado com aquelas características como negro.

Orador A: Ou a maioria dos atores é branca.

Orador B: Ou porque é que o negro só é colocado como empregado, sim nessa questão sim, mas falar que o negro é sempre excluído não, porque a partir do momento que eu tiver um posicionamento igual a esse eu vou reforçar um preconceito que já existe, entendeu? mas discutir em relação a isso, observa o traje da pessoa, a pessoa quando tem uma condição de vida mais, vamos dizer paupérrima, ela parece sempre com uma questão, voltada sempre pro lado negro, mais do que o lado branco, você nunca vai ver um loiro branco de olho azul morando em uma favela na novela. E eu discuti isso quando eu falei do filme “Era uma vez”, quando um dos protagonistas, a menino estava namorando com a menina e o irmão dele era negro e a menina branca, mora na ponta da praia, e o irmão dele era negro e a questão ali também era da miscigenação, dessa forma sim.

Orador A: A temática é trabalhada em todos os de escolarização?

Orador B: Não, que eu lembre.

Orador A: Que a senhora dá aula?

Orador B: Eu quando vou tratar com esse tema com o ensino médio, ensino fundamental eu geralmente não falo desse tema.

Orador A: Mas com essas salas que a senhora tem?

Orador B: Aí sim.

Orador A: Com 2º e 3º anos.

Orador B: Com 2º e 3º anos.

Orador A: Todos os anos são...

Orador B: Todos os anos eu acho um motivador, eu busco um motivador para explicar determinado assunto.

Orador A: E de que maneira o assunto deve ser inserido neste cotidiano escolar? Neste cotidiano de sala de aula?

Orador B: Você tem que instigar o aluno não é, você tem que mexer com a curiosidade dele não é, então eu falo “eu jogo a pólvora, vocês acendem o isqueiro, mas eu quero resultado”, mas ainda infelizmente utilizando de chantagem, infelizmente, “olha filho você vai ficar sem nota tá”, mas o sistema faz com que isso aconteça.

Orador A: Mas daí eles, você acha que há um debate? Eles participam?

Orador B: No começo eles ficam um pouco chocados, mas depois eles gostam muito.

Orador A: Gera polêmica?

Orador B: Não.

Orador A: Não?

Orador B: Não, no começo acho que eles ficam meio chocados, mas acho que é por causa da minha postura, porque eu sou muito rigorosa, ou muito rígida então pela minha postura não gera polêmica, mas eles ficam surpresos pela abordagem, a forma que eu abordo o assunto, de uma forma que eles nunca tinham visto, isso interessa pra eles, que ao mesmo tempo é uma novidade e eles estão muito acostumados com sala de aula, lousa e caderno e quando eu coloco isso fora da sala de aula, para ele olhar para fora do ambiente escolar, “olha para fora, pra você vive fora da escola também”, isso surpreende muito.

Orador A: Os livros paradidáticos adotados pela escola abordam o tema de acordo com os preceitos da lei? Os livros paradidáticos.

Orador B: Na verdade, segundo a lenda diz que sim, eu não fico em cima só de livro didático.

Orador A: Mas e os paradidáticos?

Orador B: A maioria sim, a maioria sim.

Orador A: Trabalham com os preceitos da lei?

Orador B: Qual lei?

Orador A: A Lei nº 10.639/03.

Orador B: Parece que sim, como eu falei, como não é um tema que foca muito na Língua Portuguesa, ele vai muito pra História e Geografia, eu posso falar dentro do que se apresenta para língua portuguesa, até que sim.

Orador A: Lembra de algum texto já trabalhado, alguma poesia, relacionado ao tema?

Orador B: Falando com você agora lembrei, de um dos últimos que eu passei, não estou lembrado o nome dele agora, é um que até os alunos chocaram, não tô lembrando o autor, mas posso pegar depois e passar pra você, os alunos chocaram, tem um outro...

Orador A: Ele abordava o que?

Orador B: um menininho que tinha um cachorro, ele era negro...

Orador A: O menino?

Orador B: O menino era como se ele fosse adotado pela família, mas ele foi adotado pra ser o empregado da casa, e tinha o a cachorro o único amigo que ele tinha era o cachorro, então o que eu gostei desse texto, a posição que ele coloca da patroa, do marido da patroa e da empregada e do menino, como se fossem três classes sociais distintas, a patroa- a classe dominante branca, a empregada a classe intermediária que parece ser interpretada como um nordestino, o negro em baixo junto com o animal, junto com o animal, entendeu? Então esse texto eu trabalhei com ele no noturno, com os alunos do ensino médio noturno.

Orador A: Foi feita uma leitura?

Orador B: Foi feita uma leitura e uma discussão.

Orador A: A leitura feita por você ou por eles?

Orador B: Por mim com eles.

Orador A: uma leitura compartilhada?

Orador B: Isso, eu li o texto sentada e conversava, porque o texto vai o tempo todo mostrando uma surpresa “Batuca” acho que ele chama “Balula, batuta”, mas depois eu passo o nome pra você.

Orador A: Você acha que há um pensamento colonial que fundamenta sua prática dentro do espaço escolar? Colonial no sentido de sua mente está colonizada?

Orador B: Tradicional?

Orador A: Às vezes inconsciente e isso acaba dificultando o seu trabalho, o que você acha?

Orador B: Olha, se eu entendi eu acho que sim, até conversei com um professor que eu tenho certa dificuldade de trabalhar de uma forma diferenciada, até porque a gente acaba se colocando de uma forma colonial e tradicionalista ainda dentro da sala de aula, então trabalhar, por exemplo, com projetos grandes, que demande que eu fico mais fora da sala de aula do que dentro, eu não consigo fazer.

Orador A: Então quais mecanismos, a partir dos quais essa colonialidade se configura cotidianamente na vivência escolar?

Orador B: A questão do tradicionalismo, lousa, quadro, giz, livro, caneta, escrever, entendeu? Isso eu vejo em mim, entendeu? Os pais exigem e eu fui educada assim, e isso vai ser muito difícil tirar, a questão do conteúdo, conteúdoismo.

Orador A: Quantas salas a senhora trabalhou ano passado?

Orador B: Sete.

Orador A: Sete salas?

Orador B: Sete salas.

Orador A: Da em média quantos alunos sete salas?

Orador B: 42 alunos por sala, 290.

Orador A: É muita coisa, não é.

Orador B: É muita coisa.

Orador A: Que resistência a senhora encontra quando rompe com esse pensamento colonizado, há uma resistência da direção por exemplo.

Orador B: Há.

Orador A: Da coordenação?

Orador B: Grande, como por exemplo, eu proponho os passeios, eu comunico claro, a coordenação, mas não há um incentivo.

Orador A: Não há um apoio?

Orador B: Não há um apoio. Para alguns alunos visitarem a questão cultural, muito surpreende que eles não sabem que podem por exemplo entrar na Pinacoteca, ir ao museu de arte sacra, então não há nem o apoio da escola, entendeu? E quando há esses passeios por parte da secretaria, não abrange todos, e então eu ainda encontro uma resistência sim, principalmente “ah você não pode pedir pro aluno sair, pagar.”

Orador A: Pagar...

Orador B: É mas eu não to pedindo pro aluno pagar, eu tô pedindo que ele amplie o conhecimento.

Orador A: Não pode nem sugerir que ele vá.

Orador B: Eu sugiro (risos). Falar que é complemento da aula, por exemplo, museu de arte sacra por exemplo, complemento da literatura de informação, o conhecimento não está só aqui no que o livro está falando, parte do colégio, o conhecimento da literatura tal, então eu vou colocando, eu coloco para os alunos que a parte que falta está nesse lugar.

Orador A: Para terminar uma questão específica tá? Então qual o ponto de partida para ensinar História e cultura afro-brasileira na sua disciplina especificamente, em Língua Portuguesa? Vou começar, vou começar a partir de que ponto? De que ponto a senhora começa?

Orador B: Machado de Assis, vamos, digamos que a maior parte de nós, professores, alunos no geral teríamos conhecimento que foi um dos primeiros negros que conseguiu a ascensão de uma certa forma, ou Chica da Silva que surpreendeu todo mundo, a partir dali, a partir de pessoas que venceram não só o preconceito, a imposição social europeia, em um ambiente que era dominado pelo contrário, pelo seu contrário e conseguiram, principalmente a partir da superação, lembro que um texto que trabalhei com os alunos no começo do ano, é de superação, Henrique Meirelles falando daquele moço que é famoso, sumiu o nome dele agora, que ele saiu de dentro da favela, ele saiu de dentro da favela perdeu o irmão, o irmão foi fuzilado, enfrentou todas as dificuldades e hoje é conhecido como o melhor funkeiro que existe, o irmão dele foi morto também por uma questão de vingança, porque o negro não pode vencer.

Orador A: Então nesse sentido, voltando naquela pergunta anterior? Trabalhar os preceitos da lei, incentivando essa cultura, essa história você acha que ajuda nessa permanência, na auto estima...

Orador B: Eu acho que isso tem que vir também de dentro do núcleo familiar, ajuda você passar o conhecimento, incentivar? Ajuda, mas muitas vezes o incentivo se torna revolta, se torna uma revolta também, quando você está estimulando isso, você está desestimulando um outro lado também, daí eu falo pra você, é legal você passar a cultura negra? É, mas também a indígena, a asiática, a nordestina, todas elas, não só ela. É a minha visão, certo? E nesse caso eu fico sempre com o pé atrás.

Orador A: Tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

Orador B: Vocês gostam de trabalhar com a cultura negra, não é?

Orador A: Eu gosto.

APÊNDICE H

Últimas entrevistas: Sujeitos 6 e 7

Orador A: Primeiramente, Bom dia.

Orador B: Bom dia.

Orador A: Qual disciplina as senhoras lecionam?

Orador B: Eu Português e Espanhol.

Orador A: História. Há quanto tempo?

Orador B: Eu acho que eu uns 14 anos.

Orador A: 14 anos. E a Senhora?

Orador C: Nove.

Orador A: Aqui nessa escola, quantos anos de trabalho?

Orador B: 8 anos

Orador A: 8 anos.

Orador C: 9 ou 8. Eu tenho 8 vou fazer 9 anos, ano que vem. [Inaudível] (-comentários entre elas ao fundo)

Orador A: Quais anos ciclos?

Orador C: Fundamental II. Aqui na escola? II e médio.

Orador A: Fundamental II e médio. E salas. Todas as salas? Todos anos? Quinta, sexta, sétima, oitava, noNo, primeiro ano do ensino médio? Segundo ano? A senhora também?

Orador B: Sim, sim.

Orador C: Não, agora só estou com o ciclo II. [Inaudível]

Orador A: Só com os dois?

Orador B: Oitavo e Novo.

Orador A: As senhoras têm conhecimento da Lei nº 10.639/03? Sabe do que se trata?

Orador B: Eu não.

Orador C: Muito possível.

Orador A: O que a senhora sabe?

Orador C: Muito pouco. Pode atualizar a gente aí.

Orador A: É então, a Lei nº 10.639/03 ela institui a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana da promoção de uma educação das relações étnicas e raciais na educação básica, ela foi promulgada...

Orador C: [inaudível] a de Educação física é muito parecida [inaudível]

Orador A: Mas pelo tema, pelo nome as senhoras lembram? Fala da História, da cultura...

Orador C: Já ouvi falar.

Orador A: Ela foi promulgada em janeiro de 2003. Sabendo disso as senhoras acham que essa lei garante o acesso da criança negra dentro da escola, permanência. Ela pode garantir o sucesso desses educandos dentro da escola?

Orador B: Com certeza.

Orador A: Sobre a permanência, a senhora também concorda com isso?

Orador C: Mais ou menos.

Orador A: Mais ou menos? Por quê?

Orador C: Porque acho que na atual condição do nosso país, se a gente for falar eu não dou aula de [inaudível] né Jane, na condição do nosso país, teria que mudar muita coisa para que se um aluno... Acho que permanecer na escola é uma coisa, sair preparado para o mundo é outra coisa né. E eu acho que a nossa educação infelizmente tem um monte de aluno acha, que a professora falou faz isso, [inaudível] eles não querem saber, você mais do que eu sabe disso ele está lá por estar, para aprender a ler e escrever e uma parte que quer aprender de verdade sofre, não é Jane assim, porque o restante não colabora. Então eu acho que uma simples lei que diz que vai se sociabilizar, eu pessoalmente acho que é só mais uma lei, que em alguns professores como a Rosangela trabalha muito bem isso por sinal, eu falo que isso é importante, vai se salvar uma turma, não é Jane, vai, faz uma conta aí de 1000...

Orador B: Não chega a 100...

Orador C: Então não chega a 100. Então eu acho que não é uma só uma simples lei que vai falar todos ficarão ali estudando vão ser valorizados, direitos iguais para todos. Eu não...

Orador B: Escola particular todos tem esse acesso. Qualquer tipo de discriminação seja ela racial ou não ela é combatida ferozmente.

Orador B: Particular sim.

Orador C: Dentro da sala de aula e fora da sala de aula. Então você tem uma equipe que se preocupa com esses detalhes. Se a gente for para o Estado você sabe, isso não acontece, não é.

Orador A: Mas, porque isso?

Orador C: Então você está focando bem aqui, aqui sim com certeza.

Orador B: Aqui sim, no Estado...

Orador C: O aluno aqui é visto na sua totalidade não é.

Orador A: Sim.

Orador B: Eu trabalho no Estado como ela falou, eu meu aluno lá também, a professora que eu sou aqui eu sou lá. A única diferença é que aqui eu tenho regras, então eu tenho um espaço da sala, e um espaço da cobrança, lá eu não tenho. Então tem muita alegoria - aí porque não tem salas com multimídia, você não tem professor capacitado. Besteira! Besteira, professor ele precisa se não tiver nenhum giz você não precisa. Você precisa de um lápis de um papel para alguns registros e você precisa dialogar, é tudo que você precisa, para isso você precisa de disciplina. Problema do Estado, fora baboseira, teóricos, eu sei que você deve estar debruçado sobre isso. Toda essa baboseira, tudo balela, de teórico que não cabe em sala de aula. Tudo lindo, projeto de inclusão, é belo, mas quando você vem pra prática é um projeto excludente na realidade. E assim, o Estado, o problema do estado é um só chama-se disciplina. Coloca a regra para você ver, muda tudo.

Orador A: Aqui vocês já perceberam algum tipo de evasão, se tem essa saída do aluno, não? Do aluno negro?

Orador B: Do aluno negro?

Orador C: Imagina, eles são maravilhosos, não tem problema.

Orador A: Sobre o reforço.

Orador B: Mas eles não precisam, eles vêm no mesmo nível...

Orador A: Não tem reforço? Tem aula de recuperação paralela?

Orador B: Tem aula de recuperação paralela, mas é para todos.

Orador A: Mas essa aula de recuperação, o que vocês observam, na de língua portuguesa, porque geralmente História não manda para o reforço, tem alguma diferença ou não?

Orador B: Não.

Orador A: Do aluno negro para o aluno branco?

Orador C: Não, imagina. Nem aqui nem nas outras que eu trabalho.

Orador A: Bom, é... o professor, as senhoras tiveram oportunidade de discutir com seus colegas em reuniões pedagógicas ou em grupo de estudos, a Lei nº 10.639/03?

Orador B: Porque assim que saiu essa lei sim, mas agora não há mais essa necessidade, até porque dentro... quanto à questão da consciência negra né, vou falar por mim, do meu conteúdo é, seja ele trabalhado em sala de aula, todos os anos, não importa o ano que seja, ele é trabalhado em sala não é. Fora isso trabalha também [inaudível] né, acho que não

tem uma feira cultural que esse tema [inaudível]. Tem alguma sala colocando eles. Então não é uma questão esquecida.

Orador A: Mas houve discussão?

Orador B: Há muitos anos, hoje em dia não se busca mais essa pauta.

Orador A: Qual material didático que a escola possui? CD, DVD, revistas, que mostrem a participação do negro na história do Brasil e valoriza a cultura afro brasileira, que pode ser ou foi utilizado em sala de aula por vocês.

Orador: Em História a Moderna, a Moderna tem tanto a página deles, que os alunos têm acesso, é rico, [inaudível] quanto o próprio livro deles, o próprio livro didático, que você tem os dois. Tem o digital e tem o didático, tanto um como o outro tem um material de sobra, claro, que o professor vai passar.

Orador A: Você lembra de algum filme, que você tenha passado para os alunos?

Orador B: Não, esse projeto, ele é trabalhado o tema em debate, debate em sala, não é. E aí a apresentação vem dos alunos, e não do professor, eles vão trazer, eles vão trazer pra sala o que eles querem debater, se é o racismo, por exemplo, um recente que nem essa feira cultural, foi justamente toda aquela questão que estava envolvendo jogadores. Eles trouxeram esse debate para a sala de aula...

Orador A: No seu caso, também?

Orador C: Também até no dia a dia, como eu trabalho com 6º ano também, eu exponho até a minha vida pessoal mesmo, o que eu já passei, discriminações, pra gente orienta-los mesmo, porque no 6º ano eles começam a amadurecer, devagarzinho e se acontece algum tipo de piadinha, de brincadeira já para eliminar, eu dou exemplo da minha própria vida.

Orador A: Mas no caso do material?

Orador C: Material, não. Não lembro.

Orador A: Nenhum filme?

Orador C: Há um tempo atrás eu trabalhei com um, mas não vou lembrar o nome, estava tentando lembrar, mas não vou lembrar.

Orador A: Uma poesia? Uma música?

Orador B: A gente usa, no livro tem.

Orador C: Se você já tem História e Geografia, já com o mesmo o tema, porque esse tema transversal, ele entra em História e geografia. Se for entrar também na Língua, a gente não dá conta. Então a gente tem N eventos na escola, se você pegar o calendário da escola de eventos, a Lia é responsável pela programação, o que ela faz de eventos, sabe? Então eventos

envolvem todos. Então a gente tem que participar de todos os eventos, Então acaba atrasando tudo. Então é muita coisa. O aluno propriamente do Educandário, ele tem muito conteúdo, não o conteúdo só, da sala de aula, mas todas as outras formas, seja teatral, musical, então eles precisam. Fora multimídia, a gente nem toca muito, porque é forte deles, na realidade o que a gente agora tem que tocar, é no falar, na retórica deles, porque em multimídia eles são muito melhores do que nós.

Orador A: Esse material que a escola tem? Vocês consideram suficientes?

Orador: Não, o material didático nunca é suficiente. Se o professor ficar só no material didático, fica empobrecido, e fica engessado. Aqui nessa escola, eles mesmos conectados eles mesmo trazem o assunto e a gente trabalha com eles, então isso é muito bom aqui, porque nós trabalhamos muito, e às vezes passa alguma coisinha, e eles estão muito ligados, queiram ou não são alunos, sempre é aluno, eles sempre estão ligados, em todos os aspectos.

Orador A: E material que aborde especificidades regionais sobre o tema? Encontraram alguma coisa? Trabalharam alguma coisa?

Orador C: Como assim?

Orador A: É, local, questão do negro, mas com suas especificidades regionais.

Orador C: Eu não...

Orador A: A questão do negro no Nordeste, a questão do negro no interior de São Paulo.

Orador: Quando a gente for tratar do assunto, agente trata de uma forma geral sim, porque a gente tem que partir do espaço deles. Então a gente foca no espaço deles, essa é nossa prioridade. E aí a agente irradia, mas o espaço principal é aquele que eles convivem, é esse espaço aqui, é esse bairro, são essas condições de vida, esse é o princípio. Por que? Pra falar do nordeste, do outro, o próprio livro didático que você for usar, ele pontua isso, mas eu preciso trazer o hoje no presente deles dentro desse espaço físico deles.

Orador A: Os conteúdos da Lei nº 10.639/03 são trabalhados durante o ano todo ou só em dias específicos como a abolição da escravidão, dia da Consciência Negra, feira cultural?

Orador C: Não, não tem essa divisão. Esse é um tema que pode surgir, não é, nós falamos ontem, mas podemos voltar a falar hoje. Não é factual.

Orador A: Nesse ano de 2014, sozinho ou em parceria com outros professores, realizaram algumas ações visando à efetivação do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas? Foram realizadas atividades diversas, como concursos, festivais, feiras, festas, peças de teatros, jogos, oficinas com atividades com esse tema, para os estudantes?

Orador C: Eles apresentaram uma sala inteira, feira cultural. África.

Orador A: África. E contemplaram o que, culinária?

Orador B: Tinha culinária (ininteligível), máscaras não é, a sala inteira, e alguns alunos da escola inteira.

Orador A: E envolveu as disciplinas, ou foi interdisciplinar?

Orador C: Foi interdisciplinar, mas quem trabalhou com isso, foi Artes...

Orador B: É que é assim, essa feira, cada turma tem um projeto, e os próprios coordenadores dessas turmas, ficam com o projeto...

Orador C: O 6º ano todo trabalhou com determinados professores que de repente nem é da área. Matemática foi com Artes, mas porque eles são coordenadores dos 6º anos, eu sou professora de Português e Espanhol aqui, e a minha sala Espanha, só que a coordenadora de 8º B era professora de Ciências, então nós trabalhamos juntas. São professores diferentes...

Orador A: E nessa sala da África foi um trabalho com sua disciplina?

Orador C: Não, foi Artes e Matemática.

Orador A: Artes e Matemática?

Orador C: Essa feira cultural é interdisciplinar.

Orador A: Em que momento acontece essa feira?

Orador B: Todo mês de Outubro.

Orador A: Todo mês de outubro. Já perceberam algum tipo de situação de intolerância, preconceito, ou discriminação em relação a algum aluno, relacionado a sua cor de pele ou etnia?

Orador C: Olha, essas brincadeiras, ela vem do 6º ano. O 6º ano a gente vê, mas é assim como ela falou, o 6º ano é o período de transição da infância deles do ciclo I,

Orador B: De querer se aparecer...

Orador C: Cheguei no Fund. II, eles chegam e querem fazer bobagem. E aí é algumas brincadeiras delicadas, mas é como eu falei, o espaço escolar aqui ele é contido nessa questão, não só do negro, em qualquer um, do gordo, do feio, nós temos até crianças especiais aqui, nem posso usar esse termo, mas temos crianças com certas limitações. Então o olhar, tanto dentro da sala, quanto fora, ele é todo dia.

Orador A: Que tipos de brincadeira assim, sobre a questão do negro em si, você já presenciou?

Orador C: Geralmente cabelo, principalmente menina, “há eu tenho cabelo liso, ela tem o cabelo duro”.

Orador B: Mas pouquíssimo. Uma vez tinha um menino negro, você lembra? Que ele tinha uma queimadura? Era muito...

Orador A: É, mas aí não foi a questão do negro, foi a questão da deformidade?

Orador B: Mas mesmo assim, os alunos acolheram, não é, não foi? Não ficavam olhando, porque era muito. Quando chegou para ir na aula, até você sofreu, os alunos acolheram, ele que não quis ficar aqui... era uma história bem triste. Em momento algum os alunos criaram uma piadinha, porque quando você tem uma marca já é difícil, eu falo muito isso pros alunos, vocês têm que respeitar, seja negro, seja índio, seja gordo, seja magrelo, seja o que for. E aí quando esse aluno, veio, acho que era sétimo ano, se não me engano... ele vinha para a aula, tinha aula, em momento algum ficavam parados olhando para ele, a queimadura.

Orador C: Mas o que está querendo enfatizar, é que a maioria dos nossos alunos estão desde o maternal. Então eles já estão ali dentro de um sistema, às vezes chega alguns alunos que vem, mas também não ficam não é.

Orador A: E qual o perfil dos alunos daqui, a maioria é branca? Miscigenada?

Orador B: Não, é misturado, se você andar nas salas aqui, se você entrar nas salas, você visualmente você já percebe.

Orador A: E vocês se auto declaram como? Negras, brancas, pardas?

Orador B: Branca eu não sou.

Orador C: Você acostuma até com o nome parda, não é. Mas eu falo para os alunos, que eu sou filha de negão, minha mãe que é branca, me orgulho por isso, meu pai é hiper resolvido.

Orador C: Eu só conheço até meu bisa, de olhos claros assim que são, e as duas famílias são portuguesas, agora eu não sei, se antes deles assim. Mas o meu bisavô veio direto, então...

Orador A: Houve formação continuada sobre esse tema? Das relações etno-raciais?

Orador B: Cursos?

Orador A: É.

Orador B: Sim, algumas palestras, simpósios [inaudível]...

Orador A: Essa pergunta eu já fiz. Em suas aulas, o trabalho ele é cotidiano sobre a Lei nº 10.639/03? Que possa servir como instrumento de combate à discriminação ou atitudes preconceituosas.

Orador B: Acho que a gente já comentou. Eu acho que a atitude diária, seja ela pequena ou não, não é.

Orador A: Há alguma resistência dos alunos em relação a isso?

Orador B: Não.

Orador A: E o ponto de partida, língua portuguesa e História, qual o seu ponto de partida para ensinar a História da África?

Orador B: Pra falar a verdade eu não ensino a História da África, a minha matéria não tem isso...

Orador A: Nem a História da África, nem a História afro-brasileira?

(Conversaram entre elas)

Orador B: Não, não tem, que nem se você pegar o que a gente tem, a gente tem que finalizar agora, amanhã, porque a semana que vem começa [inaudível]. É muita coisa. Então a minha matéria, a disciplina ela foca o que está dentro do conteúdo didático, e porque senão tiver dentro do conteúdo escolhido pela escola, eu preciso trazer isso para a sala de aula, e isso é colocado assim, de forma ampla, na minha matéria. Agora se ali, eu pegar, por exemplo, português, todo o conteúdo dela, dentro dos textos tem essas questões sim, textos que tratam de racismo, que tratam de discriminação, de diversidade.

Orador A: Então seu ponto de partida é qual?

Orador B: Por exemplo todos os alunos eles tem que trazer, eles tem que apresentar o projeto de leitura, ou seja, é adotado um livro a cada bimestre, todos os anos, tem que ler. E dentre todos esses livros que foram escolhidos, você vai encontrar neles, a diversidade. Se você trabalha essa diversidade, você não precisa debater, porque ele está preparado para viver dentro de uma diversidade. Esse aluno que ele não é apresentado essa diversidade pra ele, ele vai ter um outro olhar, um olhar diferente para aquele que é diferente pra ele. Mas quando ele é trabalhado esse conceito desde... Igual os nossos desde o maternal, se desde o maternal a escola constrói essa linha, quando você chegar no Fund. II, ensino médio, você não precisa. É o texto tratado [Inaudível], tem uma lei, é um conteúdo principalmente de história e geografia, se você for falar [inaudível], e ela foca isso, eu no ensino médio (ininteligível) em sociologia isso é discutido amplamente. Então no sistema étnico, que é adotado aqui, você vai encontrar hoje em dia, essa questão, acho que no caderno 3, você vai encontrar toda essa questão da diversidade, do preconceito, do racismo, que é discutida na sala de aula. Então você tem várias disciplinas focando nesse assunto,

Orador B. Não somente chegar e falar, hoje vai ser o tema tal. Não, é trabalhado dentro do texto, do poema que também tem aqui, [inaudível] professora Daiane, aí sim. Mas não com tema, Ah, hoje a África e tal...Não. Mas a diversidade sim, como ela falou.

Orador B: Projeto de artes.

Orador C: Sim, através da arte ele também trabalha essa questão da diversidade. E uma diversidade é que alguns trabalhos dele até direciona.

Orador A: E vocês percebem que isso reflete no comportamento do aluno?

Orador B: Sim, porque o diferente não vai ser incomum pra ele, mas esse trabalho, como eu falei não é um trabalho que você chega e faz com ele, não. Você faz um pontinho, você começa lá na base, se você conversar com as meninas da educação infantil, você vai perceber essa preocupação delas. Esse é um trabalho do educandário que bem da base, colocando seu trabalho dentro do espaço [inaudível]. Se você entrar no site, e ver todo o trabalho feito, tanto dos pequenos como os grandes, que tem o material, você vai perceber essa construção.

Orador A: Entendi, tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

Orador B: Não. É um tema para debate.

Orador A: Então tá, obrigado meninas.

Orador C : Obrigado. Desculpa a correria.