

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

EDUARDO VASCONCELOS DA SILVA

**AS FACES E AS MÁSCARAS DO RACISMO: AS VOZES DOS PROFESSORES DE
ILHA SOLTEIRA, SP**

Paranaíba - MS

2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

Eduardo Vasconcelos da Silva

**AS FACES E AS MÁSCARAS DO RACISMO: AS VOZES DOS PROFESSORES DE
ILHA SOLTEIRA, SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda

Paranaíba - MS

2016

S579f Silva, Eduardo Vasconcelos da
As Faces e as Máscaras do Racismo: as vozes dos professores de Ilha Solteira, SP. / Eduardo Vasconcelos da Silva. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2016.

182f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Preconceito racial. 2. Educação-Formação docente. 3. Narrativas autobiográficas. I. Silva, Eduardo Vasconcelos da. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.1934

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

EDUARDO VASCONCELOS DA SILVA

**AS FACES E AS MÁSCARAS DO RACISMO: AS VOZES DOS PROFESSORES DE
ILHA SOLTEIRA, SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação - Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 27 de junho de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Leila Teixeira Lacerda
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – (UEMS)

Prof. Dra. Luciane Pinho de Almeida
Universidade Católica Dom Bosco – (UCDB)

Prof. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – (UEMS)

Dedico esta pesquisa (auto)biográfica primeiramente a Deus,
pelo dom da vida e por ter me dado a minha mãe:
Nilza Vasconcelos da Silva (*in memoriam*), uma
mulher guerreira, que me mostrou que os sonhos
são possíveis. Sempre teve as palavras certas
nos momentos certos. Sua existência
marcou a minha vida.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa-formação deu-se por muitas mãos, pois sozinho não conseguiria, dessa forma, são imprescindíveis os agradecimentos:

À minha esposa Rosane e às minhas filhas Júlia e Sofia, por compreenderem minhas ausências e chatices. Obrigado por me apoiarem em cada projeto da minha vida.

Ao meu pai Odilon e às minhas irmãs Maria Inês, Mariza e Mariana, pelo incentivo recebido, para que eu realizasse este sonho.

À Prof^a. Dra. Léia Teixeira Lacerda, pela disponibilidade, sensibilidade e, principalmente, pela paciência, guiando-me nesse percurso formativo. Pelas orientações dadas, que muito contribuíram para o meu desenvolvimento para além da pesquisa. Sempre enérgica, porém, doce e ao mesmo tempo firme. Enfim, fez-me crescer como pessoa e pesquisador. Obrigado por ter acreditado neste homem de cor.

À Prof^a. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, que, desde o primeiro dia do processo seletivo do mestrado, viu em minha pessoa potencial para a realização desta pesquisa. Aprendi com a senhora uma nova forma de compreender o mundo e a educação. Buscar a profundidade das palavras e compreensão do que é ser humano, é um dos sentidos da vida e uma das suas essências.

À Prof^a. Dra. Luciane Pinho de Almeida, pelas contribuições e apontamentos realizados, e pela disponibilidade em ler o trabalho e participar desta banca, transformando esse espaço em momentos de aprendizagens significativas e enriquecedoras.

A todos os meus colegas docentes da UNIESP de Ilha Solteira/SP, divido com vocês, esta alegria em concluir o Mestrado em Educação. Os ensinamentos e a convivência com vocês vão muito além destes escritos, e carregarei para toda a vida.

Aos meus alunos e alunas do curso de Pedagogia da UNIESP de Ilha Solteira, SP, que caminharam comigo na esteira do conhecimento. Meu muito obrigado.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, pela oportunidade de estudar, extensivo aos funcionários da Unidade Universitária de Paranaíba, MS, pela disponibilidade e presteza, e, em especial, à funcionária Irani Nunes de Queiroz, que não me deixou desistir quando no primeiro momento indeferiram a minha inscrição. Sua generosidade e orientação permitiram que eu chegasse até aqui. Obrigado.

À Prof. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pelo carinho demonstrado, pois suas indicações enriqueceram este trabalho.

Aos professores de Ilha Solteira, SP, que participaram da pesquisa, meu eterno agradecimento, por dedicarem uma parte de suas vidas para que este trabalho fosse realizado. Foram corajosos.

Aos meus professores e colegas de mestrado, que, com seus questionamentos durante nossas aulas, estimularam a reflexão constante sobre o fazer da pesquisa. Há um pouco de cada um aqui!

O que vocês esperáveis que acontecesse, quando tiraste a mordação que tapava essas bocas negras? Que vos entoariam louvores? Estas cabeças que nossos pais haviam dobrado pela força até o chão, pensáveis, quando se reerguessem, que leríeis a adoração em seus olhos? Ei-los em pé, homens que nos olham e faço votos para que sintais como eu a comoção de ser visto. Pois o branco desfrutou durante três mil anos o privilégio de ver sem que o vissem; era puro olhar, a luz de seus olhos subtraía todas as coisas da sombra natal, a brancura da sua pele também era um olhar, de luz condensada. O homem branco, branco porque era homem, branco como o dia, como a verdade, branco como a virtude, iluminava a criação qual uma tocha, desvelava a essência secreta e branca dos seres. Hoje, esses homens pretos nos miram e nosso olhar reentra em nossos olhos; tochas negras, ao seu redor, iluminam o mundo, e nossas cabeças brancas não passam de pequenas luminárias balouçadas pelo vento (SARTRE, 1968).

RESUMO

Esta proposta de pesquisa originou-se a partir de reflexões sobre a dinâmica do racismo e do preconceito existentes em nossa sociedade e vivenciados em grande parte pelos professores negros. A escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Dessa maneira, entender as dificuldades, as lutas, as crenças e as superações dos professores pode oferecer parâmetros para novas ações. Diante desses pressupostos, promoveu-se a escuta sensível de sete professores que atuam na rede municipal do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, na cidade de Ilha Solteira, SP, a fim de compreender, pelo diálogo com esses educadores acerca de questões étnico-raciais, como os professores lidam com o preconceito, o racismo e a questão da raça e da cor como elementos excludentes. No rol dos objetivos da pesquisa procurou-se, ainda, analisar as experiências pessoais e profissionais por estes vivenciadas frente às especificidades de um município que, desde o projeto inicial de sua construção, teve sua divisão territorial feita a partir de critérios de renda e classes sociais. Para compreender o que dizem os sujeitos sobre racismo, preconceito e desigualdade, recorreu-se aos memoriais como dispositivo de emancipação e de tomada de consciência. Portanto, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que tem as narrativas de vida ou o método autobiográfico como ferramentas para a autoformação docente. Refletir sobre a pesquisa autobiográfica como instrumento de formação inicial e continuada favoreceu o aprimoramento das práticas educativas na busca de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Os dados analisados revelaram que a organização da cidade, em sua construção inicial, por meio das divisões de classes, não ficou restrita apenas aos formatos das casas, mas tem influenciado a rotina das escolas. Além disso, verificou-se que o silenciamento dos professores com relação às questões étnico-raciais é um problema sério dentro da educação. A educação para as relações étnico-raciais, como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira tal como dispõe a Lei Federal n.10.639/2003, está distante da prática docente. A discriminação e a estigmatização estão presentes na sociedade brasileira, tendo em vista que há ainda muitas tentativas de se estabelecerem meios para se categorizarem pessoas. De acordo com os professores entrevistados, para que ocorra uma educação antirracista é necessário que os cursos de formação inicial e continuada de professores incluam a temática em seus currículos, articulada a instrumentos didático-pedagógicos e visando à harmonia nas relações raciais. Portanto, evidenciar as vozes dos professores investigados em um tempo e espaço determinados, ressignificando a sua própria história e revivendo sua trajetória percorrida, contribuiu para a compreensão da formação da identidade do professor, produzindo novos significados para a atuação docente.

Palavras-Chave: Preconceito racial. Formação docente. Narrativas autobiográficas.

ABSTRACT

This inquiry proposal was given rise of reflections done on the dynamic one of the racism and of the prejudice, existent in our society, survived in great part by the black teachers. The school appears in several testimonies like an important space in which there is developed the tense process of construction of the black identity. In this way, to understand the difficulties, the struggles, the beliefs and the overcoming of the teachers it will give us parameters for new actions. Before these presuppositions, it intends to promote the sensitive listening of seven teachers who act in the municipal net of the basic teaching, of the 1st one to the 5th year, in the city of Unmarried Island, SP, in order to establish a dialog with these racial-ethnic educators about questions and look to understand how the teachers deal with the prejudice, the racism and the question of the race and of the color like elements excludentes. Also there is in the roll of the objectives of the inquiry to analyse personal and professional experiences for them survived, specially because of living in a city that was projected and divided by social classes. To understand what the teachers say about racism, prejudice and inequality, one resorted to the memorials like device of emancipation, of capture of conscience. So, it is the question of an inquiry of qualitative approach, which takes the narratives of life or the autobiographical method as tools of teaching autoformation. To think about the autobiographical inquiry like instrument of initial and continued formation favored the aprimoramento of the educative practices in the most just search of a society, egalitarian and included. The analysed data showed that, the organization of the city in his initial construction, through the classes divisions, was not limited only in the formats of the houses, but it has been influencing in the routine of the schools. The silenciamento of the teachers with relation the questions racial-ethnic is a serious problem inside the education. The education racial-ethnic for the relations, like the teaching of History and Afro-Brazilian Culture, such as arranges the Federal Law n. 10.639/2003, is distant of the teaching practice. The discrimination and the estigmatização are present in the Brazilian society, when many attempts have in mind what exists still of ways are established of persons to categorize. In agreement with the interviewed teachers, so that an education takes place antirracista, it is necessary that the courses of initial and continued formation of teachers include, in his curricula, the theme articulated to instruments pedagogic-educationally, aiming for the harmony in the racial relations. So, to show up the voices of the teachers investigated in a time determined and I space out, ressignificando his history itself, reliving his passed trajectory, it contributed to the understanding of the formation of the identity of the teacher, producing new meanings for the teaching acting.

Keywords: Racial prejudice. Teaching formation. Autobiographical narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	“Pele Negra, máscaras brancas”. Imagem escolhida pelo autor desta pesquisa, Eduardo Vasconcelos da Silva.	16
Figura 2	“A escrava Anastácia”. Imagem escolhida pela orientadora desta pesquisa Dra. Léia Teixeira Lacerda.	36
Figura 3	“Do tronco ao poste”. Imagem escolhida pela Prof ^a Dra Eliane Greice Davanço Nogueira.	56
Figura 4	“Marcha Zumbi dos Palmares”. Imagem escolhida pela Prof ^a Dra. Nilma Lino Gomes.	68
Figura 5	“Todo negro”. Imagem escolhida pela Profa. Dra. Rosaura Angélica Soligo.	75
Figura 6	“Oliveira Silveira”. Imagem escolhida pela Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.	82
Figura 7	“Viver como irmãos”. Imagem escolhida pela Dra. Luciane Pinho de Almeida.	88
Figura 8	“Socialite”. Imagem escolhida pelo Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza.	93
Figura 9	“Garota negra”. Imagem escolhida pelo sociólogo Italiano Franco Ferrarotti.	101
Figura 10	“Racismo norte-americano”. Imagem escolhida pela Dra. Marie-Christine Josso.	105
Figura 11	“Unidet Colors”. Imagem escolhida pelo Dr. António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa.	110
Figura 12	“Cultura da paz”. Imagem escolhida pela Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi.	113
Figura 13	“Corta a cota!” Imagem escolhida pelo professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.	115
Figura 14	“Daniela Frida Delish”. Imagem escolhida por Neusa Maria Mendes de Gusmão.	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de produções por temática [ou palavras-chave] no período 2010 – até a data de hoje	45
Tabela 2 - Quantitativo de produções por nível de titulação descritor “relações étnico-raciais”	46
Tabela 3 - Quantitativo de produções por nível de titulação – descritor “narrativas autobiográficas”	46
Tabela 4 - Características das casas de Ilha Solteira, SP	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais características dos sujeitos participantes da pesquisa	114
Quadro 2 - Ateliês biográficos de projeto - etapas de um dispositivo	117
Quadro 3 - Ateliês biográficos de projeto - etapas de um dispositivo (continua)	118

LISTA DE SIGLAS

ABBS	Aparecida Benedita Brito da Silva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Congresso Brasileiro de Educação
CESP	Companhia Energética do Estado de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NUPE	Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGE	Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Públicas Brasileiras
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
TECLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIESP	União Nacional das instituições de Ensino Superior Privadas
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

FORMAÇÃO: UMA HISTÓRIA NAS (MINHAS) MEMÓRIAS	16
INTRODUÇÃO	36
Apresentação da pesquisa.....	40
Estado da arte, do conhecimento e da questão	45
Percurso teórico-metodológico.....	49
1 AS EXPRESSÕES DO RACISMO E DE COR COMO ELEMENTOS DE EXCLUSÃO	56
1.1 O racismo no Brasil	56
1.2 Democracia racial e identidade: o desenvolvimento investigativo	68
1.3 A discriminação racial vista pelo Estado.....	68
2 QUESTÕES DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO	82
2.1 Valorização da cultura negra no currículo escolar	82
2.2 Ações afirmativas no Brasil.....	88
2.3 A educação étnico-racial e a sala de aula	93
3 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS	101
3.1 Método (auto)biográfico.....	101
3.2 O território da pesquisa.....	105
3.2.1 Escola Profa. Lúcia Maria Donato Garcia.....	108
3.2.2 Escola Aparecida Benedita Brito da Silva (ABBS).....	108
3.2.3 Escola Paulo Freire	109
3.3 Os profissionais e a forma de escolha para participação na pesquisa	110
3.4 Os sujeitos da pesquisa	113
3.5 Instrumentos para coleta de dados - Ateliês biográficos de projeto	115
3.6 Análise dos dados	119
CONSIDERAÇÕES	146
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	166
APÊNDICE A – Autorização institucional para coleta de dados.....	167
APÊNDICE B – Modelo de autorização para apresentação das escolas.....	167

APÊNDICE C – Questionário para a escolha dos sujeitos da pesquisa.	169
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	172
APÊNDICE E – Modelo de convite.	174
ANEXOS	175
ANEXO A – Pergaminho comemorativo do início da construção da Usina – Ilha Solteira..	176
ANEXO B – A cidade de Ilha Solteira no início da construção.....	177
ANEXO C – Parecer consubstanciado do CEP.....	178
ANEXO D – Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.	181
ANEXO E – Mensagens racistas foram escritas em um banheiro da UNESP em Bauru	182

FORMAÇÃO: UMA HISTÓRIA NAS (MINHAS) MEMÓRIAS

Olhando a pessoa que eu era no passado, compreendo melhor o que sou hoje e chego à seguinte conclusão: o único aprendizado que se leva não é a faculdade, não são os cursos, mas aquilo que fizemos em nossas vidas e na vida dos outros. (Eduardo Vasconcelos da Silva, 2011).

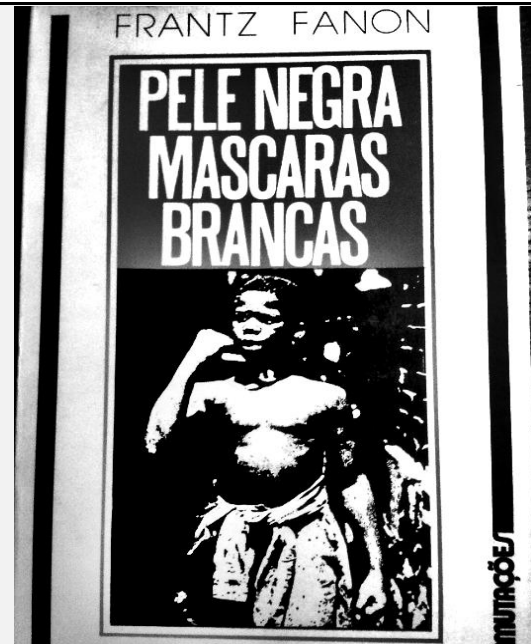


Figura 1 – Pele Negra, máscaras brancas. Imagem escolhida pelo autor desta pesquisa, Eduardo Vasconcelos da Silva (2016).

Fonte: Blog HipHop Kriolu Na Muvis RapKriolu (2014)¹

Escolhi a imagem do livro Peles Negras, Máscaras Brancas, do intelectual martinicano Frantz Fanon, considerado um revolucionário naquela época, porque sua obra ultrapassou as fronteiras acadêmicas, tendo um forte caráter sociológico. Publicado em 1952, “Inicialmente destinava-se a ser sua tese de doutorado em psiquiatria, recusada pelos membros da comissão julgadora. Eles preferiram uma abordagem “positivista” [...]”. (GORDON, 2008, p. 13).

Após finalizar a sua tese positivista, Fanon publica o referido livro, que se tornaria um manifesto contra o racismo, principalmente na questão do negro em relação a si mesmo, pois havia um “Sentimento de inferioridade? Não, sentimento de inexistência”. (FANON, 2008, p. 125). O autor oferece uma crítica incisiva e pertinente, um mergulho na realidade das relações raciais na contemporaneidade, o que contribui para o enriquecimento desta pesquisa.

No prefácio da edição brasileira, escrita por Lewis R. Gordon, a obra chama atenção ao dizer que: “Houve uma época em que um professor universitário norte-americano que tentasse abordar a obra de Frantz Fanon em um ambiente acadêmico estaria sujeito a perder o emprego”. (GORDON, 2008, p. 11).

¹ Disponível em: < [http://hiphopkriolunamuvis.blogspot.com.br/search?q=Fanon -mascaras.html](http://hiphopkriolunamuvis.blogspot.com.br/search?q=Fanon-mascaras.html)>. Acesso em: 7 fev. 2016.

[...] é chegada a hora de todos nós, brancos e aquinhoados pela vida em abundância, repartirmos o valor da dívida com o povo negro, que pela sua escravidão, contribuiu significativamente para a construção das bases do nosso País. Nosso débito é alto. Você está pagando por ele agora. Meus filhos certamente o pagarão. E é possível que meus netos também o paguem. Mas não é possível negar essa dívida ou retribuir-lhes com a ingratidão ou o egoísmo. Conforme-se. Não há injustiça nisso, pelo contrário, é a justiça que ora é proclamada. Tente novamente. Você certamente conseguirá. E quando estiver nos bancos universitários e olhar para o lado, vendo seus colegas negros lá sentados com você, preenchendo um vazio de dor que antes existia, compreenda que você mesma ajudou a construir essa nova realidade, para que o Brasil começasse a se tornar uma sociedade mais livre, justa e solidária. Por essas razões, indefiro a liminar postulada² (MAGGIE, 2006, p. 1).

Ao iniciar esta seção, a necessária uniformidade de pessoa gramatical, exigência em trabalhos acadêmicos, insiste em cair por terra por alguns parágrafos: não me é possível enunciar em outra pessoa quando sinto na “pele” o quanto é difícil elaborar um estudo referente ao racismo. Já ouvi comentários como: “*Você tem dificuldade em lidar com a situação?*” “*Existe racismo?*” “*Acho você exagerado!*” “*Você tem algo mal resolvido em sua vida?*” Ou então: “*Por que você vai tratar deste tema?*”

Justifico a epígrafe principal, pois fazem ressoar na minha mente as indagações de Jean-Paul Sartre, em seu texto “Orfeu Negro”, publicado em 1948, como introdução à obra *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache, de Léopold Sedar Senghor*, pois como protesto, o autor usa de ironia na forma de acusação, ao indagar aos europeus o que eles esperavam que ocorresse ao tirarem “[...] a mordaca que tapava essas bocas negras? Esperavam que elas lhes lançassem louvores?” (SARTRE, 1968, p. 89). Como salienta Jean Paul Sartre, a negritude (valorização da cultura negra) seria uma reação do negro à supremacia branca “[...] trata-se de morrer para a cultura branca a fim de renascer para a alma negra [...]” (SARTRE, 1968, p. 104).

Ao discutir o preconceito, estou olhando (também) para minha história, que se entrelaça com outras histórias e, ao lembrar o passado, busco significados para a minha existência, dando sentido a minha vida com a perspectiva de um mundo melhor para as minhas filhas. Eu sou um negro (preto) lutando, ao lado de muitos e por muitos outros, para superar as dificuldades que a vida nos apresenta. O negro não pode negar que seja negro ou reclamar para si esta abstrata humanidade incolor: ele é preto (SARTRE, 1968, p. 94).

² No dia 26 de janeiro de 2005, o juiz federal substituto em exercício na 1ª Vara, Vicente de Paula Ataíde Junior, exarou uma sentença na qual indeferiu um pedido de liminar impetrado por uma vestibulanda de medicina da Universidade Federal do Paraná. A estudante considerou seu direito esbulhado por não ter obtido a vaga na universidade por causa do sistema de cotas. O sistema de cotas implantado naquela universidade previa a reserva de 70 vagas para o curso de medicina entre as 176 existentes, assim distribuídas: 106 vagas para o vestibular geral, 35 para “afrodescendentes” e 35 para egressos de escolas públicas. A estudante que impetrou o pedido de liminar havia passado em 118º lugar.

Essa luta não é, pois, solitária; antes, é solidária, e a minha voz, na condição de pesquisador, deve orquestrar muitas outras, seja a de minha orientadora, seja a de outros que me precederam na aventura cognitiva de refletir sobre uma questão tão urgente, que é a pluralidade étnica e cultural e seus meandros.

Assim, este trabalho surge das nossas (não mais só minhas) inquietações e do avanço das discussões sobre as tensas relações raciais (re)produzidas ao longo de nossa história, marcadas pelo racismo e pelos preconceitos de diversas ordens ou origens em nossa sociedade.

A epígrafe deste memorial evidencia a complexidade do assunto, sobretudo porque a voz que se propõe orquestrar é a do outro (aquele que não é negro nem pobre), diferente (embora aparentemente não divergente) da(s) que se vai(vão) articular nesta dissertação.

Quando discutimos o preconceito e o racismo, estamos vivenciando, ao vivo, pessoas sendo flagradas (mesmo que por leitura labial) gritando, em alto e bom som: “Macaco!”. A imagem de uma jovem em um campo de futebol no Estado do Rio Grande do Sul, ofendendo um jogador de futebol (negro), na época goleiro do Santos Futebol Clube, tornou-se o rosto da injúria racial. Ou seria ela mais uma vítima de uma sociedade excludente, que tem em sua história todo um contexto de escravidão?

Munanga (2002, p. 9) compara o racismo “[...] a um iceberg cuja parte visível corresponderia às manifestações do preconceito. À parte submersa do iceberg correspondem, metaforicamente, os preconceitos não manifestos [...]”.

O autor deixa claro o que vivenciei em 2013 ao lecionar a disciplina Diversidade Cultural na União Nacional das Instituições de Ensino Superior Privadas (UNIESP) de Ilha Solteira, SP. Eu falava sobre a questão do negro na sociedade e a implantação de políticas compensatórias aos grupos minoritários, quando alguns alunos disseram que os negros querem cada vez mais direitos, porque se sentem injustiçados, e que eles (meus alunos do ensino superior) não são racistas nem preconceituosos, mas não concordam com as cotas raciais (ações afirmativas). Além disso, uma aluna afirmou que jamais se casaria com um negro. Essa retomada é importante porque vivenciei o que Munanga (2005) afirma sobre a questão:

Quantas vezes ouvimos pronunciar, até por pessoas supostamente sensatas, a frase segundo a qual as atitudes preconceituosas só existem na cabeça das pessoas ignorantes, como se bastasse frequentar a universidade para ser completamente curado dessa doença que só afeta os ignorantes? Esquecem-se que o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros. Esta

maneira de relacionar o preconceito com a ignorância das pessoas põe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade. Além disso, projeta a sua superação apenas no domínio da razão, o que deixaria pensar, ao extremo, que nos países onde a educação é mais desenvolvida o racismo se tornaria um fenômeno raro (MUNANGA, 2005, p. 18).

A história de vida de cada um está sendo contada, porque a história é feita com o tempo e com suas memórias. A memória desencadeia as lembranças, sendo um fio condutor das experiências de educadores ao longo da vida, possibilitando, no caso do professor, investigar sua própria prática e produzir novos saberes.

Conforme analisa Benjamin (1987, p. 205), “Contar uma história sempre foi a arte de contá-la de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história.” Quando preservamos as memórias, compartilhamos experiências, trazendo novos significados e a compreensão daquilo que estamos realizando em nossa prática docente. Vale, aqui, evocar novamente as reflexões do pensador mencionado:

[...] o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria existência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida [...] (BENJAMIN, 1987, p. 221).

Quando Benjamin (1987) se refere ao acervo de toda uma vida, podemos considerar o homem como um espelho de vivências e de busca incessante de respostas a uma vida repleta de múltiplos encontros e desencontros de valores e significados, pois marcamos a história de muitas vidas, revemos crenças e direcionamos crenças, até que alguém as desfaz.

E essas reflexões também nos direcionaram a opção pela pesquisa (auto)biográfica, que vem apresentando, nos últimos anos, como uma linha de investigação que dialoga com o passado, contribuindo para a formação de professores, à medida que os conduz a refletir sobre si mesmos, sua prática educativa e para a construção de sua identidade.

Passeggi (2010, p. 27) define o memorial autobiográfico como: “[...] uma escrita acadêmica, pela qual o autor faz uma reflexão crítica sobre seu percurso intelectual e profissional em função de uma demanda institucional”. Clandinin e Connelly (2011, p. 22), por seu turno, oferecem outro olhar:

Educadores estão interessados em vida. Vida [...] é Educação. Educadores estão interessados na aprendizagem e no ensino e no como esse processo ocorre; eles

estão interessados em saber lidar com as vidas diferentes, os valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças, os sistemas sociais, as instituições e estruturas e no como eles estão todos unidos para aprender e ensinar [...]. A vida das pessoas e como elas são compostas e vividas é o que nos interessava observar, participar, pensar sobre, dizer e escrever sobre o fazer e o ir e vir de nossos colegas, seres humanos [...].

Esta pesquisa apresenta-se em contraponto a uma experiência de vida pessoal e profissional do pesquisador, pois refletir sobre a própria história de vida pode levar os atores envolvidos à (auto)formação.

Benjamin (1987) considera a palavra “narrativa” carregada de significados e conceitos histórico-sociológicos, pois tem como matéria-prima a vida humana e suas histórias de vida. Assim, com as palavras de Benjamin, desfilam neste momento à nossa frente páginas em branco que nos dão a oportunidade de, a cada novo dia que nasce, contar uma nova história. Agora, quando olhamos para trás, vemos histórias de pessoas que se encontraram com a nossa. Várias pessoas e histórias de superação que se entrelaçam.

Pineau e Le Grand (2012, p. 15) definem a história de vida “[...] como a busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais, envolve um processo de expressão da experiência. Na sua especificidade alarga triplamente o território das ‘escritas do eu’ [...]”.

E “as escritas do eu” levam-nos a 1968, que foi um ano de muitas perdas, das quais uma, em especial, nos chama a atenção: perdemos Martin Luther King, um dos mais importantes líderes na luta dos direitos dos negros nos Estados Unidos da América, eternizado pelo seu discurso *Eu tenho um sonho*.

O ano de 1968 também é marcado pelo nascimento de uma criança. Nasce uma pessoa que marcará a história da humanidade? E a primeira pessoa do singular volta a emergir... Não sei! Minha história ainda está sendo contada, mas marcou a história da família Vasconcelos: nasceu Eduardo, primeiro filho e primeiro neto e mais um aluno que, aos sete anos, seria inserido na escola pública. Família carente de recursos, mas carregada de sentimentos. Sentimentos bons, mas também sentimentos de exclusão, pois:

A exclusão social começa muito cedo, muito antes de o bebê nascer. A exclusão social tem raízes na pobreza, na moradia inadequada, na doença crônica e no longo período de desemprego. São negados às crianças nascidas na pobreza os recursos e as oportunidades disponíveis para as outras crianças. Algumas delas enfrentam obstáculos adicionais por causa do seu gênero, da sua raça, da sua religião ou de sua deficiência. Embora a maioria cresça em famílias amorosas, que se preocupam com, que desejam realmente uma vida melhor para elas, muitas crianças que vivem na pobreza começam e terminam sua infância em um estado de exclusão social e de baixa performance educacional e continuam experimentando o desemprego, a pobreza e a doença ao longo de suas vidas como adultos. O desafio para nossa

sociedade é afrouxar e romper a força da pobreza que estrangula o desenvolvimento de nossas crianças (MITTLER, 2003, p.81).

Neste mesmo ano iniciam-se as obras para a construção do que seria naquele momento a maior Usina Hidrelétrica do mundo na cidade de Ilha Solteira, SP (Anexo A e B). Hoje é a terceira maior geradora de energia no Brasil. Uma cidade que foi planejada, para dar abrigo segundo projeções a 40 mil habitantes. De acordo com Sávio (2011, p. 50), “Era ainda uma cidade artificial, sem a liberdade e a diversidade de uma cidade normal”. Diferenciada das demais, pois em outras cidades, a classificação social depende apenas do poder aquisitivo da pessoa. “Em Ilha Solteira, as diferenças eram impostas de cima para baixo, não restando aos trabalhadores senão obedecer” (SÁVIO, 2011, p. 53).

Como descrevem Moreira e Silva (2011):

Para não entrar em longas e intermináveis discussões conceituais sobre o poder, é suficiente afirmar que o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero e etc... Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder (MOREIRA; SILVA, 2011, p.37).

Vivíamos em um contexto de rigidez no país (Ditadura Militar 1964-1985), e havia uma indignação dos movimentos estudantis, que cobravam do governo que todos tivessem acesso ao ensino superior. O então Ministro da Educação, Raymundo Moniz de Aragão, era questionado por representantes da sociedade, como se lê, por exemplo, nos trechos da carta a ele enviada por Clarice Lispector:

Em primeiro lugar queríamos saber se as verbas destinadas para a educação são (sic) distribuídas pelo Senhor. Se não, essa carta deveria se dirigir ao Presidente da República. O Senhor há de estranhar que uma simples escritora escreva sobre um assunto tão complexo como o de verbas para educação. O MEC, visando evitar o problema do grande número de candidatos para poucas vagas, resolveu fazer constar nos editais de vestibular que os concursos seriam classificatórios, considerando aprovados apenas os primeiros colocados dentro do número de vagas existentes. Essa medida impede qualquer ação judicial por parte dos que não são aproveitados, não impedindo, no entanto, que os alunos tenham o impulso de ir às ruas reivindicar as vagas que lhe são negadas. Senhor Ministro ou Senhor Presidente: “excedentes” num país que ainda está em construção e que precisa com urgência de homens e mulheres que o construam? Só deixar entrar nas Faculdades os que tirarem melhores notas é fugir completamente ao problema. Esta seara é de todos nós. Senhor Ministro ou Presidente da República, impedir que jovens entrem em universidade é crime. Perdoe a violência da palavra. Mas é a palavra certa. Se o Senhor soubesse do sacrifício que na maioria das vezes a família inteira faz para que um rapaz realize o seu sonho, o de estudar. Se soubesse da profunda e muitas vezes irreparável

desilusão quando entra a palavra ‘excedente’. Que estas páginas simbolizem uma passeata de protesto de rapazes e moças (LISPECTOR, 1968, n.p).

Essa carta continua atual, em pleno século XXI, 47 anos depois de escrita, pois a exclusão permanece na sociedade, sendo refletida no sistema escolar.

Meus pais, provenientes de uma família do “berço mineiro, das montanhas Gerais, das estradas reais, são de Minas Gerais³”, da cidade de Passos. Vieram tentar a vida em Três Lagoas/MS. Meu pai, Odilon, não tinha estudo: desde criança tivera que trabalhar para auxiliar a família nas despesas da casa, mas sabia escrever o nome e fazia contas como poucos, o que era um privilégio, garantindo-lhe um emprego. O seu trabalho era uma questão de sobrevivência, porque ele trabalhava para comprar alimento e sentia alegria quando chegava à nossa casa e perguntava: “*Os meninos comeram*⁴?” Meu pai, o provedor e o centro do lar; minha mãe, Nilza, cuidava da casa – e os primeiros ensinamentos relacionados à escrita vieram de suas mãos, sobre as minhas mãos:

- *Você vai estudar meu filho, você precisa ser alguém na vida. Você precisa saber ler e escrever!*
- *E o que é saber ler, mãe?*
- *Você precisa “decorar”.*
- *E quando vou escrever?*
- *Fique tranquilo, é como a árvore, de repente nasce.*

Eu me lembro, muito pouco, da nossa primeira casa, mas me vem à mente uma música de infância:

Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada
Ninguém podia entrar nela, não, porque na casa não tinha chão
Ninguém podia dormir na rede, porque na casa não tinha parede
Ninguém podia fazer pipi, porque penico não tinha ali
Mas era feita com muito esmero, na rua dos bobos, número zero (MORAES; ENDRIGO; BARDOTTI, 1980).

“Mas era feita com muito esmero”, e minha mãe tinha todo um cuidado com a limpeza da casa e sempre nos ensinou a mantê-la limpa. “*Passa o escovão, Eduardo, limpa seu quarto; agora, varre a área da frente*”. Sinto falta desses momentos eternizados em minha memória.

³ FERNANDES, Paula. **Seio de Minas**. Rio de Janeiro: Universal Music Brasil, 2011.

⁴ Utilizou-se a formatação da fonte em itálico para diferenciar diálogos familiares, conversas informais ou falas de sujeitos de pesquisa de outras citações.

Agora já estou com sete anos (1975) e chegou o momento de ir para a escola. Minha alegria? Ir de bicicleta e na garupa, pois a escola era apenas um detalhe. Minha outra alegria era voltar para casa e dizer: “*Estou andando de bicicletaaaaaaaaa!*”

Enquanto isso, na área das políticas educacionais, a chamada educação inclusiva tinha início nos Estados Unidos, por meio da Lei Pública nº 94.142, de 1975. Crianças com necessidades especiais leves e moderadas começavam a ser inseridas nas classes regulares com os alunos comuns. A educação inclusiva somente foi criada, no Brasil, 13 anos depois, em 1988, com a Constituição, no seu art. 206, inciso I, que estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Como relatado, meus pais tinham pouca instrução escolar, mas era amplo seu conhecimento de mundo, fazendo com que se preocupassem com a educação dos quatro filhos.

Tenho poucas lembranças dos meus primeiros professores, mas lembro-me do avental branco que eles usavam. Os professores eram respeitados e valorizados, e os pais sentiam orgulho em dizer: “Olha, o filho do Sr. João da venda se formou em Professor”.

Os pais cobravam dos filhos que as notas fossem azuis, o que mudou em nossos dias. Certa vez meu pai, ao acordar às cinco horas da manhã, chamou-me para sairmos; iríamos a um lugar e eu deveria pegar o enxadão e duas bolsas que estavam prontas. Naquele momento, imaginei a cena do rio, pois já estávamos morando em Ilha Solteira/SP, perto do rio Paraná, lugar de muitos peixes. Ele entrou em nosso carro, um fusca branco, e partimos. No decorrer do trajeto, admirei o caminho rumo ao rio e pensei: “*Vamos passar o dia todo... Mas faltam as varinhas...*” E disse: “*Pai, nós nos esquecemos das varas de pescar!*”. “*Não será preciso*” - respondeu. “*Os amigos já estão no local esperando*” - pensei. De repente, o carro parou. “*Pai, aqui não tem minhoca, o terreno é seco e o mato é alto*”. “*Quem disse que vamos pegar minhoca? Estamos aqui para capinar, você irá capinar daquele lado e eu deste*”. Fiquei nervoso: “*Capinar, eu?*” Quando deu meio-dia, meu pai foi ao carro e pegou duas boias-frias, dizendo: “*Vamos passar a tarde aqui*”. Eu não estava entendendo nada. No final do dia, minhas mãos estavam cheias de calos, e ele disse:

Tudo isso é para você ir se acostumando, sua mãe me falou que as suas notas estão quase todas vermelhas, portanto, se não quer estudar, já vai se acostumando. Ser lixeiro, ser um homem que trabalha no campo não é indigno para ninguém, mas são

profissões que as pessoas trabalham muito e não são valorizadas e quero que você aprenda, já que não quer estudar.

A partir desse dia, nunca mais tirei uma nota vermelha. A atitude do meu pai marcou-me profundamente. Conforme afirma Josso (2004, p. 43):

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida.

O “xis da questão” era a disciplina de matemática, uma matéria de que eu tinha pavor. A professora era a que tinha mais respeito em toda escola. Ou era medo? Ninguém conversava e era possível ouvir a respiração dos alunos que seriam chamados à frente: “Eduardo, é a sua vez; você estudou? Vamos começar pela tabuada do três, primeiro na sequência; após, aleatoriamente”. Eu passava o dia “decorando, memorizando”. “Mãe, toma a tabuada de mim!” Eu acertava tudo, mas quando chegava à sala de aula, aquele clima de terrorismo... Ninguém sabia quem poderia ser chamado; tínhamos que nos preparar, pois não sabíamos a hora e nem o dia. Parecia que estávamos em uma arena, prontos para ser fuzilados. Era uma sabatina; tinha que responder rápido, valia um ponto ou perdia-se um ponto.

Marcelo Garcia (2010, p.14), em artigo sobre formação docente, afirma que “conhecimento didático do conteúdo se vincula à forma como os professores consideram que é preciso ajudar os alunos a compreender um determinado conteúdo”.

Lembro-me de um professor que disse, no primeiro dia de aula, que toda a classe seria reprovada. Quantos alunos devem ter reprovado ou até mesmo desistido? “O professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade” (FREIRE, 1996, p. 66-67). Têm-se aqui outros tempos, outra formação. Em minha opinião, o ensino deve ser prazeroso, trazer significado para a construção do conhecimento.

Voltando ao “xis da questão”, eu tive uma professora chamada Clorinda Rulli Meneses, no ensino superior, que mudou minha concepção referente à matemática. Percebíamos, os outros e eu, sua dedicação e o desejo de ensinar de forma clara e objetiva; não era só a minha opinião, era o que todos diziam. Para Freire (1987, p. 19), “a libertação,

por isso, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo [...]”.

Hoje percebo que, com outros professores, não havia a mediação do conhecimento; não ocorria aquilo que Vygotsky (2001, p.97) define como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): “[...] solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes”.

A infância é um período marcante, uma etapa caracterizada pelo imaginário e os simbolismos. Tem algumas situações que marcam, pois me lembro de quando era criança e o meu sonho era nadar na piscina do clube 5/6, mas eu não podia nadar, pois meu pai era soldador e, portanto, meu nível social era o 3 ou 4. Interessante é que havia uma separação de classes sociais institucionalizada pelo Estado. Eu era impedido de frequentar determinados lugares em minha cidade porque a minha condição social não era condizente com a realidade social.

Os tempos eram outros, os valores mudaram, mas lembro-me da figura do inspetor de aluno; o sinal tocava e todos tinham que entrar em suas salas. Era respeitado; ninguém queria problema com o inspetor. Na cidade, tínhamos a inspetoria; crianças não podiam ficar na rua; caso contrário, os pais seriam advertidos, podendo levar até a demissão.

O papel carbono que alegria eu sentia quando a professora pedia cópias com papel carbono. Hoje, com as novas tecnologias, esse sistema de cópias está obsoleto. Batia o sinal, hora do recreio; tinha que correr e que ser o primeiro. Pratinho nas mãos: “*O que tem hoje?*”

As aulas de português eram maçantes; éramos obrigados a ler os clássicos, como: *Iracema*, de José de Alencar; *Macunaíma*, de Mário de Andrade; *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, e outros. Não tinha sentido; líamos porque tínhamos que fazer os resumos. O que mais gostava das aulas de língua portuguesa era da professora: muito elegante, “branca” e bonita.

Tenho lembranças até hoje das aulas de inglês, acreditava que nunca iria precisar falar ou entender outra língua; eu não vou viajar para fora do país... Crença desfeita... Alguns anos depois, estava eu nos Estados Unidos, lembrando-me das aulas de inglês.

Havia também situações no ambiente escolar que me incomodavam, nas aulas de história referente ao período escravocrata, eu já esperava alguma piada pejorativa de meus colegas relacionada à minha cor. Pejorativa? Por quê? Para Guimarães⁵ (2012, p.11):

⁵Professor do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP).

O preconceito de cor de raça geralmente como alvo o “negro”, o “preto”, o “amarelo”, o “pardo” ou o “vermelho” (pele vermelha), dificilmente o “branco”. Por quê? Alguns responderiam que a dualidade primária é branco/preto, claro/escuro, dia/noite; que em toda parte, em todos os tempos, o branco sempre simbolizou as virtudes e o bem, enquanto o negro significou o seu contrário – o sinistro, o mal, os defeitos.

Quantas vezes fui chamado de saci, neguinho, tição, urubu, churrasco, beijola, apelidos que faziam parte do meu cotidiano e isso me entristecia, pois o preconceito quanto à cor ainda é visível em nossa sociedade e, dependendo do ambiente, as pessoas o olham de forma diferente, tratam-no de forma diferente. Essas atitudes faziam-me sentir um estranho e, em alguns casos, até mesmo invisível (Eduardo Vasconcelos da Silva, negro, professor do Ensino Superior, Ilha Solteira, SP, 02/03/2014). Para Cavalleiro (2001, p.153), “[...] comentários depreciativos, por vezes irônicos, são altamente prejudiciais. É preciso “ouvir” esses discursos e refletir sobre o conteúdo da linguagem utilizada no cotidiano escolar”.

Vivendo neste contexto, automaticamente sentia-me excluído e uma total negação quanto ao meu pertencimento étnico-racial, eu não queria ser “moreninho”, “neguinho”, eu queria ser branco e sonhava em acordar de cabelo liso e na cor branca. “Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras” (CAVALLEIRO, 2001, p. 156).

Nesta mesma linha de raciocínio, Fanon (2008, p.95) analisa que se o negro:

[...] encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco, é que vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldades que ele é colocado em uma situação neurótica (FANON, 2008, p.95).

Quando a professora discutia a questão do negro, geralmente as imagens nos livros didáticos não eram das melhores, sempre como subalternos e humilhados. Eram sempre vistos como o marginal, o escravizado, feio, sempre submetido à tortura. Os homens brancos sempre bem vestidos, bem-sucedidos, e os homens negros, sempre descalços, com roupas velhas ou rasgadas. Quando o negro não era humilhado, a sua imagem era representada por algo caricatural, o que me dava medo. A pergunta é a seguinte: como uma criança em processo de formação ao presenciar essas imagens, sentirá orgulho da sua história e da sua cor?

Segundo Cavalleiro (2001, p.153):

Não podemos afirmar que todas as crianças conseguem captar as mensagens contidas em olhares, gestos e atitudes realizados nas escolas. Mas podemos afirmar que o não-verbal no cotidiano escolar expressa tanto o tipo de relacionamento aceito e valorizado quanto o não aceito, não valorizado e desejado.

Alguns poderão dizer que o preconceito não é somente ao negro, e que brancos também sofrem com determinadas situações, mas com relação ao negro as discriminações são recorrentes e fazem parte de sua rotina e permanece na sua memória. Essas experiências vivenciadas dentro da escola, que envolvem as características peculiares ao negro, “[...] ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória” (GOMES, 2003, p.176).

Na fase adulta, ainda hoje enfrentamos situações de discriminação racial e tenho certeza que outras pessoas da minha cor irão concordar: procurar emprego, sendo que há pouco tempo, como forma de excluir o negro, exigia-se boa aparência. Banco de ônibus, geralmente eu viajava sozinho e o ônibus poderia estar lotado. Entrar em agência bancária, é uma tortura. Andando na rua, se tiver revista por parte de policiais, seremos o alvo principal. Pegar um taxi, que eu me lembre, apenas uma vez consegui fazê-lo sozinho. Entrar em uma loja de grife, olham-no de cima a baixo, e só faltam dizer: aqui não é o seu lugar! Essas situações nós chamamos de um racismo sutil, e isso fere. Geralmente esse tipo de racismo caracteriza-se por não ser de forma direta.

Esse racismo sutil foi evidenciado pelo primeiro negro a ocupar o cargo de ministro do Supremo Tribunal Federal no Brasil, Excelentíssimo Joaquim Barbosa Gomes (LEITÃO, 2009). Foi considerado como uma das 100 pessoas mais influentes na prestigiada revista Time em 2013, disse o seguinte:

Na década de 90, procurador da República no Rio de Janeiro, foi confundido por duas vezes com o manobrista de restaurantes famosos da zona sul. Ao deixar o antigo Mistura Fina, na Lagoa, depois de um show de jazz, viu o braço de uma madame lhe entregar a chave do carro só porque estava parado do lado de fora. O mesmo aconteceu anos depois no restaurante Mariu's, no Leme. No Brasil, não existe o ódio racial, mas o racismo aqui é mais primitivo. O sujeito, mesmo o mais instruído, não percebe que é racista (LEITÃO, 2009, p. 1).

“Como explicar, então, esta negação contraditória da realidade da maioria dos negros e mestiços, que cotidianamente enfrentam a violência policial, sem falar das formas sutis de exclusão do mercado de trabalho, no sistema educativo, nos lugares de lazer, etc.?” (MUNANGA, 1996, p. 214). Para o antropólogo a explicação encontra-se na ideologia da

democracia racial, dentro dessa interiorização inconsciente que existe uma harmonia entre as raças e que todos têm igualdade de acesso às oportunidades.

Retrospectiva

As “Diretas Já” foram um movimento político-democrático com grande participação popular que restabeleceria as eleições diretas para presidente da República no Brasil. Durante o movimento, ocorreram manifestações populares em muitas cidades brasileiras, como passeatas e comícios. Esses eventos populares contaram com a participação de milhares de brasileiros e estudantes

Em 1984, terminei a então 8ª série e deveria escolher entre o curso do magistério ou contabilidade. Meu desejo era fazer o magistério, mas, como havia todo um preconceito e certo machismo, desisti. Magistério era “coisa para mulheres”; segundo Silva (2002, p. 96), era o que se chama(va) de “feminização do magistério”. Nesse sentido, é importante considerar que a história educacional no Brasil é marcada pela presença do homem na sua constituição inicial, partindo do processo de catequização realizada pelos padres jesuítas.

A feminização do magistério ocorreu ao longo dos anos no Brasil, principalmente devido à desvalorização da profissão. Desta forma, o homem passa a buscar as profissões mais rentáveis, e o magistério firma-se como “ofício feminino”.

Já em 1989, terminei o curso técnico de contabilidade, preparação para o mercado de trabalho, no Colégio Cenecista Saldanha da Gama, na cidade de Campos dos Goytacazes, RJ. Já formado, não percebia muito sentido nos saberes escolares dentro do meu contexto social, pois, durante 17 anos, fui jogador de futebol profissional. No entanto, quando viajei para a Áustria defendendo a Sociedade Esportiva Palmeiras para realizar uma série de amistosos na Alemanha, havia um jovem com um conhecimento superior ao da maioria, que parecia cultivar uma visão de mundo diferente. Ele falava da importância de se conhecer os lugares históricos, como o centro de concentração nazista, museus, bibliotecas, mas eu queria saber onde estavam as meninas, as baladas – e os outros jogadores igualmente.

Em minha vida estudantil, com o passar dos anos, envolvido com o futebol profissional, parei de estudar. Depois de aproximadamente 17 anos, exatamente em 2003, voltei para Ilha Solteira e resolvi fazer o curso de Pedagogia que tanto desejava. Nesse mesmo ano, perdíamos Rachel de Queiroz, romancista, escritora, jornalista e importante dramaturga brasileira e também a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras.

Agora, já não era mais um adolescente e sim uma pessoa determinada. No curso, éramos apenas cinco homens e aproximadamente cinquenta mulheres. Ao final, formaram-se dois homens e trinta e uma mulheres.

Ao concluir a graduação, foram abertas outras possibilidades e reconheço a importância que transcendeu os objetivos iniciais, pois foram momentos de descobertas e de novos significados e, principalmente, descobri que é possível fazer diferente. Isso porque, ao longo de minha trajetória, tenho buscado entender como se dá essa profissão que escolhi. Tenho vivido experiências na educação e, desde o primeiro dia em que entrei em uma sala de aula, na faculdade, no estágio, como professor, palestrante e agora no curso de mestrado, tenho refletido sobre a minha prática, percebendo que sou um produto das experiências e das vivências pessoais e que preciso aprender com elas.

O estágio, esse primeiro momento da prática docente, deveria ser logo no início do curso, de modo que o aluno conheça a realidade de uma sala de aula e da escola, possibilitando sua aproximação com a realidade em que atuará futuramente. Ele deve ser um momento de aprendizado da profissão docente e da construção da “identidade profissional”, conciliando teoria e prática.

Na mesma linha de compreensão, Garcia (2010, p.20) nos coloca que a construção da identidade “[...] é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos, não é um atributo fixo para uma pessoa, mas sim um fenômeno relacional”, que se constitui no relacionamento com o outro. A “[...] identidade não é algo ‘dado’ ou que se possui, ao contrário, é algo que se desenvolve ao longo da vida” (GARCIA, 2010, p. 20).

John Dewey, sobre estágio e docência, afirmou categoricamente, em 1904, que a formação de professores não poderia ser apenas teórica, mas deveria envolver, também, algum trabalho prático e que ambas, teoria e prática, são indissociáveis, conforme ratificam Tardif e Raymond (2000, p. 229): “[...] ao estrear em sua profissão muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pela função, da turma de alunos, da carga de trabalho, etc.”.

Há um texto escrito em 1974 por Jacques Busquet – “Curso de preparação de nadadores”, que traduz de forma irônica o que acontece em muitas faculdades na preparação/formação de professores, sobretudo no que diz respeito à articulação entre a teoria e a prática:

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal (BUSQUET, 1974 apud PEREIRA, 1999, p. 112).

Em outro texto apresentado no curso de Mestrado (UEMS), Marcelo García (1999) afirma ser preciso reformular os estudos sobre formação de professores, numa indiscutível referência às pesquisas que se têm desenvolvido em torno do amplo descritor “aprender a ensinar”, enraizadas no que se denominou o paradigma do “pensamento do professor”.

A pesquisa sobre aprender a ensinar evoluiu na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além de quais tipos de conhecimentos estes adquirem. Nessa “reformulação” de professores, citada por Marcelo García (1999), está implícito o estágio, que é o encontro da teoria com a prática, mas que ainda não leva os futuros professores a uma formação prática, como bem explica Gatti (1997, p. 48):

Os estágios apresentam-se como pontos críticos, sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática. A participação em atividades de ensino depende de circunstâncias e da disponibilidade do professor de sala. Não há, de modo geral, um acompanhamento, de perto, das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas.

Desde o início e mais fortemente nesse momento da graduação, eu tinha um enorme desejo de aprender e de participar das aulas e, no decorrer do curso, confirmei a vontade de ser professor, mesmo ouvindo: “É assim mesmo no início; depois acaba”.

Eu praticamente não perdia uma aula, pois cultivava o desejo de aprender. O conhecimento é algo fascinante, ele nos pertence e pode ser compartilhado, palavras nos unem e as histórias são construídas nesse caminhar, conforme nos ensina Josso (2004, p. 60):

O processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural.

Como estudante de Pedagogia, também percebi o distanciamento entre a comunidade, a faculdade e a escola, já mencionado por Zeichner (2000, p.14):

[É] preciso que haja uma conexão estreita entre a formação de professores na universidade com as escolas e a comunidade. Não deve haver atividades acadêmicas isoladas, em que as pessoas somente vão para as universidades e assistem aulas sobre mudança social. É preciso estudar as coisas em contexto.

Como estagiário e, hoje, como pedagogo, presenciei o processo de inclusão e percebi que para um professor desenvolver o seu trabalho fazem-se necessárias mudanças no sistema educacional e na legislação, propostas efetivas, favorecendo a acessibilidade. Para Gatti (1997, p. 89), “[...] há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados que precisam ser enfrentados. Este enfrentamento não poderá ser feito apenas ao nível de decretos e normas [...]”. Infelizmente, há pouca modificação na dinâmica da escola, não atingindo a proposta inclusiva, ou seja, as pessoas com necessidades especiais são “excluídas no processo de inclusão”.

Enfim, esse mesmo ano de 2007, de muitas lutas e superações, chegava ao fim. E, a cada mensalidade paga, trabalhando como vendedor de gás e como serralheiro, eu dava mais um passo gigantesco para ter um curso superior. Quantas vezes eu pensei em parar! Mas consegui terminá-lo, conversando com o diretor da Faculdade (Prof. Osmar Martins de Oliveira), solicitando desconto e prazo e ouvindo dos professores palavras de incentivo: “Vamos, Eduardo!”; “Edu, falta pouco!”; “Não é fácil; é assim mesmo”. Palavras ditas pelos mestres por excelência: Tarcísio Luiz Pereira, Clorinda Rulli Meneses, Valdecil Luiz Fontoura dos Santos, Vera Luísa de Sousa, Izabel Gimenez, Odair França de Carvalho e Selma Ennes.

Cheguei ao final da graduação com muita dificuldade. Para a humanidade, não representava nada; para esses professores e para mim, era um salto para atingir minha formação. A emoção desse momento foi indescritível: um divisor de águas em minha vida.

Depois da graduação, o início da carreira foi um momento difícil. Quando entrei, pela primeira vez, para ministrar aula, estava ansioso e preocupado, pois conhecia as teorias, mas, e agora? Somente elas me seriam suficientes? Hoje entendo, com Huberman (1992), aquilo que ele chama de o “choque com a realidade”, proposto inicialmente por Veenman (1984).

Huberman (1992) realizou um estudo com a intenção de organizar a carreira docente em etapas, buscando caracterizá-las por meio das tendências gerais. Nesse sentido, comecei a vivenciar situações que não me haviam me ensinado nos bancos de uma faculdade e isso me

fez entender que não existiam, nem existem, receitas prontas para ministrar aulas, eu precisava buscar um jeito próprio de trabalhar.

Com vistas a esse jeito próprio de trabalhar e amparado pela busca por conhecimento, considerei as palavras de Marilda Silva: “[...] o conceito de formação identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso, a formação não se conclui, ela é permanente” (SILVA, 2008, p. 02) e, nos dois primeiros anos após o término da faculdade, terminei duas especializações.

Dessa maneira, contando minha história e para isso utilizando a primeira pessoa do singular, identifico-me como professor e, olhando o caminho que percorri, vejo a importância das pessoas em minha história, pois, mesmo não conseguindo entrar no mestrado, recebi vários e-mails – e vejam as reações dos meus professores ao saberem que fiquei entre os classificados:

Boa tarde, querido. Parabéns, vc (sic) merece! Continuarei aqui orando e torcendo.
Prof. Me. Izabel Gimenez

Que boa notícia, meu caro. Parabéns!!! É isso aí... Firme nos teus objetivos, faça a disciplina focando a revisão do projeto de pesquisa para a seleção do próximo ano... Sucesso... Vc (sic) merece... Valdeci

Parabéns, Eduardo querido!!!!
Fico muito feliz por você e orgulhosa por você ter sido nosso acadêmico na FAISA!
Abraços e, mais uma vez, meus cumprimentos! Clorinda Rulli

Querido Eduardo, estou super feliz por você!! Parabéns, e não desista!! Selma Ennes
Parabéns, vc (sic) foi corajoso, boa sorte e sucesso, e vc vai longe.... Odair

Palavras não expressam minha felicidade... Caro Eduardo sinta-se orgulhoso pelo resultado você já sabe o caminho das pedras, a primeira vez que prestei também foi assim, portanto não desista... Parabéns. É isso aí... Tarcísio Luiz

Lembrei-me de Arroyo (2011, p.110): “[...] o que fica para a vida, para o desenvolvimento humano são os conhecimentos que ensinamos, mas também, e, sobretudo, as posturas, os processos e significados que são postos em ação, as formas de aprender, de se interessar”.

A nossa história é assim: ora marcamos vidas, ora marcam nossas vidas, passamos por momentos singulares, construímos sonhos e edificamos vida.

Ano marcado pela aprovação no mestrado, 2014 foi um drama desde o princípio. Realizei minha inscrição e, ao verificar o edital do processo, vi que estava indeferida, sob a alegação de que eu não havia apresentado a Carteira de Reservista. A tristeza tomou conta de mim: não seria desta vez; melhor desistir; o sonho acabou mais uma vez.

Conversando com a professora Izolda da UNIESP e com minha esposa fui aconselhado a ir até Paranaíba, MS, e conversar com a coordenação, pois eu havia enviado, no período de inscrição, um documento do Supremo Tribunal Militar.

Ao conversar com a coordenação do curso, solicitaram-me (pedido feito pelo professor José Antônio de Souza) que tirasse uma cópia autenticada do referido documento e a apresentasse para que a comissão avaliasse a situação. Mediante os fatos e com total apoio da Irany (inteligência interpessoal), fui até o cartório.

No cartório, aconteceu um fato inusitado, o que eu defino como providência divina. Primeiro, o cartório não queria autenticar porque não estava legível o documento (fato). Na negativa de uma funcionária, um jovem entrevi na conversa, dizendo-me para ir até outro local para tentar tirar uma cópia com uma qualidade melhor. Orientado, tirei uma nova cópia. Ao voltar, um senhor viu que passei a carteira de reservista para possível autenticação e começou a falar, mas, diante da situação, ansioso e preocupado, eu não dava muita atenção. Mas houve um momento em que parei para ouvi-lo: *“Sabe, meu jovem, qualquer cidadão com idade superior a 45 anos é isento de apresentar reservista⁶ em qualquer lugar, e isso é lei”*. Nessa hora, voltei a atenção para esse senhor e ele continuou: *“Temos uma lei; é só você ir até uma junta militar e pedir informações e uma cópia do documento”*.

Fui até a junta militar e estava fechada; corri para a biblioteca e achei a lei. Imprimi e entreguei à comissão que, mediante a justificativa e a apresentação da Carteira de Reservista original, julgou procedente o recurso.

Obtive a terceira maior nota na prova escrita, o que já era motivo de felicidade para um aluno negro e oriundo de uma faculdade particular. Aprovado o projeto, faltava apenas a entrevista: momento tenso, várias preocupações e toda uma história passou por minha mente: família, amigos, alunos, dificuldades. Chegou o momento e, depois de responder a várias perguntas, dando respostas que eu acreditava ser coerentes, faltava apenas responder a mais uma professora, a Dra. Maria José Cordeiro. Pensei: ela é da minha cor; eu sou “de cor”; então será tranquilo.

Engano. Ela, como uma militante das questões étnico-raciais, fez a pergunta mais difícil: “Eu, Eduardo, ao ler seu projeto de pesquisa, fiquei interessada e atenta a suas escritas, mas constatei que você não citou autores como: Munanga, Cavalleiro, Guimarães e outros. O que você tem a dizer?” Nesse momento, só me veio uma resposta: “Professora, por isso eu

⁶ Art. 170 - Por se encontrarem desobrigados com o Serviço Militar, não caberá fornecimento de nenhum Certificado Militar aos brasileiros que vierem a optar pela nacionalidade brasileira até 4 (quatro) anos após atingirem a maioridade, bem como aos brasileiros, a partir de 1º de janeiro do ano em que completarem 46 (quarenta e seis) anos de idade, de acordo com o disposto no artigo 19 deste Regulamento (BRASIL, 1986).

preciso de um orientador...” E foi essa resposta – de quem não tinha o que justificar – que surpreendeu as professoras Eliane Greice e, sobretudo, Léia Teixeira Lacerda⁷, que se tornou minha orientadora.

Lembrei-me de uma frase: “[...] enquanto a gente sonha, a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro” (COUTO, 2007, p. 05). Nesse cenário apresentado, tenho construído a minha identidade na sociedade e, endossando as palavras de Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, posso afirmar:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença entre o inacabado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que historicamente e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 1996, p. 53).

O ano de 2014 também foi marcado pela morte de Rubem Alves, João Ubaldo Ribeiro e Ariano Suassuna. A literatura nacional estava de luto. Cada um deles com um estilo literário diferente, os três achavam nas letras uma forma de narrar suas histórias. E, recentemente, dia 13 de novembro de 2014, perdíamos Manoel de Barros, o poeta que dizia: “[...] sou marcado mais pelas minhas escritas do que pela minha própria vida”.

Para Manoel de Barros (1998, p. 52):

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva, etc. Perdoai. Mas eu preciso ser outros. Eu preciso renovar o homem usando borboletas.

⁷ Graduada e Mestre em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1995/2003), Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2004). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2009). Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul desde 2000. Atua na graduação e na pós-graduação. É líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade certificado pelo CNPq. Tem experiência em pesquisa e ensino superior nas áreas de Psicologia da Educação e História Indígena, com ênfase em Educação Preventiva, tendo publicado capítulos de livros e artigos em revistas especializadas. É vencedora do Prêmio Péter Murányi 2009 Educação com o trabalho: Educação de Jovens e Adultos e Prevenção das DST/Aids em Escolas Indígenas do Pantanal de Mato Grosso do Sul, concedido pela Fundação Péter Murányi. Atua principalmente nos seguintes temas: pesquisa educacional, formação de professores, educação escolar indígena, história das populações indígenas de MS, prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids, história, psicanálise, cultura e sexualidade dos povos ameríndios.

Ao fazermos uma análise do poema, identificamos a insatisfação do eu-lírico com a rotina, com os comportamentos rotineiros. Somos incompletos, necessitamos do outro. O outro nos completa, pode nos levar à transformação. Eu também sou o outro de alguém (eis a alteridade!) e, como as borboletas, eu preciso me renovar.

Na construção desta pesquisa (auto)biográfica, lembrei acontecimentos e momentos significativos. Situações da minha vida revelaram-se nas frases escritas, narrativas do que eu era e do que pretendo ser. Em cada frase, registrei parte da minha vida; em alguns momentos, senti alegria, chorei, recordei, inseri fotos, citei, expressei minha opinião pela magia das palavras.

Mas o “eu mesmo” ainda não consegue sair de cena: Olho para mim: sou negro; sou de cor, e ser de cor é ter a cor da luta, a cor que gera preconceito, a cor da superação, a cor da minha família, a cor da minha história⁸: o que se revela é a minha vida. “Eu, homem de cor, só quero uma coisa: Que jamais o instrumento domine o homem. Que cesse para sempre a servidão do homem pelo homem. Ou seja, de mim por outro. Que me seja permitido descobrir e querer bem ao homem, onde quer que ele se encontre” (FANON, 2008, p. 190-191).

⁸ “Todas essas histórias fazem de mim quem eu sou, mas insistir apenas nessas histórias negativas é planar a minha experiência e esquecer tantas outras histórias que me formaram. A história única cria estereótipos. E o problema com os estereótipos não é eles serem mentira, mas eles serem incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história... Sempre senti que é impossível relacionar-me adequadamente com um lugar ou uma pessoa sem me relacionar com todas as histórias desse lugar ou pessoa. A consequência da história única é isto: rouba as pessoas da sua dignidade. Torna o reconhecimento da nossa humanidade partilhada difícil. Enfatiza o quanto somos diferentes em vez do quanto somos semelhantes” (ADICHIE, 2011, s/n). Chimamanda Ngozi Adichie é uma escritora nigeriana, reconhecida como uma das mais importantes jovens autoras que tem atraído uma nova geração de leitores de literatura africana.

INTRODUÇÃO

[...] é pelas palavras, pelas atitudes e pelos gestos que emergem os aspectos culturais da vida. (LACERDA, 2009).



Figura 2 – A escrava Anastácia. Imagem escolhida pela orientadora desta pesquisa Dra. Léia Teixeira Lacerda - Professora do Curso de Pedagogia e dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) das Unidades Universitárias de Campo Grande e Paranaíba (2016).

Fonte: Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (2011)⁹.

Anastácia, mulher negra e guerreira, sua história é sinônimo de superação, é um misto de luta, bravura, resistência, doçura e fé. Nas versões orais ou escritas, os registros falam sobre uma bela mulher que não cedeu aos apelos sexuais de seu senhor e, por isso, foi estuprada e amordaçada. A luta de Anastácia transformou-se em exemplo de força.

⁹ Disponível em: < <http://iepha.mg.gov.br/banco-de-noticias/989-iephamg-apresenta-escrava-anastacia>>. Acesso em: 7 fev. 2016.

O trauma histórico da origem social da nossa sociedade marcada pela escravidão de negros e índios nunca de fato foi enfrentado e continua a nos assombrar. Teremos então de acolher o paradoxo: a verdadeira superação do racismo e de tudo que a sociedade escravista engendrou ao longo dos anos deve começar pela sua rememoração, pelas narrativas. Para entender até onde vai o significado desse contrassenso, devemos ter em mente que o contrário da existência não é a inexistência, mas a insistência. Desvendar as raízes da desigualdade racial e identificar suas ramificações na educação brasileira é tarefa de atentar para repetições cujo significado está muito longe de ter sido desvendado está muito longe de ter ser acabado (SOUZA, M., 2014).

Para a execução desta pesquisa, inserida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade Universitária de Paranaíba (Anexo C), foram ouvidos e buscou-se compreender as concepções de sete professores da Educação Básica da cidade de Ilha Solteira, Estado de São Paulo, que atuam no Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, nas escolas da rede municipal Paulo Freire, Lúcia Maria Donato Garcia e Aparecida Benedita Brito da Silva. Para tanto, buscamos estabelecer com esses educadores um diálogo sobre questões étnico-raciais que possibilitasse, por meio da análise de suas experiências pessoais e profissionais, a compreensão de como vivenciam o preconceito, o racismo e as questões de raça e de cor presentes na convivência social.

Nesse sentido, é necessário considerar o local de realização da pesquisa: a cidade, planejada em 1968 pela Companhia Energética do Estado de São Paulo (CESP), teve suas casas construídas com base em critérios funcionais e salariais: quanto maior o grau de formação profissional, melhor a casa em que os trabalhadores iriam residir. Sobre essa questão, Sávio (2011, p. 53) aponta que “[...] as divisões provocaram o surgimento de verdadeiras “castas” entre os moradores, contribuindo para o crescimento do preconceito entre os habitantes”.

Ao segregar, as autoridades dividiram em níveis os espaços que constituem a cidade e até mesmo os clubes. Conforme Sávio (2011, p.51-52), os espaços de nível 1 e 2 destinavam-se “[...] aos trabalhadores sem nenhuma especialização - serventes, braçais, contínuos, roupeiros, vigias, zeladores, entre outros”; os de nível 2 eram frequentados por “[...] trabalhadores com pouquíssima especialização: carpinteiros, funileiros, soldadores, torneiros, feitores de braçais, pedreiros, operadores de máquinas, apontadores e auxiliares de escritórios”. Já a Sociedade Esportiva Ilha Solteira era frequentada pelos níveis 3 e 4; no nível 3, “[...] trabalhadores com grau médio de especialização: compradores,

enfermeiros, técnicos de material e auxiliares especializados, entre outros”; no nível 4, “[...] mão de obra especializada: professores, agrimensores, projetistas, enfermeiros de alto padrão, vigário, supervisores, bibliotecários, e contabilistas, entre outros”. E, por último, o Clube Atlético Ilha Solteira era “reservado” para os trabalhadores dos níveis 5 e 6. O nível 5 era frequentado pelas “[...] chefias sem nível universitário”; o nível 6 era destinado às “[...] chefias com nível universitário, superintendentes e pessoal de nível universitário em geral”. Para Munanga e Gomes (2006, p.176), a identidade do sujeito é construída no convívio com outras pessoas, pois “[...] aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar”. Nesse processo de divisão de classes, que geralmente concorre para o aumento do preconceito, evidenciado pela desigualdade social, ocorreram, em Ilha Solteira, pois “[...] situações até cômicas, para não dizer trágicas: um peão casou-se com uma professora, mas não podia utilizar o clube que ela frequentava, porque era de um nível superior ao seu” (SÁVIO, 2011, p. 53).

Sabemos que preconceito racial e práticas discriminatórias são assuntos extremamente complexos e, muitas vezes, promovem as identificações, geralmente formuladas pelo senso comum, revelando o sujeito em relação ao objeto, sendo necessário “[...] questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (MUNANGA, 2005, p.17).

A convivência social, justamente porque as pessoas não são iguais, deve promover a valorização das diferenças, o respeito às crenças de cunho identitário, visando ao reconhecimento de uma classe. Portanto, é preciso promover ações para valorizar os grupos minoritários e os grupos sociais que tenham sido discriminados no passado, articulando uma luta por igualdade racial de direito e de fato.

Diante da problemática, o Ministério da Educação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 por meio da Lei n.10.639/2003 (Anexo D), que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o qual “[...] tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira” (BRASIL, 2003, p.1).

Com a aprovação da Lei n. 10.639/2003 surgiram muitas indagações acerca de como trabalhar os conteúdos para uma educação étnico-racial em sala de aula. A fim de responder a essas indagações, foi elaborado um documento pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2006, estabelecendo orientações e sugestões de atividades para a educação das relações étnico-

raciais. O documento visa fornecer subsídios para os professores em sua prática docente, pois “[...] todo o material aqui apresentado busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com a faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino” (BRASIL, 2006, p.13).

Nesse cenário, torna-se extremamente pertinente ouvir aqueles profissionais incumbidos de executar o que determina a legislação: os professores. Ao recorrermos às histórias de vida desses sujeitos, trazemos para o contexto atual suas memórias, como vivenciaram situações de racismo e preconceito e como lidam e podem trabalhar uma educação voltada para as questões da educação étnico-racial.

O registro das histórias de vida dos professores possibilita buscar respostas no passado, visando ao presente, projetando novas ações de intervenção na desconstrução de práticas discriminatórias, apontando, mediante uma análise reflexiva, caminhos para combatê-las.

Passeggi e Souza (2008, p. 124) esclarecem que “[...] o exercício de rememoração e interpretação de si mesmo [...] permite fazer emergir a sedução da escrita autobiográfica”; para o pesquisador, o memorial autobiográfico “[...] é uma escrita institucional na qual a pessoa que escreve faz uma reflexão crítica sobre os fatos que marcaram sua formação intelectual e/ou sua trajetória profissional, com o objetivo de situar-se no momento atual de sua carreira e projetar-se em devir” (PASSEGGI, 2010, p. 21).

Para Passeggi (2010), rememoração (ação de lembrar, trazer à memória) é apenas a primeira tentativa que fazemos para encontrar o que foi significativo no processo de formação, pois é preciso aprofundar o pensamento e adotar uma atitude mais crítica para ultrapassar uma curiosidade ingênua sobre os acontecimentos que marcaram nossa vida e, assim, chegarmos a uma curiosidade epistemológica. Ou seja: “[...] a autora faz uma reflexão crítica sobre o seu percurso intelectual e profissional em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas [...]” (PASSEGGI, 2010, p.27).

Gomes (2007, p. 18), por sua vez, pondera que “[...] durante toda a nossa vida realizamos aprendizagens de naturezas mais diferentes. Nesse processo, marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades”. Para a autora, “[...] assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros” (GOMES, 2007, p. 22).

A propósito, a identidade negra é entendida, nesta pesquisa, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica “a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2003,171).

Entendemos que o Brasil teve, na base da sua história, culturas consideradas “superiores” subjugando outras culturas, no caso a do negro. Rever a história é trazer à memória a gênese do povo brasileiro, a base de sua formação como nação. A sociedade necessita assumir que existe uma dívida e reconhecer as raízes africanas de nossos descendentes e que somos parte de uma sociedade multicultural.

Dessa maneira, esta pesquisa se constitui de nossas inquietações – e a epígrafe de Souza, M. (2014, p. 75) revela essa proposta, pois rememora “o que a sociedade escravista engendrou ao longo dos anos” a fim de buscar e indicar caminhos para “a verdadeira superação do racismo”.

Apresentação da pesquisa

Iniciamos o século XXI no Brasil, e a sociedade, como em toda a sua história, vive mudanças e transformações sociais. Para Munanga e Gomes (2006), alguns fatos marcam essa sociedade, especialmente os conflitos do homem na relação com seu semelhante, oferecendo espaço a algumas perguntas, como: “Quem somos?” “De onde viemos?” “Para onde vamos?” Perguntas que as pessoas fazem “[...] para conhecer a si e reconhecer aos outros, para definir-se e para identificar-se” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 11).

Ao identificar-se como sujeito nessa sociedade, apresentam-se ao homem vários caminhos, diversas perguntas e possíveis respostas, além de temas como igualdade social, diversidade étnico-racial e racismo, que, debatidos e problematizados, apontam que o panorama na sociedade atual está distante do discurso, pois “As tensões que permeiam as relações entre grupos e diversos povos e práticas sociais mostram que a questão do racismo existe e se manifesta de modo extremamente complexo, o que exige de nós um olhar cuidadoso e atento [...]” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.179). Nesse cenário, é necessário superar atitudes discriminatórias, como o racismo, a fim de estabelecermos trocas simbólicas com o outro que se apresenta tão diferente de nós.

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho, etc. Ele é resultado da

crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 179).

Assim, o racismo e suas várias expressões podem se manifestar pela inferiorização do outro mediante uma crença de superioridade. As atitudes de preconceito são fundamentadas em características fenotípicas, como a cor da pele e o cabelo de uma pessoa. Sant’Ana (2005, p. 41), por sua vez, define que “[...] o racismo é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as características que a natureza lhe deu”.

Traços fenotípicos inerentes ao afrodescendente, como a cor da pele, são carregados de significados, dependendo do contexto. O preconceito de cor, ao nos referirmos ao negro, tem uma longa história, e Guimarães (2012, p.22) salienta que:

No Brasil Colônia, os portugueses usavam o termo negro não apenas para referir aos de pele mais escura, como acontecia na Europa, mas para se referir aos escravos – os índios, por exemplo, eram chamados de ‘negros da terra’ para diferenciá-los dos negros da África. [...] Na segunda metade do século XIX, [...] o termo ‘preto’ passa a abarcar igualmente africanos e descendentes de africanos. ‘Negro’ deixa de designar a ‘cor’ e passa, paulatinamente, a ter um significado mais racial e pejorativo.

De acordo com Guimarães (2012, p.12), “A palavra ‘negra’, entre os povos europeus, era originalmente utilizada para se referir à cor de pele escura de alguns povos, geralmente aqueles de maior contato com os africanos [...]”. Esses encontros com os africanos, para a maior parte dos europeus, ocorreram no século XVI e, a partir deles, brotaria “[...] uma primeira fonte de sentimento negativo, ou preconceito, pois, no simbolismo das cores, no Ocidente cristão, o negro significava a derrota, a morte, o pecado, enquanto o branco significava o sucesso, a pureza e a sabedoria”.

Esse mesmo simbolismo com relação às cores era relativo: “[...] Segundo relatos de viajantes ingleses no século XVII, por exemplo, haveria na África uma inversão da preferência europeia, sendo o demônio representado pelos africanos como branco” (GUIMARÃES, 2012, p. 12). Nesse sentido, para Guimarães (2012, p. 11) “[...] em toda parte, em todos os tempos, o branco sempre simbolizou as virtudes e o bem, enquanto o negro significou o seu contrário – o sinistro, o mal, os defeitos”. Podemos lembrar alguns exemplos: o branco simboliza a paz; a roupa branca, muito utilizada no Brasil no *réveillon*, geralmente é usada para dar sorte; a pomba da paz é branca; é também associado à limpeza; se houve consenso no Vaticano, a fumaça é branca.

No contexto brasileiro há, igualmente, algumas expressões associadas à cor preta que estão constantemente relacionadas a um mau presságio ou a um desentendimento: “a coisa tá preta” (dificuldade); “vela preta”; “mercado negro”; “o lado negro”; “magia negra”; “língua preta” (fofoqueiro); “gato preto” (sinônimo de azar); “galinha preta”; “humor negro”; “lista negra” (ameaça); “livro preto” (punição na escola); “vestimenta preta” (luto); “cavaleiro negro”; “peste negra”; “nuvem negra”; “abismo negro”; “buraco negro”; “passado negro”; “serviço de preto” e outras.

Frantz Fanon, em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, afirma que:

O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro (FANON, 2008; p.160).

Desse modo, esses conceitos negativos relacionados à cor negra ou ao cabelo, por exemplo, exercem uma influência nas pessoas, em especial na formação das crianças que estão em processo de desenvolvimento e de construção de valores e podem ser levadas a conceber a cor negra como algo inferior.

Ignorar as expressões do racismo silenciando essa temática ou optar pela neutralidade favorece a reprodução dos preconceitos e das práticas discriminatórias. Com isso, dificulta-se a compreensão dos comportamentos preconceituosos presentes, muitas vezes, na instituição escolar. Freire (2010, p. 30) salienta que “[...] quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”, e a educação faz parte desse processo de transformação social.

É importante valorizar as diferenças nas séries iniciais da educação infantil, conforme aponta Cavalleiro (2012, p. 37):

A realização de pesquisas com o objetivo de compreender a dinâmica das relações multiétnicas no âmbito da educação infantil representa um recurso de avanço no combate ao racismo brasileiro, visto que estudos dessa natureza revelam como se dão as relações interpessoais, seus benefícios e seus prejuízos para os indivíduos que convivem na escola, bem como fornecem subsídios para a elaboração de novas práticas educacionais, quer seja na família, quer seja na escola.

A escola é um espaço de formação de indivíduos, de modo que não pode ser compreendida como uma instituição imparcial, pois o processo educativo não é neutro: sofre influências de componentes ideológicos, sobretudo da classe dominante.

Dessa forma, a instituição escolar deve favorecer um espaço de participação diretamente ligado à construção histórico-cultural e à formação do homem, como um ser com potencial cognitivo, capaz de transformar a sua realidade. Nesse sentido, vale mencionar aqui as reflexões de Silva e Barbosa (1997, p. 11): “[...] já é tempo de estudiosos da educação, de educadores, empenharem-se na construção de uma sociedade democrática, em respeito às diferenças do hegemônico e sua valorização enquanto seres humanos distintos sejam metas a atingir”.

Nessa perspectiva, ao refletirmos, nesse estudo, sobre relações estabelecidas na escola, discutindo-a como espaço de formação, podemos problematizar uma questão extremamente relevante apontada por Gomes (2003, p. 172): “[...] o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”.

Gomes (2003, p.170) chama-nos a atenção para esse aspecto quando destaca que “[...] a escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”.

A escola, assim, tem o desafio de refletir sobre sua dinâmica em razão da multiculturalidade existente na sociedade, pois é preciso “[...] saber lidar com as vidas diferentes, os valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças, os sistemas sociais, as instituições e estruturas e em como eles estão todos unidos para aprender e ensinar [...]” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 22).

Assim, para uma melhor compreensão da temática pesquisada, dada a sua complexidade, dividimos a dissertação em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

Na Introdução, apresentamos os aspectos relativos às questões norteadoras que deram origem a este trabalho, que está relacionado à minha história de vida, em face de minha ascendência; além do mais, é fruto de vivências e observações durante minha trajetória pessoal e profissional.

No primeiro capítulo, “As expressões do racismo e de cor como elemento de exclusão” discutimos racismo, preconceito e discriminação, além do mito da democracia racial, partindo de uma definição conceitual.

No segundo, intitulado “Questões étnico-raciais na educação”, abordamos o “lugar” da cultura negra no currículo escolar e o papel da escola como espaço de formação e valorização da identidade étnico-racial, apontando ações no processo de ensino e aprendizagem.

No terceiro, “As vozes dos professores de Ilha Solteira”, analisamos os relatos de sete professores da Educação Básica de Ilha Solteira acerca de suas experiências e práticas com questões étnico-raciais. Apresentamos, ainda, os procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como a descrição do lugar da pesquisa e os resultados obtidos.

Nas “considerações finais”, obedecendo ao papel que essa seção representa em todo trabalho acadêmico, procuramos responder às indagações propostas no projeto de pesquisa (Anexo C), a fim de estabelecer um diálogo com os teóricos e seus posicionamentos.

Dessa forma, partimos do entendimento de que a docência é uma atividade intelectual que exige dos professores a capacidade de se posicionarem criticamente sobre esse tema, a fim de refletir sobre sua prática docente e modificá-la.

Uma vez sistematizadas as histórias de vida, por meio de uma pesquisa (auto)biográfica¹⁰, as narrativas se transformarão em conhecimento científico, podendo ser ressignificadas por quem as produziu e modelizadoras para quem decidir tomá-las como objetos de investigação e transformação da prática pedagógica.

No que se refere aos nossos objetivos, considerando a história da constituição da cidade de Ilha Solteira, SP, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as manifestações de racismo e de preconceito racial, descritas por meio das histórias de vidas e vivenciadas por um grupo de professores nessa comunidade e nas instituições escolares em que atuam. Como objetivos específicos, destacamos:

- a) Conceituar teoricamente a dinâmica do racismo, do preconceito e da discriminação e problematizar a cor da pele como elemento de exclusão;
- b) Descrever os relatos de sete professores da Educação Básica de Ilha Solteira, SP, acerca de suas experiências e do modo como lidam com a questão do racismo;
- c) Analisar as histórias de vida e de formação dos sujeitos da pesquisa, considerando a história da constituição da cidade de Ilha Solteira, SP.

¹⁰ No decorrer da escrita desse relatório de pesquisa, foram utilizados os termos biográfico, (auto) biográfico, narrativas (auto) biográficas e histórias de vida indistintamente para nos referirmos a essa abordagem, uma vez que estes foram os termos encontrados na literatura que trata do assunto. O termo (auto) biográfico, pelo qual optamos mais frequentemente, é justificado por Nóvoa (1988), citado por Souza (2006a, p.32): “Nóvoa (1988) utiliza os parênteses (auto) biográfico, tendo em vista a simplificação que faz ao duplo sentido da expressão, como movimento de investigação e de formação, evidenciando-se a narrativa do ator social”. Assim, o uso dos parênteses no prefixo “auto” insere a dupla possibilidade de, ao escrever ou narrar a sua própria história, empreender-se um movimento de autorreflexão, (re) significando-a.

- d) Compreender a dinâmica das relações étnico-raciais, apontando ações que orientem a formulação de projetos pedagógicos, visando à valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros no processo de ensino e aprendizagem das novas gerações.

Estado da arte, do conhecimento e da questão

Para Ferreira (2002, p. 258), o estado da arte ou estado do conhecimento possibilita a organização e a sistematização de determinadas pesquisas acadêmicas em âmbito nacional e, sendo “[...] definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento [...]”, destacando as linhas de pesquisa referentes às dissertações e às teses.

Nesse trabalho, a investigação do Estado da Arte consistiu no mapeamento das produções científicas em Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Públicas Brasileiras (PGE).

Para obtermos conhecimento com relação às produções acadêmicas relacionadas ao nosso objeto de estudo, realizamos um levantamento em dois bancos de dados: o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Nesse levantamento, efetuamos três buscas, usando os seguintes descritores: 1. Racismo. 2. Relações Raciais. 3. Formação docente. 4. Narrativas autobiográficas. Como resultado, identificamos, entre os anos de 2010 e 2015, as produções citadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Quantitativo de produções por temática [ou palavras-chave] no período 2010 – até a data de hoje

Banco de dados	Racismo	Relações étnico-raciais	Formação docente	Narrativas autobiográficas
CAPES	149	54	1380	26
IBICT	49	17	694	18

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com os dados, as teses e dissertações apresentados na CAPES, que discutem as relações étnico-raciais e narrativas autobiográficas, representam, observado o critério “nível de titulação”, os percentuais mostrados na Tabela 2 e 3.

Tabela 2 - Quantitativo de produções por nível de titulação descritor “relações étnico-raciais”

Nível de titulação	Total
Mestrado acadêmico e profissional	64
Doutorado	16
Total	80

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 3 - Quantitativo de produções por nível de titulação – descritor “narrativas autobiográficas”

Nível de titulação	Total
Mestrado acadêmico	15
Doutorado	11
Total	26

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante dos dados obtidos referentes às produções de pesquisas no campo da Educação que priorizam as relações étnico-raciais, verificamos no banco de dados da CAPES uma predominância de produções na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com 15% e na Universidade de São Paulo (USP), com 10% das produções.

Referente às narrativas autobiográficas encontradas na CAPES, verificamos uma maior produção na Universidade do Rio Grande do Norte (URFN) com 15,4% e em segundo na Universidade Federal de Goiás (UFG) com 11,5% do total de pesquisas realizadas.

As pesquisadoras Santos, Silva e Coelho (2014), ao analisarem as teses e as dissertações brasileiras relacionadas com a temática “educação e relações raciais”, dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) das Instituições Federais de Ensino Superior com conceitos 4, 5 e 6/CAPES, confirmaram que:

[...] nas produções das Regiões Brasileiras em relação à temática Educação e Relações Raciais, há uma predominância de produções na Região Sudeste, totalizando 38% da produção acadêmica nacional, com destaque dos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Em seguida vem a Região Sul com 17 %, especificamente os Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná. A Região Nordeste apresenta um percentual de 35% desta produção, um número significativo nas pesquisas relacionadas com a temática da Educação e Relações Raciais. Destacam-se os Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Rio Grande do Norte, Sergipe, Pernambuco e Piauí. No caso do Estado da Paraíba, nenhum trabalho foi encontrado sobre esta temática. Ressaltamos que o Estado do Ceará apresenta um número considerável de publicações. A Região Centro-Oeste totaliza 8% da produção acadêmica, na qual destacam-se Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e

Goiás. A Região Norte apresenta 2% de pesquisa neste campo, destacando-se o Estado do Pará e do Amazonas. Mencionamos que o Estado do Pará, em particular o Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará - ICED/UFPA, apresenta uma crescente produção (SANTOS; SILVA; COELHO, 2014, p. 117-118).

Com o refinamento que realizamos nos trabalhos apresentados, descreveremos de forma sucinta, na sequência, cinco trabalhos que se identificam com a nossa temática de estudo, porém com recortes diferentes, mas que se aproximam das nossas discussões.

A primeira pesquisa que nos chamou a atenção, de Maria de Lourdes Silva, da Universidade Federal de São Carlos, tem por título *Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente*. A pesquisadora pautou sua tese “[...] nas experiências de quatro mulheres negras professoras em universidades públicas do Estado de Mato Grosso do Sul”, tendo por objetivo compreender as percepções de “[...] mulheres negras professoras que optaram politicamente pelo enfrentamento ao racismo e às discriminações” (SILVA, M. L., 2013, p.13) na construção de suas carreiras no ensino superior. Nessa produção científica, a autora conclui que “[...] os resultados reafirmam que mulheres negras se constituem pessoas em condições desfavoráveis, em virtude de descenderem de pessoas africanas que foram escravizadas no Brasil e de suas raízes étnico-raciais serem desrespeitadas” (SILVA, M. L., 2013, p.13).

De acordo com SILVA, M. L. (2013, p.196), “[...] o maior desafio é o de romper com estereótipos racistas que estabelecem o lugar que a pessoa deve ocupar devido suas características fenotípicas e étnico-raciais”. Neste aspecto, a proximidade com a nossa pesquisa acontece na dificuldade, ou seja, como no preconceito e como esse é concebido pelo professor.

A segunda pesquisa, intitulada *As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife*, tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, tendo como autora Roseane Maria de Amorim, destaca que “[...] as relações étnico-raciais desenvolvem-se em práticas sociais nas quais convivem diversos grupos, negros, brancos, indígenas e tantas outras classificações criadas ao longo da história pelas sociedades” (AMORIM, 2011, p. 32). A autora contatou que “[...] o desafio da escola no seu cotidiano é abrir-se para as diferentes culturas e múltiplas linguagens”, e nós pesquisadores e professores e não podemos fugir as nossas responsabilidades e da temática étnico-racial (AMORIM, 2011, p. 265).

Um dos desafios que temos apresentado nesta pesquisa é a questão dos conflitos existentes na relação com o outro. É necessário quebrar este paradigma e revelarmos que vivemos em uma sociedade multicultural, entendendo que várias culturas formam a sociedade brasileira. Portanto, é um desafio quando falamos de uma educação para as relações étnico-raciais.

A terceira pesquisa, da Universidade Federal de Sergipe, com o título *Preconceito, discriminação: mito ou realidade no contexto educacional*, desenvolvida por Nascimento (2011a, p. 7), “[...] teve como objetivo pesquisar na sua dissertação o sentido de raça, etnicidade, preconceito e discriminação no contexto escolar, tendo como disparador a Lei 10.639/2003”. Nascimento (2011a, p. 99) aponta em suas considerações finais a questão da democracia racial, “Um mito que até hoje se mantém vivo no imaginário das pessoas como um ideal, de que todos independente da cor da sua pele, da sua posição social, religião, gênero etc. sejam tratados de forma igualitária, sem distinções”. Questão esta que discutimos em nossa pesquisa. Outro destaque na tese foi a questão da formação de professores, relevante ao citar a lei do Estatuto da Igualdade Racial, que considera importante [...] incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira” (NASCIMENTO, 2011a, p. 121).

Ao pesquisar com o descritor “narrativas autobiográficas” encontramos 44 produções, nos acervos da CAPES e o IBICT. Entre as produções, podemos destacar a tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – com o título *O desenvolvimento profissional de professores: a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas*, que tem como autora Nívia Margaret Rosa Nascimento. A pesquisadora “[...] apresenta um trabalho de pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso, desenvolvida com o método autobiográfico, pautado pela narrativa autobiográfica, teve como foco histórias de vida de professores universitários” (NASCIMENTO, 2011b, p.7).

A pesquisa chamou atenção em razão do referencial teórico apresentado na bibliografia, como: Abrahão (2004), Clandinin e Connelly (2011), Delory-Momberger (2006), Ferrarotti (2014), Josso (2004) e Pineau (2012), autores que trabalhamos em nossa pesquisa. Vale destacar a importância dada pela autora com relação às narrativas autobiográficas, que permitiram a leitura da sociedade, ou seja, a “[...] construção de sentido a partir de fatos sociais vividos em uma dimensão de tempo e na reflexividade sobre a própria vida e de

reconstruções consecutivas provocadas pelo pesquisador referentes a um grupo social e profissional que a influenciou [...]” (NASCIMENTO, 2011b, p.72).

E, por fim, a pesquisa mais próxima do nosso objeto investigativo, mas com outros desdobramentos, tem por título *Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva*, de autoria de Cléa Maria da Silva Ferreira, da USP.

De acordo com a autora, “[...] o estudo das relações raciais deve implicar necessariamente numa retrospectiva do percurso de vida de seus atores e num entendimento da forma como tais questões se imbricam na constituição do pesquisador” (FERREIRA, 2009, p.26). Para análise dos dados foram usadas as contribuições dos estudos das questões raciais no Brasil, como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Kabengele Munanga, Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, o que se aproxima do nosso referencial teórico. Na análise, tendo esses autores como fundamentação, foi confirmada a existência do racismo no Brasil e a escola como espaço de manifestações e de superação. A autora citou as dificuldades encontradas nos cursos de formação de professores, existindo uma lacuna nesta formação.

A pesquisadora optou pela abordagem autobiográfica, “[...] para a obtenção das informações necessárias à conclusão da pesquisa, [...] e; por reconhecermos o potencial de tal metodologia, para fazer emergir as subjetividades dos sujeitos, tão importantes na investigação sobre questões raciais” (FERREIRA, 2009, p.40). Diante dos fatos apresentados a pesquisa apresenta a relevância das histórias de vida, sobre o percurso vivido na formação de professores.

Percurso teórico-metodológico

As pesquisas (auto)biográficas desenvolvidas por meio das histórias de vida têm se apresentado, na área de formação de professores, como um importante instrumento de investigação e formação, visando o processo de reflexão do professor na construção da sua identidade como docente. Como instrumento de investigação no meio científico, faz parte de um movimento que data do século XX e remete ao debate sobre as ciências sociais e o início de um novo campo de pesquisa na sociedade americana com a Escola de Chicago.

Segundo Coulon (1995, p. 7), a Escola de Chicago é assim chamada por constituir-se em um “[...] conjunto de trabalhos de pesquisas sociológicas realizados, entre 1915 e 1940, por professores e estudantes da Universidade de Chicago”. Esses trabalhos discutiam problemas decorrentes de fenômenos urbanos enfrentados pelas cidades, como alta taxa de

crescimento, greves operárias, imigrantes de várias origens, diferentes culturas e pobreza.

Em meio ao debate, havia uma preocupação com os seres humanos, que se tornariam, na condição de sujeitos, o principal interesse na investigação sociológica. A escola deixou um importante legado na área da fenomenologia sociológica, abrindo caminho para as pesquisas que envolvem as histórias de vida. Assim faço referência à fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938), com a finalidade de identificar a corrente teórica adotada na análise dos dados.

A fenomenologia, de acordo com Triviños (2013, p. 42), de acordo com os estudos Edmund Husserl (1859-1938), possui como ideia fundamental ou básica “a noção de intencionalidade”, ou seja, busca respostas para determinadas condutas, visando à compreensão da ação do homem. No interior dessa discussão temos o filósofo francês Merleau-Ponty (1999, p.1) que define: “A fenomenologia é o estudo das essências [...] é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade”.

De acordo com Merleau-Ponty (1999, p.14), “O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”. A fenomenologia busca compreender o homem a partir dos fatos vivenciados em sua história de vida pessoal, profissional e, sobretudo, nas relações sociais que estabelece com o outro.

Nesse sentido, no que se refere às relações profissionais e aos desafios encontrados dentro da área educacional, enquanto objeto de estudo, questões relacionadas ao conceito de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, têm sido foco de inúmeras investigações e pode levar a várias direções. Garcia (1999, p. 21-22), ao tratar da formação de professores, analisa que esta pode ser compreendida a partir de três aspectos:

Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação.

Observa-se que o pessoal e o individual estão inscritos nesse processo, de modo que pesquisas que utilizam histórias de vida podem contribuir para investigações sobre a formação de professores, uma vez que propiciam aos atores sociais um lugar de reconstrução de saberes

profissionais, buscando, no passado, instrumentos para o diálogo no/com o presente, dentro de um processo de desdobramentos, como estratégia pedagógica.

Nessa perspectiva, desenvolvemos um estudo investigativo que esperamos venha a contribuir para a construção da identidade profissional, quer dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, quer de professores em sua prática docente.

Desse modo, assumindo uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida por meio do registro de narrativas, mediado pela entrevista semiestruturada, com base nos estudos de André (1995, p. 30), para quem “[...] esse tipo de pesquisa visa à descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”. Essa metodologia busca interpretação no lugar da mensuração, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

De acordo com Chizzotti (2001, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre um mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Assim, a presente pesquisa seguiu uma linha investigativa que buscou entender a relação dos professores com sua prática, em face do preconceito racial e de suas representações. Considerada a complexidade do assunto em questão, tratou-se, portanto, de uma investigação que levou em consideração a necessidade de compreensão dos fenômenos.

Para fundamentar e manter a coerência da pesquisa qualitativa, optou-se pela abordagem (auto)biográfica como procedimento investigativo, por sua potencialidade em articular, na pesquisa, as percepções dos sujeitos e suas experiências, tanto profissionais quanto pessoais.

Vale destacar as reflexões de Nóvoa (2007, p. 18), sobre esse tipo de abordagem:

[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico... a nova atenção concedida para esse tipo de abordagem no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo...encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.

Conforme o autor, podemos perceber, nesse sentido, a importância do movimento de renovação do conhecimento científico nas ciências sociais e humanas. Nesse período (século XX), vários especialistas encarregados de estudar a validade científica da abordagem biográfica reconheceram “[...] a grande riqueza do documento autobiográfico e consideraram que muitos problemas sociológicos só podiam ser tratados daquela maneira” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 71).

As pesquisas (auto)biográficas são um universo de descobertas “[...] que desencadeia o prazer de escrever de si mesmo” (PASSEGGI, 2010, p. 19), revelando-nos a necessidade de rever a própria prática docente para a transformação de nossas ações. Norteado por esse entendimento, Abrahão (2004, p. 202) revela que a pesquisa (auto)biográfica “[...] é uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais”.

Diante das considerações dos autores e como pretendemos analisar experiências pessoais e profissionais e reações dos sujeitos da pesquisa diante do racismo e do preconceito, trabalhamos com imagens relacionadas ao racismo, por considerarmos que imagens são fortes e possibilitariam acionar o imaginário e a subjetividade dos participantes.

Para a seleção dessas imagens, solicitamos a alguns pesquisadores, de cujos textos nos utilizamos como referencial teórico, que nos enviassem, via correio eletrônico, uma imagem que para ele/ela fosse representativa ou marcante em relação à temática do racismo e preconceito, com uma breve justificativa sobre o porquê de tal escolha. Ficamos muito gratos pela acolhida e recepção prestativa com que nos atenderam, e utilizamos as imagens enviadas para abrir os capítulos e seções dessa dissertação. Recebemos respostas dos seguintes autores/autoras, devidamente citados nas referências bibliográficas: Nilma Lino Gomes (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG - Ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos), Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN), António Nóvoa (Universidade de Lisboa), Elizeu Clementino de Souza (Universidade do Estado da Bahia - UNEB), Léia Teixeira Lacerda (UEMS), Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS), Marie-Christine Josso (*Université de Genève*), Rosaura Soligo (Universidade de Campinas - UNICAMP), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCAR), Franco Ferrarotti (Universidade de Roma *La Sapienza*), Neusa Maria Mendes de Gusmão (UNICAMP), Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP), Luciane Pinho de Almeida (Universidade Católica Dom Bosco - UCDB).

Para a produção dos dados, inspirados na proposta de Delory-Momberger (2014, p.96-97), valemo-nos dos Ateliês Biográficos, “[...] encontros [que se] desenvolvem em 06 (seis)

etapas de acordo com um ritmo progressivo que corresponda a um envolvimento crescente [...]”. Os encontros foram gravados, organizados por meio de um roteiro previamente estabelecido, tendo como eixo temático as relações raciais. As entrevistas semiestruturadas não ficaram restritas ao roteiro, flexibilizando-se conforme o modo como os profissionais entrevistados davam sentido a suas histórias de vida. Os dados obtidos foram analisados à luz dos referenciais teóricos adotados.

Para tanto, nessa proposta, a pesquisa apresenta as narrativas (auto)biográficas como mecanismo de autoformação docente e, para fundamentar a nossa discussão, trabalhamos com as contribuições teóricas de Delory-Momberger (2014), Benjamin (1987), Clandinin e Connelly (2011), Coulon (1995), Nóvoa (1999, 2007), Souza, A. (2004, 2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2008), Nogueira (2006), Prado e Soligo (2007), Passeggi e Souza (2008), Josso (2010), Passeggi (2010, 2013), Pineau e Le Grand (2012), entre outros.

É importante mencionar que buscamos respostas a questões referentes à identidade, racismo, preconceito e desigualdade, apresentadas pelos seguintes autores: Borges, Medeiros e d’Adesky (2002), Gomes (2003), Cavalleiro (2001, 2012), Foucault (2005), Fanon (2008), Freire (1996, 2010, 2013), Guimarães (2012), Hall (2014), Garcia (2010), Munanga (2005), Munanga e Gomes (2006), Pinsky (2015), Sant’Ana (2005) e Silva e Barbosa (1997).

Com os estudos desses autores, foi possível discutir a importância do professor como elemento de formação, tendo em vista que a educação é um mecanismo indispensável para o combate às desigualdades sociais e educacionais.

As pesquisas (auto)biográficas desenvolvidas por meio do registro da história de vida fazem reaparecer o sujeito diante do sistema, possibilitando um tipo de conhecimento mais próximo das atividades educativas e do cotidiano dos professores. Segundo Passeggi e Souza (2008, p. 118), “[...] o uso das histórias de vida em formação e dos memoriais de formação, como práticas reflexivas e autoformativas, repousa sobre a possibilidade de acompanhar o outro em sua reflexão sobre os modos como ele dá sentido ao seu encontro com o mundo”. O relato da própria experiência vivida e a troca de experiências entre os pares têm se tornado parte da formação continuada dos professores. No entanto, para que isso de fato aconteça, o tempo e os espaços precisam ser constituídos nas escolas para que os educadores exponham suas histórias de vida e de formação.

É preciso conceber a atuação do professor e sua complexidade como ser histórico, o que é evidenciado por Nogueira (2006, p.5) quando afirma que:

Alguns pesquisadores começam a olhar agora para os professores, começam a enxergá-los não fazendo uso de instrumentos oferecidos por nossa formação acadêmica, que dividem, separam e classificam, na tentativa de explicar os objetos de pesquisa, mas com olhos capazes de aproximarem-se daquilo que não é o previsto, o esperado, portanto, que não se traduz de uma forma reducionista, mas ao contrário, chama à complexidade para dar conta da grandeza e diversidade do que é ser professor.

Dessa perspectiva, ouvir os sujeitos investigados em um tempo e espaço determinados, ressignificando a própria trajetória percorrida, pode contribuir para a formação da identidade do professor, produzindo “[...] um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva” (SOUZA, 2006a, p. 27).

Para esse autor, “[...] na história de vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo mesmo” (SOUZA, 2006a, p. 29). Nessa mesma linha de discussão, Rebolo (2012, p.144) considera que “[...] as histórias de vida se constituem em relatos complexos, em que se entrelaçam a origem social, os valores, os interesses e as opiniões, os relacionamentos interpessoais [...]”, o que contribui para a formação do sujeito.

Portanto, as histórias de vida organizadas por meio da abordagem (auto)biográfica conduzem ao conhecimento e à compreensão de diversos aspectos relacionados ao narrador, não se resumindo a um único aspecto, mas ampliando a compreensão do processo formativo. A professora e pesquisadora Marie-Christine Josso, por exemplo, evidencia a importância das histórias de vida ao afirmar que estas:

[...] Tornaram-se, nos anos 1980, um material de pesquisa muito em voga nas ciências do humano, e não há simpósio, colóquio ou encontro científico que não lhes conceda um lugar importante. No campo da educação, além dos trabalhos de pesquisa-formação, assistimos ao desenvolvimento nos currículos, nomeadamente na formação de professores, de uma sensibilidade à história dos aprendentes e da sua relação com o saber, ao tempo em que a formação continuada se abria ao reconhecimento dos saberes adquiridos (JOSSO, 2010, p. 27).

Para a autora, as pesquisas que utilizam histórias de vida como mecanismos de formação possibilitam novas interpretações, pois, ao recordar a própria história, propicia-se aos atores sociais um lugar de reconstrução de saberes profissionais, buscando, no passado, significados para o presente. Abrahão (2011, p.170) menciona a “[...] rememoração com reflexão sobre fatos narrados, que formam uma trama com sentido, e [...] auxilia na

clarificação de aspectos, dimensões e momentos da própria formação, inseridos na compreensão mais abrangente dos fatos narrados [...]”.

Percebemos, a partir das contribuições dos autores citados, que a experiência de vida na formação é um processo de permanente construção, também resultante de vivências cotidianas; nesse sentido, abre possibilidades para pensar a formação de professores sob a perspectiva autoformativa, abordando-se as potencialidades das narrativas.

Desse modo, para o levantamento de dados seguimos um protocolo ético¹¹, com a apresentação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) aos participantes, Autorização tramitada na Secretaria Municipal de Educação de Ilha Solteira, bem como demais documentos que autorizam o uso dos dados apresentados nos registros das narrativas dos professores. Na análise desses registros, fez-se a articulação entre estes e proposição de políticas públicas que possibilitem a melhoria das práticas pedagógicas, no que diz respeito à educação e cultura étnico-raciais vivenciadas no Brasil.

¹¹Conforme recomendações da Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, com a apresentação dos TECLE aos participantes. (BRASIL, 2013).

1 AS EXPRESSÕES DO RACISMO E DE COR COMO ELEMENTOS DE EXCLUSÃO

1.1 O racismo no Brasil

Desejar o feitiço das palavras não significa perder de vista o contexto social em que elas se constroem e não significa perder a noção da realidade. (NOGUEIRA, 2006, p. 23).



Figura 3 – Do tronco ao poste. Imagem escolhida pela Profª Dra Eliane Greice Davanço Nogueira.

Fonte: Capa do Jornal Extra (2015): os 200 anos entre as duas cenas acima servem de reflexão: evoluímos ou regredimos?¹²

Se antes os escravos eram chamados à praça para verem com os próprios olhos o corretivo que poupava apenas os "homens de sangue azul, juízes, clero, oficiais e vereadores", hoje temos um retrocesso. Cleidenilson da Silva, de 29 anos, negro, jovem e favelado, como a maioria das vítimas da violência, foi linchado após assaltar um bar em São Luís, no Maranhão. Se, em 1815, a multidão assistia, impotente, à barbárie, em 2015, a maioria aplaude a selvageria. Neste ato, 71% apoiaram os feitores contemporâneos. E a sociedade vai indo da barbárie para a decadência sem passar pela civilização.

¹² Disponível em: <<http://megaphoneadv.blogspot.com.br/2015/07/linchamento-no-maranhao-do-tronco-ao.html>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

A explosão não vai acontecer hoje. Ainda é muito cedo... ou tarde demais. Não venho armado de verdades decisivas. Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais. Entretanto, com toda a serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas. Essas coisas, vou dizê-las, não gritá-las. Pois há muito tempo que o grito não faz mais parte de minha vida. Faz tanto tempo....Por que escrever esta obra? Ninguém a solicitou. E muito menos aqueles a quem ela se destina. E então? Então, calmamente, respondo que há imbecis demais neste mundo. E já que o digo, vou tentar prová-lo (FANON, 2008),

Quando a orientadora deste trabalho citou a obra de Franz Fanon¹³ como um dos referenciais a ser lido para essa pesquisa, a princípio imaginamos que seria somente mais um teórico que não conhecíamos e que discute a questão do negro. Ao iniciar a leitura da obra, no entanto, fomos impactados por suas escritas emblemáticas e provocativas, conforme se lê na epígrafe com a que se inicia esta seção.

O relato fenomenológico de Frantz Fanon está relacionado ao negro vitimizado pela questão da cor, em uma total impotência social diante do branco e de sua ideologia de superioridade.

Não se trata, enquanto pesquisador, de tentar culpabilizar alguém; antes, a realização da presente pesquisa tem como intuito provocar reflexões que possam levar a ações em prol de um mundo melhor, margeado pelas indagações provocativas de Fanon: “Vou tentar por todos os meios fazer nascer a Culpabilidade nas almas? A dor moral diante da densidade do Passado? Sou preto, e toneladas de grilhões, tempestades de pancada, torrentes de escarro escorrem pelas minhas costas” (FANON, 2008, p.190).

Nessa perspectiva, esperamos, com essa investigação, que sejam ampliadas as discussões voltadas às questões étnico-raciais, sobretudo nas escolas onde estão inseridos os professores participantes e muitos outros professores que terão acesso aos resultados dessa investigação.

Dessa forma, estudar sobre a questão do racismo remete-nos, invariavelmente, à escravidão e ao processo de abolição, que no Brasil ocorreu em 1888 e por meio do qual, de acordo com Cavalleiro (2001, p.7), “[...] carregamos a desprezível marca de ser a última nação a abolir a escravidão. Lutamos ainda hoje para que tenhamos uma democracia substantiva”, momento que deixou resquícios sociais importantes, porque a tão esperada liberdade aconteceu, mas veio acompanhada da inferioridade social, da marginalização e da desigualdade.

¹³*Peau noire, masques blancs* - Pele negra, máscaras brancas - foi escrito quando o autor tinha vinte e cinco. Inicialmente destinava-se a ser sua tese de doutorado em psiquiatria, recusada pelos membros da comissão julgadora. Eles preferiram uma abordagem “positivista” no estudo da psiquiatria, exigindo mais bases físicas para os fenômenos psicológicos (FANON, 2008, p.13).

Nesse contexto, Jaime Pinsky¹⁴ (2015, p. 11) reflete que:

A escravidão se caracteriza por sujeitar um homem ao a outro, de forma completa: o escravo não é apenas propriedade do senhor, mas também sua vontade está sujeita à autoridade do dono e seu trabalho pode ser obtido pela força. Esse tipo de relação não se limita, pois, à compra e venda da força de trabalho, como acontece, por exemplo, no Brasil de hoje, em que o trabalhador fornece sua força de trabalho ao empresário por um preço determinado, mas mantém sua liberdade formal. Na escravidão, transforma-se um ser humano em propriedade de outro, a ponto de ser anulado seu próprio poder deliberativo: o escravo pode ter vontades, mas não pode realizá-las.

De acordo com as contribuições do historiador, a escravidão e o racismo são assuntos antigos, mas a temática é atual nos currículos das escolas brasileiras e, para entendermos os conflitos do negro no presente, é imprescindível que discutamos um relato bíblico e a história do Brasil. A história relata a estigmatização¹⁵, a escravidão, o papel dos negros e suas raízes em um regime escravocrata.

Desse modo, é possível verificar que, segundo tradições cristãs, religiosos como Santo Agostinho explicavam a escravidão de alguns povos como a maldição de Cã. Segundo as interpretações, “Cã, filho de Noé, ao ver o pai embriagado e nu, zomba de sua nudez. O pai, ao saber do acontecido, amaldiçoa-o, dizendo que ele e seus descendentes seriam ‘os serventes dos serventes’ de seus irmãos” (GUIMARÃES, 2012, p. 16). Dessa forma, “Os israelitas são ‘filhos de Sem’ – ‘os abençoados’ – e os filhos de Cam e Jafé formam o restante da ‘família’ humana – isto é, os amaldiçoados” (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002, p. 14).

Como a sociedade está em constante transformação, outra interpretação equivocada da bíblia levou à discriminação e à morte milhões de judeus ao longo de sua história, pois, no Novo Testamento, no livro de São Mateus, os israelitas são, de forma equivocada, descritos como “amaldiçoados” por terem libertado Barrabás, o ladrão, e condenado a Cristo, fixando-se “[...] a imagem dos judeus como ‘assassinos de Cristo’ e ‘demônios encarnados’ que usaram o sangue dos cristãos em seus rituais, imagem que persistiria nos séculos seguintes” (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002, p. 14).

Afirma Sant’Ana (2005, p. 44) que “[...] devido ao equívoco doutrinário e teológico cometido por ideólogos e religiosos do passado, inadvertidamente, afirmam que há racismo na Bíblia”. Essa leitura errônea da Igreja associava a escravidão do negro a um castigo divino,

¹⁴Jaime Pinsky - Historiador e editor. Professor Titular da Unicamp. Doutor e livre docente pela USP.

¹⁵Importa mencionar que os estigmas eram sinais corporais feitos com fogo, por meio dos quais se evidenciava algo de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. Seu “portador” era ritualmente poluído e devia ser evitado, especialmente em lugares públicos. Deslocado desse sentido primeiro, concreto, o conceito de “estigma”, hoje, atinge diferenças de classe, geração, etnia, gênero, entre outras, produzindo conflitos culturais, sociais ou individuais, e marcas no corpo e na “alma”.

portanto natural. E esse pensamento não era questionável, em decorrência da influência do cristianismo e do poder da igreja. Nessa linha de raciocínio, o racismo tem-se apresentado como uma ideologia em toda a história da humanidade, desde os tempos mais remotos até aos dias atuais. Consequentemente, o racismo está longe de ser um problema do passado.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que os jesuítas, sob as ordens de Inácio de Loyola, tendo como projeto os interesses da Coroa Portuguesa e da Igreja, tinham “[...] horror às mulheres, consideravam que o negro não tinha alma e sua grande missão era catequizar os índios, tábulas rasas, aos quais deveriam dar o nome pelo batismo” (FREIRE, 2013, p.163). Assim, formaram uma ordem missionária criada para gerar servidão.

Franz Fanon, em sua obra, demonstra sua indignação e considera necessário que certas coisas sejam ditas, especialmente quando está em discussão o pressuposto da existência de raças humanas superiores a outras. O autor define como racismo o fato de diferenciarmos um ser humano de outro da sua mesma espécie por causa de estereótipos¹⁶ – e busca respostas ao dizer: “Eu, homem de cor, não tenho o direito de procurar saber em que minha raça é superior ou inferior a uma outra raça” (FANON, 2008, p.189).

Para discutirmos alguns termos é necessário definirmos alguns conceitos, como os de racismo e raça, principiando pelo que é exposto no *Dicionário de relações étnicas e raciais*, de Ellis Cashmore et al.:

Até o final da década de 1960, a maioria dos dicionários e manuais a definiam como doutrina, dogma, ideologia ou conjunto de crenças. O elemento essencial dessa doutrina era que a “raça” determinava a cultura, e dela derivavam as alegações de superioridade racial [...] Um terceiro uso do termo pode ser encontrado nas obras acadêmicas. Diz-se que a expansão do capitalismo no Novo Mundo necessitou da exploração da mão de obra africana. A exploração poderia ser mais efetiva se a mão de obra negra pudesse ser tratada como um bem; para tanto, criou-se todo um complexo para facilitar isso. As crenças a respeito da inferioridade dos negros podem ser adequadamente compreendidas apenas como parte de uma nova criação histórica que nos séculos subsequentes foi modificada justamente com a estrutura econômica. O nome desse complexo é racismo (CASHMORE et al., 2000, p. 458).

Percebe-se que o autor relaciona o racismo à inferioridade e superioridade entre as raças: “O racismo estabeleceu a legitimação de uma postura que pregava a supremacia de determinadas raças em oposição a outras. Os brancos eram tidos como evidentemente superiores [...]” (CASHMORE et al., 2000, p. 190).

¹⁶No campo das relações étnicas, um estereótipo é frequentemente definido como uma generalização excessiva a respeito do comportamento ou de outras características de membros de determinados grupos. Os estereótipos étnicos e raciais podem ser positivos ou negativos, embora sejam, em maior frequência, negativos (CASHMORE et al., 2000, p. 194).

Nessa mesma linha, o autor esclarece que “[...] raça pode significar um grupo de pessoas socialmente unificadas numa determinada sociedade em virtude de marcadores físicos como a pigmentação da pele¹⁷, a textura do cabelo, os traços faciais, a estatura e coisas do gênero” (CASHMORE et al., 2000, p. 453).

De acordo com Guimarães (2012, p. 17), “O primeiro registro conhecido da palavra ‘raça’ para designar a divisão dos seres humanos em espécies foi feito por François Bernier num artigo publicado em Paris, no Journal des Sçavants, em 24/4/1684”.

Pinsky (2015, p. 66), por seu turno, considera que “Na verdade, as classes dominantes nunca assumiram sua eventual negritude e a cor da pele sempre teve um caráter ideológico que superava a simples aparência”.

Segundo Borges, Medeiros e d’Adesky (2002, p. 42), o “[...] racismo, consiste em dividir o gênero humano em raças, para, em seguida, hierarquizá-las com base em raciocínios ou explicações ‘científicas’”. Desse modo, temos várias definições de racismo e de raça, porém um fio comum as une: trata-se de questões históricas, que envolvem exploração e dominação. Mais que isso, são questões identitárias, e as identidades só se concretizam na/pela relação com o outro (HALL, 2014), constituídas pelas categorias de alteridade e contexto; um processo sempre inacabado, pelo seu caráter discursivo e histórico e pelo fato de que essas relações e suas instâncias são marcadas pelas tensões e instabilidades que as constituem.

Ao nos referirmos à questão da dominação, vem-nos à memória a chegada dos navegadores portugueses a nossas terras e seu “encontro” com riquezas e índios, de que vai resultar um processo de aculturação e exploração. A grande pergunta, àquela época, em relação aos moradores aqui encontrados (índios), era se “[...] eram bestas (animais, sem racionalidade e alma) ou seres humanos como os europeus”, o que se tornou “grande motivo de especulações religiosas e científicas entre os séculos XV e XVII”. Para os autores, os índios e os negros eram considerados raças inferiores, e era preciso convertê-los ao cristianismo, pois deveriam mudar seus comportamentos, sua cultura. Esse conjunto de procedimentos constitui a chamada Missão Civilizadora” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.15).

¹⁷O preconceito de cor nada mais é do que a raiva irracional de uma raça por outra, o desprezo dos povos fortes e ricos por aqueles que eles consideram inferiores, e depois o amargo ressentimento daqueles que foram oprimidos e frequentemente injuriados. Como a cor é o sinal exterior mais visível da raça, ela tornou-se o critério através do qual os homens são julgados, sem se levar em conta as suas aquisições educativas e sociais. As raças de pele clara terminaram desprezando as raças de pele escura e estas se recusam a continuar aceitando a condição modesta que lhes pretendem impor (FANON, 2008, p.110).

Freire (2013, p. 161) reforça essa compreensão ao reafirmar que “[...] os negros e as negras, devido à mentalidade escravocrata ainda vigente, são encarados como seres intrinsecamente inferiores”. Essa mentalidade e crença na existência de seres inferiores e na marginalização de uma raça é um assunto que causa certo incômodo; embora seja muitas vezes negado ou camuflado, é vivenciado pelo índio, pelo negro e por outros. De acordo com Sant’Ana (2005, p. 42), “[...] o racismo não surgiu de uma hora para outra. Ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão de obra barata através da exploração dos povos colonizados”, instaurando-se uma relação entre oprimido e opressor.

Munanga e Gomes (2006, p. 16) afirmam que nessa relação com os índios, “para conseguir a mão de obra necessária, os colonizadores recorreram a um procedimento chamado escravidão, destituindo populações indígenas de todos seus direitos sobre a terra de seus ancestrais e de seus direitos humanos, e transformando-os em força animal de trabalho”. O trabalho era forçado e houve resistência por parte dos índios, ocasionando, de acordo com os autores, uma “[...] massiva extermínio e a busca dos africanos que aqui foram deportados para cumprir o que os índios não puderam fazer. Assim, abriu-se caminho para o tráfico negreiro que trouxe ao Brasil milhões de africanos que aqui foram escravizados”.

Nessa perspectiva, Sant’Ana (2005, p. 49) destaca que:

Tem-se a impressão de que o negro e o índio foram vítimas de uma conspiração bem planejada durante todos esses séculos, onde foram elaboradas doutrinas com falsa base bíblica e filosófica, bem como tentativas de comprovação de teorias com uma falsa base científica, que não resistiram ao tempo. Mas as marcas do racismo e suas maléficas consequências permaneceram, já que estes preconceitos sobrevivem às gerações. A discriminação e o preconceito foram se fortalecendo no dia-a-dia, criando fortíssimas raízes no imaginário popular, chegando ao ponto no qual nos encontramos hoje.

Com o tráfico negreiro, os colonizadores tinham, além das situações citadas, outras razões para substituir os índios: “[...] a mão de obra negra mais qualificada do que a indígena” e os altos lucros que o tráfico de escravos africanos rendia para os comerciantes.

O tráfico era, sem dúvida, uma das atividades mais lucrativas do sistema colonial (IBGE, 2015), pois as verdadeiras intenções eram as explorações econômicas. Munanga e Gomes (2006, p.15) afirma que as “Terras abundantes, essências naturais, matérias-primas vegetais e minerais estavam todas prontas para produzir riquezas”. Faltava, entretanto, “[...] uma condição fundamental que Portugal não era capaz de fornecer: a força de trabalho, a mão de obra gratuita”.

Segundo Freire (2013, p. 161), “Em 279 anos, entre 1531 e 1810, há registro de entrada no Brasil de 6,1 milhões de escravos vindos de Angola, Costa do Marfim, Luanda e Benguela”, mas, “[...] para se ter uma ideia da grandeza, em 1810, a população total no Brasil era de 4,1 milhões de pessoas [...]”.

O tráfico negreiro era marcado por maus tratos, sendo “[...] considerado, por sua amplitude e duração, como uma das maiores tragédias da história da humanidade”, uma vez que “[...] milhões de homens e mulheres que foram arrancados de suas raízes e deportados para três continentes: Ásia, Europa e América [...]” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.18).

Nas considerações de Pinsky (2015, p. 37), encontramos mais detalhes desse tráfico:

O número de escravos por navio era... o máximo possível. Uns quinhentos numa caravela, setecentos num navio maior – cerca de mil toneladas – iniciavam a viagem que demorava cerca de 35 a 50 dias a partir de Angola até Recife, Bahia ou Rio de Janeiro, numa viagem normal. Calmarias ou correntes adversas podiam prolongar a travessia até cinco ou mesmo seis meses, tornando mais dantescas as cenas de homens, mulheres e crianças espremidos uns contra os outros, vomitando e defecando frequentemente em seus lugares, numa atmosfera de horror que o calor e o mau cheiro se encarregavam de extremar. Cronistas registram que os navios negreiros eram pressentidos nos portos pelo odor que os antecipava e que persistia mesmo quando já estavam livres de sua carga.

Acrescenta o autor que esse período escravocrata registrado no Brasil tinha o apoio da Igreja, pois “[...] durante séculos, os religiosos legitimaram o processo de escravidão dos negros, afirmando que a única forma de um africano obter a salvação de sua prévia condenação ao inferno era ser trazido para a América na condição de escravo [...]” (PINSKY, 2015, p. 37)

É importante entender que a abolição também foi marcada por interesses das classes dominantes: questões econômicas — crescimento das produções de café — e pressões internacionais, advindas da revolução industrial, foram fatores primordiais para o término da escravidão. Explicam Borges, Medeiros e d’Adesky (2002, p. 27) que “[...] milhões de escravos não recebiam salários e, portanto, não consumiam mercadorias, e como muito dinheiro era gasto por fazendeiros e traficantes na compra de escravos, a Inglaterra passou a lutar vigorosamente contra o tráfico e a escravidão”.

Nesse processo de luta pela liberdade, também é necessário desmistificar a passividade do negro. Durante todo esse período, houve vários enfrentamentos, a que Munanga e Gomes (2006, p. 69) chamam de “resistência negra”: havia “[...] ocupação das terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas pelos escravos, assassinatos de senhores e de suas famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outras [...]”.

A esse respeito, Pinsky (2015, p. 94) comenta que “[...] o inconformismo dos oprimidos materializado em gestos como fugas, suicídios, assassinatos, rebeliões, demonstra o peso que os escravos teriam em sua própria libertação. A abolição não pode ser reduzida a um ato de brancos”.

E um dos líderes dessas resistências foi Zumbi, que se tornou “símbolo de luta e amor à liberdade”, em razão disso o dia da sua morte, 20 de novembro de 1695, “[...] foi instituído como o Dia Nacional da Consciência Negra. Atualmente, em alguns municípios esse dia é decretado feriado em comemoração à luta e a resistência negra” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 90).

De acordo com Gomes (1997, p. 18-19), mesmo com a liberdade, após a abolição da escravatura e com a proclamação da República, os negros não foram “‘automaticamente’ considerados cidadãos”, e até hoje são vítimas de um passado de exclusão, cujas marcas ainda trazem consequências. O racismo no Brasil é, pois, resultado da escravidão: negros a serviço de uma classe dominante, sendo colocados à margem da sociedade em um processo que trouxe desvalorização de uma população, cujos efeitos ainda são sentidos e vivenciados por seus descendentes.

Para evidenciar nossa afirmação, basta uma leitura mais atenta da Constituição de 1988, em que se admitiu o racismo como crime; aliás, crime inafiançável e imprescritível. Ao legislar sobre o fato, admitiram os legisladores sua existência, abrindo, de certo modo, “caminho para a verdadeira democracia racial”, que trataremos adiante (SANTOS, 2003, p. 41).

O que é uma incoerência, no Brasil, são termos racistas, pois “[...] os negros brasileiros de hoje são os descendentes de africanos que foram trazidos para o Brasil pelo tráfico negreiro. Muito deles são mestiços resultantes da miscigenação entre negros e brancos, negros e índios” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.18).

Borges, Medeiros e d’Adesky (2002, p. 25) afirmam que miscigenação é um fator que marca a sociedade brasileira, tendo em vista que “[...] nos primeiros séculos da conquista e colonização do Brasil, em grande parte devido à escassez de mulheres brancas, os homens brancos tiveram filhos com mulheres indígenas ou africanas [...]”. Assim, fazem sentido as ponderações e questionamentos de Fanon (2008, p.191): “[...] há imbecis demais neste mundo. E já que o digo, vou tentar prová-lo”. Quem é branco no Brasil? Nesse contexto, podemos responder esse questionamento com as contribuições de Munanga (2004):

[...] num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade

do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro (MUNANGA, 2004, n.p.).

Em seu livro *Casa-grande & senzala*, o historiador Gilberto Freyre afirma que “Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo – há muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil a sombra, ou pelo menos a pinta do indígena e do negro” (FREYRE, 2003, p. 367). O autor considera e defende que todo brasileiro traz em sua ascendência a marca da influência negra.

Isso não reduz, no entanto, a perversidade do regime escravista, que insistia em tirar do próprio negro a sua identidade, conduzindo-o ao sentimento de inferioridade pelas suas características fenotípicas e, por consequência, à autorrejeição, à medida que incorporou nele o ideal de ser branco, veementemente criticado por Fanon (2008, p. 26), ao afirmar que “[...] o negro que quer embranquecer a raça é tão infeliz quanto aquele que prega o ódio ao branco”. E o autor, por ser negro, tem sido testemunha dessas práticas sociais.

A ideologia do branqueamento é um elemento-chave nesse processo de segregação com ideais de igualdade que, paradoxalmente, contribuiu diretamente para a efetivação das desigualdades no país. Para Silva, A. (2005, p. 23), a internalização negativa de si mesmo é efetivada no momento em que a imagem do outro é positiva: “[...] o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos”.

Ainda a esse respeito, Gomes (2002, p. 42), em seus estudos sobre a relação do negro com o seu corpo, retrata a perversidade da escravidão que, para justificar a colonização e a exploração, transformou as características do dominado em algo inferior. Um processo que se materializava pela comparação dos “[...] sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade” e que parece perpetuar-se até os dias atuais.

Fanon (2008) analisa as relações entre o branco e o negro no período colonial europeu - que não difere do presente – em que havia uma discussão sobre a superioridade da raça branca em relação à negra. Nesse sentido, o negro era questionado até se era humano: se não era humano, justificavam-se a exploração e a escravidão. Existia, segundo o autor, uma

impotência do negro em face de sua própria condição, de que derivava um complexo de dependência, desencadeando nele o desejo de ser branco, “[...] em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida em que *[sic]* o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo” (FANON, 2008; p. 94).

Esse sentimento de inferioridade tem sido um desafio constante, pois revela um viver sempre em conflito com o mundo e consigo mesmo, com a própria imagem; um conviver com o preconceito do outro e com a autorrejeição. Silva, A. (2005, p. 22) ensina que a “[...] invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de autorrejeição”.

O racismo é, pois, uma perversa questão de construção social e ideológica: a pessoa racista é influenciada pelas ideologias que se estabelecem nas interações sociais. O meio em que está inserido contribuirá na construção da identidade desse sujeito, seja ela positiva ou negativa. O autor deixa clara a importância do reconhecimento do outro nessa relação dialógica.

Paulo Freire (2013, p. 119) considera que:

Ninguém me convence de que faça parte da natureza do ser humano a negatividade perversa do racismo tal qual dela passou a fazer parte sermos ou estarmos sendo entes “programados para aprender”. Não somos racistas, tornamo-nos racistas assim como podemos deixar de estar sendo racistas. O meu problema contra as pessoas racistas não é com a cor da sua pele, mas com a cor da sua ideologia.

Outro dado bastante significativo é que nosso racismo¹⁸, embora seja negado por muitos, perpassa o tecido social, seja em atos e fatos, seja na ação linguageira cotidiana, povoada por expressões racistas — algumas já mencionadas neste trabalho — ainda que “não pareçam” sê-lo. A existência desse racismo foi ratificada em nossa pesquisa, pois, ao inquirirmos os 58 professores da rede municipal de ensino de Ilha Solteira, no momento em que estávamos definindo os sujeitos, todos responderam que existe racismo no Brasil. Um crime — conforme dispõe a Constituição Federativa do Brasil de 1988 — que Munanga considera “o crime perfeito”:

¹⁸Importa mencionar que o racismo e o preconceito não incidem apenas sobre o negro trazido nos porões dos navios vindos do continente africano; estendem-se também a outros povos que, de forma e em condição diversa, têm vindo constituir a formação da identidade do brasileiro, como é o caso de muitos imigrantes.

Quando a Folha de S. Paulo fez aquela pesquisa de opinião em 1995, perguntaram para muitos brasileiros se existe racismo no Brasil. Mais de 80% disseram que sim. Perguntaram para as mesmas pessoas: “você já discriminou alguém?”. A maioria disse que não. Significa que há racismo, mas sem racistas. Ele está no ar... Como você vai combater isso? Muitas vezes o brasileiro chega a dizer ao negro que reage: “você que é complexado, o problema está na sua cabeça”. Ele rejeita a culpa e coloca na própria vítima. Já ouviu falar de crime perfeito? Nosso racismo é um crime perfeito, porque a própria vítima é que é responsável pelo seu racismo, quem comentou não tem nenhum problema (MUNANGA, 2012, p. 3).

Esse crime revela as contradições históricas, e os fatos e a mídia são provas do “racismo à brasileira” existente, pois continuamente são apresentadas matérias que nos revelam essa prática.

Nélson Rodrigues, em uma entrevista concedida ao jornal *Última Hora*, no dia 26/8/1957, define bem a nossa discussão ao falar a respeito da questão racial no Brasil:

“[...] não caçamos pretos, no meio da rua, a pauladas, como nos Estados Unidos. Mas fazemos o que talvez seja pior. A vida do preto brasileiro é toda tecida de humilhações. Nós o tratamos com uma cordialidade que é o disfarce pusilânime de um desprezo que fermenta em nós, dia e noite” (RODRIGUES, 1957, n.p.).

Essa ideologia, que exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os grupos étnicos, influencia os comportamentos e nega a discriminação racial. Quase seis décadas depois, a fala do dramaturgo brasileiro ainda nos choca, pois o preconceito racial no Brasil é difícil de ser compreendido e enfrentado e se caracteriza principalmente em virtude da cor da pele e de características fenotípicas.

Recentemente, no mês julho de 2015, dos dias 27 a 30, o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru/SP, realizou a 5ª edição do Congresso Brasileiro de Educação (CBE), sob a temática “Pesquisa e Formação de Professores: políticas e programas”. Nesse congresso, tivemos uma semana conturbada e marcada por frases pichadas no banheiro (Anexo E) que ofendiam mulheres e estudantes negros, além de ofensas pessoais contra o professor Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier, que é coordenador do Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão (NUPE).

Em uma entrevista concedida à *Folha de São Paulo*¹⁹, ele declarou: “É uma cicatriz que incomoda. [...] As inscrições diziam: ‘Unesp cheia de macacos fedidos’, ‘Juarez macaco’

¹⁹ A direção da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Unesp decidiu abrir processo averiguatório para apurar responsabilidades no caso de pichações racistas feitas no *campus* de Bauru, contra mulheres negras da universidade, o Coletivo Afrodescendente e o professor Juarez Tadeu de Paula Xavier, coordenador executivo do Núcleo Negro Unesp para a Pesquisa e Extensão. Em nota oficial, a direção da Unesp informou que repudia o ato de racismo e que o processo incluirá levantamento de informações e obtenção de nomes, datas e horários que possam resultar em provas que comprovem a infração ao regimento geral da universidade.

e ‘Negras fedem’. [...] Nos espaços políticos, sempre enfrentei a questão racial, mas é a primeira vez que vejo ‘Juarez macaco’ escrito na parede” (XAVIER, 2015b, n.p).

Diante desses fatos, aproveitamos a oportunidade e entrevistamos o professor Juarez, que foi um dos alvos do racismo. Perguntamos sobre os fenômenos do racismo e da discriminação nessas manifestações, recorrendo às contribuições de Munanga que considera o racismo no Brasil como sendo “um crime perfeito”, Xavier, destaca que:

O racismo é um crime perfeito, porque segrega a pessoa, estigmatiza as pessoas, provoca ações destrutivas nas pessoas e ninguém responde por isso, nem o governo, nem as organizações diretamente vinculadas a esse processo, nem as camadas sociais hegemônicas, você não tem quem se responsabiliza por isso, e acredito não apenas por ser orientando dele, mas os dados que levantamos no período que pesquisamos juntos que vai de 1995 até 2005, indicavam nessa direção a enorme evidência de uma prática racista no Brasil e uma grande desresponsabilização das pessoas que poderiam conter esse fenômeno, por isso o crime perfeito, ele é cometido e ninguém paga por isso (XAVIER, 2015).

Gomes (2005) também colabora com essa discussão ao dizer que existe uma contradição nas intencionalidades dos discursos: de um lado, a negação do racismo pela sociedade, escola e poder público; de outro, estudos que revelam que os negros são discriminados nos diversos segmentos da sociedade, já que, segundo a autora, “[...] vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país” (GOMES, 2005, p. 46).

A sociedade brasileira precisa enxergar que é racista, preconceituosa contra ela mesma, pois definir quem é branco ou negro é uma tarefa desafiadora. Ao enxergar sua história, o homem, seja ele branco, negro, pardo ou amarelo, deixa o senso comum e passa a ver suas raízes.

Caso sejam encontrados, os responsáveis pelas pichações poderão receber punição que vai da advertência verbal ao desligamento da instituição. “Trata-se de um ato contra o estado democrático de direito, a população afrodescendente e a política de inclusão adotada pela Unesp”, diz a nota da universidade. O professor Juarez Xavier também repudiou as pichações, definidas por ele como racistas e covardes. O professor recebeu dezenas de manifestações de apoio nas redes sociais (XAVIER, 2015b).

1.2 Democracia racial e identidade: o desenvolvimento investigativo

No Brasil, ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática. (GOMES, 2001, p. 89).



Figura 4 – Marcha Zumbi dos Palmares. Imagem escolhida pela Prof^ª Dra. Nilma Lino Gomes - Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPP/PR).

Fonte: Ekodidé (2010)²⁰

Indico a imagem da Marcha Zumbi dos Palmares no dia 20 de novembro de 1995. Foi um marco na luta do movimento negro brasileiro e congregou muitos outros movimentos sociais. Na Marcha foi entregue ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso um documento com as reivindicações do movimento negro e o Brasil reconheceu a existência do racismo. Comemoramos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares em 1995.

Quando evocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura (SOUZA, E., 2007, p. 63).

Ao analisar a história do Brasil ou as nossas raízes, “inauguradas” (segundo a História) quando os colonizadores aqui chegaram, o processo é marcado por exclusão e discriminação e pela obediência ao sistema vigente. Segundo Freire (2013, p. 163): “[...] interditando a mulher, o negro e os índios aos espaços valorizados de ter, ser e poder de nossa sociedade criaram com esta ideologia da interdição do corpo, o princípio maior do aparelho ideológico de estado a serviço da Coroa Portuguesa”.

²⁰ Disponível em: <<http://ekodideculturafro.blogspot.com.br/2010/11/o-20-de-novembro-e-o-movimento-negro-no.html>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

Nessa articulação do passado com o presente, ao nos referirmos à mulher, ao índio e, no caso desse trabalho, ao negro, podemos afirmar que ainda sofremos com os efeitos da colonização e do período de escravidão engendrados no Brasil. Souza, M. (2014, p. 63) lembra que “[...] a escravidão brasileira não foi doce e nem a história do negro no Brasil se resumiu à escravidão”. A situação ainda é problemática e excludente; o racismo perpassa por toda a sociedade e ainda funciona como um suporte ideológico. Percebe-se a negação discursiva do racismo, mas a discriminação se revela nas práticas; ou, dito de outro modo, adota-se o discurso “politicamente correto”, mas as práticas são preconceituosas. O inverso também ocorre: a prática aponta para a equidade, mas o dizer “deixa escapar”, por exemplo, expressões que representam negativamente uma cor ou etnia.

Vejamos a situação vivenciada por uma jovem: “Cinderela Negra”, humilhada e agredida.

A estudante Ana Flavia Peçanha de Azevedo, negra, 19 anos, filha do Governador do Espírito Santo (Albuíno Azevedo), segurou a porta do elevador social de um edifício em Vitória enquanto se despedia de uma amiga. Em outro andar, alguém começou a esmurrar a porta do elevador. Ana Flavia decidiu então soltar a porta e, depois de conversar mais alguns instantes, chamou o outro elevador, o de serviço. Ao entrar nele, encontrou a empresária Teresina Stange, loira, olhos verdes, 40 anos e o filho dela, Rodrigo, de 18 anos. [...] Segundo Ana Flávia contaria mais tarde, Teresina foi logo perguntando quem estava prendendo o elevador. ‘Ninguém’, respondeu a estudante. ‘Só demorei um pouquinho’. A empresária não gostou da resposta e começou a gritar. ‘Você tem de aprender que quem manda no prédio são os moradores, preto e pobre aqui não tem vez’, avisou. ‘A senhora me respeite’, retrucou a filha do governador. Teresina gritou novamente: ‘Cale a boca, você não passa de uma empregadinha’. Ao chegar ao saguão, o rapaz também entrou na briga. ‘Se você falar mais alguma coisa meto a mão na sua cara’, berrou. ‘Eu perguntei se eles me conheciam e insisti que me respeitassem’, conta Ana Flávia. Rodrigo ameaçou outra vez: ‘Cale sua boca, cale a boca. Se você continuar falando meto a mão no meio de suas pernas’. Teresina segurou o braço da moça e Rodrigo deu-lhe um soco no lado esquerdo do rosto (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002, p. 66).

Será que a discriminação racial ocorre somente na esfera da desigualdade social? O que a matéria intitulada “Cinderela Negra” publicada pela revista *Veja*, em 7 de julho de 1993, citada pelos autores acima, tem a nos dizer?

Como alerta Munanga (1996, p. 214), “[...] o discriminador é sempre o outro e nunca eu [...]”. A mulher que discriminou a filha do ex-governador Espírito Santo declarou que não era racista pelo fato de ter um cunhado negro. Ser filha de um governador e ter uma condição financeira favorável não impediu o preconceito e a discriminação; no episódio, a cor da pele da jovem fez emergir o racismo da senhora.

Segundo Cashmore et al. (2000, p. 308), podemos definir discriminação racial como aquela que consta no artigo 1º da Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial: “Qualquer distinção, exclusão, restrição ou favorecimento baseados em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica com o propósito de efetuar, anular ou diminuir o reconhecimento, deleite ou exercício, em termos iguais de direitos humanos e liberdades”.

Nessa mesma linha, Cashmore et al. (2000, p.172) considera que “A discriminação racial pode ir desde o uso de rótulos pejorativos como ‘crioulo’ ou ‘negão’, à negação de acesso a esferas como habitação, educação, justiça, participação política, etc.”.

Desse modo, a discriminação de cor é a manifestação do preconceito racial, o que nos mostra que o racismo não desapareceu; “[...] em vez disso, perdurou no imaginário das pessoas e culminou afetando as relações entre brancos e seus descendentes de escravos ainda mais substancialmente” e “[...] estigmatizou as sucessivas gerações dos que haviam sido escravizados anteriormente” (CASHMORE et al., 2000, p.190).

Diante desse cenário, Munanga (1996, p. 214) afirma que “[...] a explicação mais plausível, a meu ver, dessa interiorização quase inconsciente da discriminação racial no Brasil, estaria na forma da ideologia racista aqui desenvolvida pelo segmento dominante da sociedade”, ou seja, “a ideologia do mito da democracia racial, a harmonia entre as ‘raças”.

Essa harmonia entre brancos, índios e negros, entre colonizadores e colonizados, contribuiu para que se apontasse Gilberto Freyre como sendo o “mentor da democracia racial” no Brasil, ao afirmar que “[...] a miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala” (FREYRE, 2003, p. 33). Continua o autor:

A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações - as dos brancos com as mulheres de cor - de “superiores” com “inferiores” e, no maior número de casos, de senhores desabusados e sádicos com escravas passivas, adoçaram-se, entretanto, com a necessidade experimentada por muitos colonos de constituírem família dentro dessas circunstâncias e sobre essa base (FREYRE, 2003, p. 33).

Pinsky (2015, p. 64-65) contesta Gilberto Freyre, alegando que descreveu esse período colonial como se fosse um paraíso, ignorando ou silenciando problemas sérios e socialmente relevantes:

Por seu turno, para as escravas, uma relação com o patrão poderia reverter em vantagens dentro da sua condição. Sabe-se de violências sexuais atrozadas praticadas por senhores e feitores contra as negras escravas [...] Assim morreram muitas jovens escravas, algumas das quais nem sequer quiseram dormir com seu patrão, mas

viram-se constrangidas a concordar com uma relação que, na sua condição de propriedade alheia, dificilmente conseguia evitar [...] De qualquer forma, os documentos registram numerosos testemunhos das incursões que os senhores faziam às suas senzalas, com ou sem consentimento das sinhás, com ou sem a aprovação das escravas [...].

Segundo Pinsky (2015), Gilberto Freyre omitiu a questão da raça e da cor e o fato de que nossa história é marcada por interesses, intensos conflitos e por diferentes culturas, optando por um posicionamento e afirmações de que existe uma paz social, como se percebe no fragmento a seguir:

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo de contemporização da cultura adventícia com a nativa, a do conquistador com a do conquistado. Organizou-se uma sociedade cristã na superestrutura, com a mulher indígena, recém-batizada, por esposa e mãe de família; e servindo-se em sua economia e vida doméstica de muitas das tradições, experiências e utensílios da gente autóctone (FREYRE, 2003, p. 160).

Essas palavras eram agradáveis às elites e aos grupos de interesse, pois indicavam que as relações raciais no Brasil eram diferentes: representariam a inexistência de preconceitos e discriminações raciais no Brasil. Assim, transformava-se o período de colonização portuguesa como algo necessário e importante para o desenvolvimento do Brasil. Negar o preconceito racial era o discurso oficial do Estado, e “[...] desmascarar a ‘democracia racial’ brasileira, em sua versão conservadora, de discurso oficial de um Estado que impedia a organização das lutas antirracistas, passa a ser o principal alvo da resistência negra” (GUIMARÃES, 2002, p.158).

O mito gerava uma falsa harmonia e eliminava as responsabilidades das elites, especialmente quanto às consequências geradas pela escravidão. “O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia” (MUNANGA, 1996, p. 215).

Soligo (2014, p. 184) salienta que há uma crença “[...] de que somos um país racialmente democrático porque brancos e negros vivem em aparente harmonia, porque não tivemos a experiência de *apartheid* e não manifestamos diretamente os nossos preconceitos”. A diferença é que a discriminação pode ser notada em toda a sociedade. “Além disso, ecoa dentro de muitos brasileiros uma voz muito forte que grita ‘não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos’” (MUNANGA, 2010, p.170).

No depoimento da professora POG, após assistir o filme “Histórias Cruzadas”

indicado pela professora Passeggi, iremos perceber a discriminação e o preconceito racial ao longo de toda a trajetória de vida da professora, entendendo que a construção da identidade docente acontece dentro e fora do ambiente escolar, ao afirmar que:

Esse filme me fez voltar no tempo há 22 anos e me reportar a uma época de minha vida quando eu também era empregada doméstica e trabalhava numa casa de família onde fui muito discriminada. Não me sentar à mesa, não frequentar a parte interna da casa e não usar o banheiro dos patrões era apenas algumas das regras da casa. Apesar de ter trabalhado 8 meses na residência, nunca entrei dentro da casa e emagreci 8 quilos na época, pois, geralmente só podia comer as sobras das refeições. Tempos muito difíceis foram aqueles. Na escola na fase da infância e da adolescência era a questão dos comentários preconceituosos, e isso me incomodava tipo: “Seu cabelo é tão duro que nem água molha” ou aquela música que dizia: “nêga do cabelo duro que não gosta de pentear, quando passa na praça do tubo o negão começa a gritar” (POG, Negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 03/9/2015).

Gomes (2002, p. 40) discute essa relação das experiências escolares e das não escolares afirmando que um dos caminhos para uma sociedade sem preconceito racial é desenvolver uma “[...] escuta atenta, por parte dos educadores e das educadoras, ao que os negros e as negras têm a dizer sobre as suas vivências [...]”.

A formação social do povo brasileiro está diretamente ligada às ideologias raciais, ao mito da superioridade do branco, e funcionou como um instrumento de supremacia nas hierarquias sociais. As ações do grupo dominante de inferiorização do índio e do negro durante muitos séculos, nessa relação de poder e opressão, estigmatizaram e influenciaram comportamentos (e isso perdura até os dias atuais), gerando ações preconceituosas.

Essa identidade negativa, construída historicamente, tem reforçado o processo de exclusão. Na relação com o outro, o ser humano forma a sua identidade como sujeito influenciado por culturas. A chamada “crise de identidade”, segundo Hall (2014, p. 10), é gerada a partir dos conflitos entre a *sua* identidade e as *novas* identidades:

Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento - descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo.

Segundo Munanga (1996, p. 17), “[...] a identidade e o racismo não são fenômenos estáticos. Eles se renovam, reestruturam-se e mudam de fisionomia, de acordo com a evolução das sociedades, das conjunturas históricas e dos interesses dos grupos”. E nessa

aparente harmonia racial, discursos antirracistas (classe dominante) reúnem os pensadores da chamada direita, que culpabilizam os negros ao lutarem por sua identidade, acusando-os “[...] de criar falsos problemas ao falar da identidade numa sociedade culturalmente mestiça, de esquerda os acusam de dividir a luta de todos os oprimidos cuja identidade numa sociedade capitalista deveria ser a mesma entre todos os oprimidos” (MUNANGA, 1996, p. 22).

Nos discursos, é preciso analisar as ideologias e dar sentido às ações, desvelando o interesse de alguns em fazer desacreditar que dentro do Brasil existe uma resistência à cultura negra e que essa resistência interfere diretamente na construção da identidade do sujeito. Esses discursos ideológicos alienam o próprio negro, conforme nos adverte Fanon (2008, p. 28):

[...] permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: inicialmente econômico; em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade.

De um lado, o oprimido, inferiorizado por ser negro, que acredita não ter direitos e que todos têm a mesma oportunidade nessa sociedade de “democracia racial”; do outro, o opressor, que precisa do oprimido para manter seu *status quo*, para legitimar sua superioridade.

Na esteira de Hall (2014) e outros estudiosos das questões identitárias, Gomes (2005, p. 41) faz a seguinte observação: “A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais”. Para Gomes (2007, p. 18), “[...] durante toda a nossa vida realizamos aprendizagens de naturezas mais diferentes”, num processo de interação contínua entre o ser humano e o meio: “Assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros” (GOMES, 2007, p. 22).

Hall²¹ (2014, p.11, grifo do autor) expressa de modo preciso a problemática ao dizer que “[...] a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade”, não sendo, portanto, fixa. Segundo o autor, as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Acrescenta o pesquisador que, ao atribuir

²¹Stuart Hall (1932-2014) foi professor da *Open Universty* (Inglaterra) e um dos fundadores do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, da Universidade de *Birmingham* (Inglaterra), tendo sido seu diretor de 1970-1979. É uma das figuras mais importantes da área de estudos culturais. Originário de uma família negra de *Kingston*, capital da Jamaica, mudou-se nos anos de 1950 para a Inglaterra, com uma bolsa de estudos para a Universidade de *Oxford*, para escapar das tensões raciais e do peso do colonialismo britânico em seu país natal. Uma das suas principais obras é *Identidade cultural na pós-modernidade*.

significado aos acontecimentos da vida, o sujeito começa a construir sua identidade, pois “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com os quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente” (HALL, 2014, p.12).

Assim, as transformações que ocorrem na sociedade interferem diretamente na construção da identidade do sujeito. Acrescenta o professor jamaicano:

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 2014, p.12).

Dessa forma, Hall (2014, p. 11-12) conclui que a identidade não é algo inato ou fixo, mas móvel e formado ao longo do tempo e da trajetória percorrida pelo sujeito: “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente”.

Percebe-se que a construção da identidade acontece historicamente, sendo influenciada pelos sistemas culturais que nos rodeiam, de modo que, olhando o sujeito no passado, problematizamos seu percurso de vida e formação no presente.

Nessa linha de raciocínio, é importante considerar as três concepções de identidade propostas por Hall (2014), a saber: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

Para o pesquisador, o sujeito do iluminismo era centrado na razão, “[...] de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo” (HALL, 2014, p.10).

O sujeito sociológico, por sua vez, “[...] era formado na relação com ‘as outras pessoas importantes para ele’ que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (HALL, 2014, p. 11). Nessa concepção, a identidade é formada na interação eu-sociedade: o indivíduo era construído e totalmente influenciado por suas interações sociais. O significado atribuído torna-se parte da pessoa.

Já a identidade do sujeito pós-moderno está em constante transformação, o que o difere do sujeito das sociedades tradicionais: “[...] o sujeito assume identidades diferentes em

diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2014, p. 12). Portanto, a identidade é composta por vários significados e é vivida na sociedade, num diálogo com outros e com o passado.

É necessário compreendermos a identidade negra como um processo de luta por afirmação, pois os negros foram retirados de suas raízes, subjugados em sua cultura e aqui escravizados. Assim concebida, podemos afirmar que os sentimentos de pertencimento e identificação passam pelas relações de poder determinadas historicamente. Em um trecho do livro *O povo brasileiro*, Darcy Ribeiro define bem essa problemática:

Temos aqui duas instâncias. A do ser formado dentro de uma etnia, sempre irredutível por sua própria natureza, que amarga o destino do exilado, do desterrado, forçado a sobreviver no que sabia ser uma comunidade de estranhos, estrangeiro ele a ela, sozinho ele mesmo. A outra, do ser igualmente desgarrado, como cria da terra, que não cabia, porém, nas entidades étnicas aqui constituídas, repellido por elas como um estranho, vivendo à procura de sua identidade (RIBEIRO, 1995, p.132).

Portanto, o negro ainda se sente como um estranho, vivendo um dualismo existencial; em consequência de séculos de inferioridade e do “mito da democracia racial”, vivem à margem e excluídos de esferas “superiores”. Conforme desabafa Ribeiro (1995, p. 120), a mais terrível de nossas heranças é esta: “[...] levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista”.

1.3 A discriminação racial vista pelo Estado

Não posso, em nenhum momento ser um Eu para Mim, na percepção do mundo no qual eu me situo. Estou Eu para um Outro, ou seja, só me componho Eu na interação com o Outro, portanto não sou Eu – Sou Muitos, na relação com outros e na relação comigo mesmo. (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 9)



Figura 5 **Todo negro**. Imagem escolhida pela Profa. Dra. Rosaura Angélica Soligo - Formada em Psicologia e Pedagogia, pesquisadora na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. A foto Todo Negro foi tirada pelo fotógrafo Luiz Morier em 1982, no Rio de Janeiro, RJ.
Fonte: Blog A história Bem na Foto (2007)²²

²² . Disponível em <<http://ahistoriabemnafoto05.blogspot.com.br/2007/09/depoimento-5.html>>. Acesso em 7 jul 2015.

Trechos do depoimento de Luiz Morier, gravado em 11/5/2007, a respeito da foto intitulada por ele de Todos Negros.

“Quando eu fiz esta foto, eu estava passando pela Grajaú-Jacarepaguá, e, passando pela estrada, percebi que havia uma blitz. Parei e fotografei a blitz. E me deparei com esta cena, os negros todos amarrados pelo pescoço.

A sensação que eu tive foi de humilhação. Senti uma cena humilhante. As pessoas humilhadas, pessoas com carteira de trabalho na mão, dava para perceber que não eram bandidos, porque bandidos não usam um tipo de veste assim. É claro que eles se vestem bem melhor que isso. Eram pessoas simples, humildes, todos negros. Senti que era um ato de humilhação. Carregados pelo pescoço como escravos.

A atualidade do pensamento de Fanon (2008) quando discute a sua trajetória de vida no contexto intelectual francês da época analisando a ansiedade e a alienação geradas na construção da identidade dos negros, traz à tona questões pertinentes à realidade brasileira, como a relação com a cor, lutas de classe e racismo. O autor lança o olhar para o negro que se encontra às margens da dignidade, abrindo a discussão para analisarmos as intencionalidades do opressor.

Franz Fanon buscava respostas para as relações raciais na sociedade, ancorado na conscientização de que o racismo possui mecanismos próprios. O que incomodava o branco em relação ao negro? Por que tanto ódio? Ele buscava respostas nas raízes profundas das feridas, passando até pela sexualidade: “O branco está convencido de que o negro é um animal; se não for o comprimento do pênis, é a potência sexual que o impressiona. Ele tem necessidade de se defender deste ‘diferente’, isto é, de caracterizar o Outro. O Outro será o suporte de suas preocupações e de seus desejos” (FANON, 2008; p.147).

O estereótipo criado pelo opressor, a ameaça do negro por sua virilidade, era o fantasma do colonizador. Havia, no imaginário das mulheres brancas, certo desejo pelo homem. Nessa compreensão, Fanon (2008; p.152) reforça que “As brancas, por uma verdadeira indução, sempre percebem o preto na porta impalpável do reino dos sabás, das bacanais, das sensações sexuais alucinantes”.

Fanon (2008) afirma que a mulher branca discriminava o negro na sociedade, atitude que nos leva para alguns vieses: negrofobia (ódio ou aversão aos negros), frustrações sexuais, ou simplesmente repressão relacionada a um desejo (in)consciente?

Como compreender as intencionalidades nas entrelinhas das palavras e das ações? Quais os discursos que são autorizados? O que pode ser dito? Qual o contexto? Para Foucault

(1988, p. 30), “Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos”. Discursos que podem passar pelo racismo do indivíduo e pelos interesses racistas da coletividade (Estado), políticos e econômicos.

Sem a pretensão de aprofundarmos na discussão, em face da complexidade de seus estudos, citamos algumas contribuições de Michel Foucault²³, que, sempre (e ainda) polêmico, refletia sobre relações de poder no âmbito do Estado, como ele funciona e quais as intenções de controle e de dominação. Vale mencionar, como exemplo, um curso ministrado em 1976, no *Collège de France*, intitulado “Em defesa da sociedade”, que posteriormente foi publicado em formato de livro.

A palavra “poder” gera infinitas definições, levando-nos para vários caminhos, mas o “racismo de Estado” atua como mecanismo de poder, não como ódio de uma raça contra outra, mas como o aparelho ideológico do Estado na divisão das raças: “O racismo é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano” (FOUCAULT, 2005, p. 309).

Na perspectiva de Foucault (2005, p. 304), o Estado racista que divide o ser humano em raças, distinguindo, hierarquizando, qualificando “certas raças como boas” e outras, ao contrário, “como inferiores”, acaba por “fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população uns grupos em relação aos outros”. É esse processo que o autor denomina “biopolítica”.

Apresentar um conceito claro do que é a biopolítica (ou o biopoder), palavra que surge no século XVIII, é algo complexo, mas o filósofo considera-a como um conjunto de práticas dos Estados modernos no controle sobre os indivíduos e sobre as populações, sendo alvos e instrumentos nessa relação de poder sobre a vida e a morte. Foucault (2005, p. 304) alerta:

É aí creio eu, que intervém o racismo. Não quero de modo algum dizer que o racismo foi inventado nessa época. Ele existia há muito tempo. Mas eu acho que funcionava de outro modo. O que inseriu o racismo nos mecanismos do Estado foi mesmo a emergência desse biopoder. Foi nesse momento que o racismo se inseriu

²³Michel Foucault (Poitiers, 15 de outubro de 1926 - Paris, 25 de junho de 1984) foi um importante filósofo e professor da cátedra de História dos Sistemas de Pensamento no Collège de France de 1970 a 1984. Todo o seu trabalho foi desenvolvido em uma arqueologia do saber filosófico, da experiência literária e da análise do discurso. Seu trabalho também se concentrou sobre a relação entre poder e governamentalidade e as práticas de subjetivação. Michel Foucault procurou, na grande maioria das suas obras, abordar problemas concretos como a insanidade (a prisão, a clínica); em um contexto muito específico geográfica e historicamente (a França, na Europa ou no Ocidente; idade clássica, do século XVIII, ou na Grécia antiga, etc.). No entanto, as suas observações ajudam a identificar os conceitos superiores a esses limites no tempo e no espaço. Elas conservam, assim, uma grande abrangência, tanto intelectuais quanto em uma variedade de áreas. Estuda a transferência, por exemplo, das técnicas de punição penal no final do século XVIII, sugerindo o surgimento de uma nova forma de subjectividade constituída pelo governo.

Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/pesquisas/cibersemiotica/node/12>>. Acesso: 7 ago. 2015.

como mecanismo fundamental do poder, tal como se exerce nos Estados modernos, e que faz com que quase não haja funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite e em certas condições, não passe pelo racismo.

Se considerarmos as contribuições conceituais foucaultianas, temos que admitir que não é possível discutir raça, discriminação, preconceito ou racismo separados das relações de poder exercidas em sua base histórica:

Mas o racismo faz justamente funcionar, faz atuar essa relação de tipo guerreiro – “se você quer viver, é preciso que o outro morra” - de uma maneira que é inteiramente nova e que, precisamente, é compatível com o exercício do biopoder. De uma parte, de fato, o racismo vai permitir estabelecer, entre a minha vida e a morte do outro, uma relação que não é uma relação militar e guerreira de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológico: “quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu - não enquanto indivíduo, mas enquanto espécie - viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar”. A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura (FOUCAULT, 2005, p. 305).

Portanto, seja qual for a linha de estudo ou de interesse que se proponha estudar o racismo, deve discutir a discriminação, a exclusão, a divisão, a exploração e morte daqueles que são considerados “inferiores”. As discussões de Foucault incidem sobre o caráter histórico dos acontecimentos e inserem o homem como ser pensante, que problematiza aquilo que nós somos em sociedade e aquilo que nos tornamos como indivíduos.

Uma das características da vasta obra de Foucault é a pluralidade dos seus estudos, que nos permitem discutir a questão da discriminação racial para além dos acontecimentos. Conforme indaga o filósofo: “Como se pode fazer um biopoder funcionar e ao mesmo tempo exercer os direitos da guerra, os direitos do assassinio e da função da morte, senão passando pelo racismo? Era esse o problema, e eu acho que continua a ser esse o problema” (FOUCAULT, 2005, p. 315).

Diante da análise de Foucault e do atual cenário no Brasil, um problema que podemos destacar são os dados do Mapa da Violência no Brasil de 2015, que confirmam que a harmonia social não existe. Segundo o pesquisador e sociólogo Júlio Jacobo Waiselfisz, esse estudo realizado pelo governo brasileiro, em conjunto com Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO), revela que “[...] em sua maioria, são os jovens negros as vítimas

dessa escalada. Racismo, violência e impunidade se associam na degradação do ambiente social brasileiro” (WAISELFISZ, 2015, p.10).

De acordo com o levantamento de Waiselfisz (2015, p.100), o Brasil que vive, aparentemente, em uma harmonia social e racial, com ausência de conflitos religiosos ou étnicos, sem uma guerra civil ou política, consegue vitimar mais pessoas com “[...] armas de fogo do que muitos dos conflitos contemporâneos, como a guerra da Chechênia, a do Golfo, as várias Intifadas, as guerrilhas colombianas ou a guerra de liberação de Angola e Moçambique [...]”. Morreram aqui, vítimas de armas de fogo, 42.416 pessoas, o que representa 116 mortes a cada dia do ano.

Acrescenta o autor:

A violência torna-se uma linguagem cujo uso é validado pela sociedade, quando esta se omite na adoção de normas e políticas sabidamente capazes de oferecer alternativas de mediação para os conflitos que tencionam a vida cotidiana, aprofundam as desigualdades e promovem injustiças visíveis (WAISELFISZ, 2015, p. 9).

A “cor” dos homicídios no Brasil fica evidente ao se analisarem os dados: “No ano de 2012 as A[rmes de]F[ogo] vitimaram 10.632 brancos e 28.946 negros, [...] a vitimização negra foi de 142%, nesse ano; morreram proporcionalmente e por AF 142% mais negros que brancos: duas vezes e meia mais” (WAISELFISZ, 2015, p.80).

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, consideram que:

Negros nascem com peso inferior a brancos, têm maior probabilidade de morrer antes de completar um ano de idade, têm menor probabilidade de frequentar uma creche e sofrem taxas de repetência mais altas na escola, o que os leva a abandonar os estudos com níveis educacionais inferiores aos dos brancos. Jovens negros morrem de forma violenta em maior número que jovens brancos e têm probabilidades menores de encontrar um emprego. Se encontram um emprego, recebem menos da metade do salário recebido pelos brancos, o que leva a que se aposentem mais tarde e com valores inferiores, quando o fazem. Ao longo de toda a vida, sofrem com o pior atendimento no sistema de saúde e terminam por viver menos e em maior pobreza que brancos. E isso não decorre apenas da situação de pobreza em que a população negra está majoritariamente inserida. As desigualdades raciais no Brasil são influenciadas de maneira determinante pela prática passada e presente da discriminação racial (IPEA, 2007, p. 281).

Quando o Estado soberano evidencia tantas mortes, sobretudo de jovens negros que moram nas periferias, você “nega o racismo” por meio da omissão. E aqui já não falamos somente da discriminação racial e sim da discriminação social em que o “branco” também

está inserido. Confirma-se, pois, o que Foucault (2005, p. 304) considera uma dualidade nas ações do Estado: “Como, nessas condições, é possível, para um poder político matar, reclamar a morte, pedir a morte, mandar matar, dar ordem de matar e expor à morte não só seus inimigos, mas mesmo seus próprios cidadãos?”

De acordo com o pensamento político do Michel Foucault, a análise crítica da sua teoria remete-nos a um novo formato de governo, e as consequências não envolvem somente o negro e o indígena, mas todos os que estão à margem da sociedade:

[...] trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos, constituíram, acho eu (Foucault), os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica (FOUCAULT, 2005, p. 289-290).

Como se pode perceber, as novas relações de poder nos direcionam à biopolítica:

Lei, poder e governo significam a guerra, a guerra de uns contra os outros. Portanto a revolta não vai ser a ruptura de um sistema pacífico de leis por uma causa qualquer. A revolta vai ser o reverso de uma guerra que o governo não para de travar. O governo é a guerra de uns contra os outros; a revolta vai significar a guerra dos outros contra uns (FOUCAULT, 2005, p. 129).

O legado foucaultiano nos possibilita compreender que o racismo no século XXI pode ser analisado no contexto histórico, sob a ótica da raça, da etnia e da cor, como também da desigualdade social. É necessário analisar as ações políticas de normatização implantadas como objeto de poder. Assim como no passado, continuam destruindo as culturas, os valores, e a educação pode ser um elemento usado para esse fim.

No Brasil, desvelar a discriminação racial ou discutir a fragmentação de uma cultura é romper com afirmações que dizem que todos são iguais, com os mesmos direitos, com as mesmas oportunidades; é legitimar a democracia racial inexistente em toda a sua história, pois “[...] as guerras já não se travam em nome do soberano a ser defendido; travam-se em nome da existência de todos; populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver. Os massacres se tornaram vitais” (FOUCAULT, 1988, p. 128-129).

A multiculturalidade existente na sociedade é caracterizada pelo tenso processo de luta das minorias²⁴ em resistência à homogeneização social da classe dominante. É preciso

²⁴ Minorias são grupos marginalizados ou vulneráveis que vivem à sombra de populações majoritárias. Possuem costumes e práticas culturais baseados em valores diferentes da cultura majoritária ou dominante. As minorias

valorizar as diferenças, porque as pessoas são diferentes, e respeitar as crenças, de cunho identitário, visando ao reconhecimento de uma classe, o que deve ser construído pela convivência social.

E, neste sentido, ao citar palavras de Fanon (2008, p.187), “[...] todas as vezes em que um homem fizer triunfar a dignidade do espírito, todas as vezes em que um homem disser não a qualquer tentativa de opressão do seu semelhante, sinto-me solidário com seu ato” –, sinto-me solidário a Michel Foucault: “O poder não para de questionar, de nos questionar [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 29).

Diante dessa argumentação, discutiremos no próximo capítulo as relações de poder e a valorização da cultura negra no currículo escolar e as políticas de ações afirmativas regulamentados, por meio da promulgação da Lei 10.639/2003.

2 QUESTÕES DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

2.1 Valorização da cultura negra no currículo escolar

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p. 490).



Figura 6 – Oliveira Silveira. Imagem escolhida pela Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva - Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos, SP.
Fonte: Blog Oliveira Silveira – Poeta da Consciência Negra (2007).²⁵

***Oliveira Silveira** - Militante do Movimento negro em Porto Alegre, RS. Conforme relato do próprio Oliveira Silveira (MACHADO, 2006), a data foi estudada e foi constatado que uma das passagens marcantes com relação à história do negro refere-se ao Quilombo dos Palmares. Como não havia datas do início do quilombo, tampouco do nascimento de seus líderes, escolheu o dia 20 de novembro para que fosse homenageado Zumbi dos Palmares (líder do povo) e como dia de reflexão em relação ao preconceito racial.*

O estudo do homem na construção do conceito de cultura tem ampliado as discussões e possibilitado a compreensão das diferentes manifestações estéticas e culturais do homem na

²⁵ Disponível em: <<http://oliveirasilveira.blogspot.com.br/2006/12/oliveira-silveira-no-portal-afro.html>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

sociedade. De acordo com Laraia (2009, p. 30), pertence a Edward Tylor a primeira definição da palavra “cultura”, em seu livro *Primitive Culture*, publicado em 1871. Por um viés antropológico, o autor afirma que a “[...] cultura pode ser objeto de um estudo sistemático, pois trata-se de um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução”.

Para Laraia (2009, p. 45), os diferentes comportamentos do homem são “[...] o resultado do meio cultural em que foi socializado”, de modo que “[...] ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam”.

Com base nessa argumentação, toda cultura estabelece normas regulatórias, valores, que definem padrões de comportamento, sendo o resultado das diversas relações do homem com o contexto social em que é inserido. De acordo com Gomes (2003, p.170), “Os homens e as mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convenciam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos”. Nessa mesma perspectiva, a autora afirma que “[...] é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais [...]” (GOMES, 2003, p.171), estabelecendo sentidos.

Nessa perspectiva, é importante que as escolas de Ensino Fundamental implantem em seu currículo a história da cultura afro-brasileira, por este ser um espaço de formação e que exerce influência na construção do conhecimento do aluno, podendo desconstruir atitudes racistas e preconceituosas.

Vivemos em uma sociedade multicultural e excludente e o preconceito racial é evidente em todos os espaços. Assunto recorrente que, quando exposto na mídia, alcança repercussão nacional e traz à tona o racismo camuflado que existe no Brasil.

Esse mesmo racismo está presente nas famílias e no cotidiano escolar, sobretudo dentro das salas de aula, que são um espaço de formação, socialização e desenvolvimento da criança, cabendo ao professor ser o elo de mediação na promoção das transformações necessárias. Na concepção de Cavalleiro (2006, p. 23), é importante:

[...] reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. Nesse ponto, deparamo-nos com a obrigação do Ministério da Educação de implementar medidas que visem o combate ao racismo e à estruturação de projeto pedagógico que valorize o pertencimento racial dos(as) alunos(as) negros(as).

De acordo com a autora, “[...] escola e família, juntas, representam a possibilidade de transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob ‘ideologias’, como o ‘mito da democracia racial’” (CAVALLEIRO, 2012, p. 16). Educar para as relações étnico-raciais não é, pois, uma tarefa fácil; para valorizar a cultura negra, é necessário o professor olhar para a sua própria história de vida, sua identidade como docente, como ser histórico, pois tanto seus alunos quanto ele tendem a ser, em sua maioria, descendentes de negros ou de índios, dessa miscigenação que formou a sociedade brasileira.

Ao citar a expressão “história de vida”, associamos a formação do professor a uma autoanálise daquilo que “[...] somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva” (SOUZA, E., 2006b, p. 27).

Dessa forma, a escola é um espaço em que histórias de vidas se encontram e no qual o racismo e o preconceito podem ter significados diferentes, a depender da forma de como abordamos a questão. Podemos contribuir para uma prática discriminatória, ou para uma prática de respeito às diferenças.

Não podemos excluir a história do negro da educação, de modo que devemos direcionar o olhar para os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, que “[...] trouxe não somente reivindicações, mas também problematizações teóricas e ênfases específicas para a educação brasileira. Ele requalifica os direitos sociais, amplia a concepção de direito à saúde, lazer, educação” (SILVA; BARBOSA, 1997, p. 20). Portanto, temos que considerar a escola do lado de dentro e fora: a escola não pode reproduzir os interesses de elites dominantes e não pode excluir a contribuição do negro na formação da nossa sociedade.

Para Souza, M. (2014, p. 64), é necessário:

[...] chamar a atenção para uma educação cuja história não pode ser entendida sem que se tenha por referência a presença dos negros. Não era só que a escrita da história da educação tinha tornado os negros invisíveis - mas a exclusão dos sujeitos negros, principalmente, tornara a história incompreensível. A hipótese de que eu partia era que a presença dos africanos e dos seus descendentes constituía um contraponto necessário para a inteligibilidade da história da educação brasileira. E o que tentava examinar era porque a presença da escravidão havia criado, nas elites dominantes, o medo de que eles, os pretos, de fato entrassem na escola.

Nesse sentido, a escola pode reproduzir a dominação de uma classe, como se vivêssemos em uma democracia racial. A esse respeito, Gomes (2005, p. 148) salienta:

Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do Apartheid na África do Sul. Esse tipo de argumento é muito usado para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil e ajuda a reforçar a ambiguidade do racismo brasileiro. Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceptual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial.

Munanga (2005, p. 15) pondera que “Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã”.

Dessa forma, percebe-se que as diversidades se encontram, em especial, no contexto da sala de aula. Alguns docentes abordam a temática com tranquilidade, segurança e reflexividade e, em contrapartida, outros se silenciam, talvez pela falta de conhecimento do assunto. Conforme reflete Cavalleiro (2012, p. 32): “Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros [...]”. Por isso, o investimento na formação docente é um aspecto importante, visto que grande parte das mudanças se inicia com os professores.

A escola pode ser um importante mecanismo para transformar o atual cenário, pois, como espaço de formação, contribui para a construção da identidade do sujeito e da imagem que constrói de si. Miguel G. Arroyo, em seu livro *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*, afirma que:

[...] a escola é importante, influencia, e muito, nossas vidas. O que levamos de tantas horas vividas no tempo da escola? Hábitos de pensamento, formas de raciocínio, gestos, sensibilidades, formas de fazer, de compartilhar, de intervir. Levamos mentalidades, valores e autoimagens. Levamos pensamentos materializados em formas de pensar. Não apenas conhecimentos abstratos, mas conhecimentos materializados em formas de conhecer. Levamos sentimentos do mundo, da sociedade e do ser humano materializados em formas de sentir (ARROYO, 2011, p.112).

O ser humano é construído ao longo da sua vivência, em grande parte dentro da escola; e professor é o elo na mediação do conhecimento, estando o grande desafio desse ofício na conscientização de que é preciso mudar. Sobre essa questão, Arroyo (2011, p. 53) afirma que “Nos redescobrimos em horizontes, intencionalidades e significados mais abertos.

Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos”.

Diante das questões apresentadas, é preciso pensar em um currículo para as relações multiculturais que se têm apresentado no âmbito escolar. Macedo (2012, p. 25) contribui ao dizer que o currículo, na área educacional, ainda é visto por muitos professores como um mero conjunto de planos e de programas curriculares elaborado por especialistas, sendo apenas “[...] um documento onde se expressa e organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas, matérias ou áreas, competências, etc.; como um artefato burocrático prescrito”.

Nessa perspectiva, o que será ensinado passa pela questão do currículo. O que ensinar? Parece uma pergunta simples, mas é carregada de significados e de ideologias, conforme questiona Gomes (2007, p. 35):

Como a escola lida com a cultura negra e com as demandas do Movimento Negro? Garantir uma educação de qualidade para todos significa, também, a nossa inserção na luta antirracista? Colocamos a discussão sobre a questão racial no currículo no campo da ética ou a entendemos como uma reivindicação dos ditos “diferentes” que só deverá ser feita pelas escolas nas quais o público atendido é de maioria negra? Afinal, alunos brancos e índios precisam saber mais sobre a cultura negra, o racismo, a desigualdade racial? De forma semelhante podemos indagar: e os alunos brancos, negros e quilombolas precisam saber mais sobre os povos indígenas? Como faremos para articular todas essas dimensões? Precisaremos de um currículo específico que atenda a cada diferença? Ou essas discussões podem e devem ser incluídas no currículo de uma maneira geral?

O pesquisador Tomaz Tadeu da Silva²⁶, em seu livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* levanta questionamentos sobre o currículo como formador de identidades e leva-nos a interrogar o real significado do currículo e suas intencionalidades.

Há duas teorias referentes ao currículo que possibilitam as discussões: as teorias tradicionais e as teorias críticas e pós-críticas. A teoria tradicional, discutida por Silva, T. (2002, p.16), considera que “[...] ao aceitar mais *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas [...] se preocupam com questões de organização”. Essa teoria se posta como neutra, sem interesses. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada; todas “[...] estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, T., 2002, p.16-17).

²⁶ Doutor em Educação pela Universidade de Stanford-Estados Unidos

Com as teorias críticas e pós-críticas, o currículo passa a ser analisado não como um elemento neutro, mas vinculado às relações de poder, carregado de intencionalidades, espaço de significações e tensões, envolvendo sempre um propósito:

[...] não podemos mais olhar o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo e autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, T., 2002, p.150).

O currículo deve ser vinculado aos interesses nessas relações de poder presentes também no contexto educacional, exigindo reflexões sobre seus significados. A esse respeito, importa mencionar as ponderações e reflexões de Macedo (2012, p. 62):

Para os multiculturalistas críticos, em termos curriculares, é preciso perceber que o currículo pode estar legitimando através da seleção dos seus conteúdos, atividades e valores, determinadas visões de mundo e de cultura, em detrimento de outras. Historicamente, isso é fácil de se perceber entre nós, quando se constata uma verdadeira negação perversa das histórias do negro, do índio, das mulheres, das pessoas advindas de culturas não oficiais. Muitas vezes são identificados por uma cultura secundária, subvalorizada, ou uma cultura “menor”, meros protagonistas epifenomenais do processo histórico e cultural da sociedade.

Dessa maneira, partindo dessa análise do currículo, Gomes (2012, p. 10) considera necessário rever as concepções hegemônicas racialistas do currículo, ou seja, a descolonização do currículo, o que se torna um desafio para a educação escolar mediante a rigidez das matrizes curriculares e “[...] o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos”.

No que diz respeito a como abordar as diferenças, Gomes (2006, p. 29) destaca:

Aprender essa diversidade, conviver e enfrentá-la parece ser um receio da pedagogia e da educação escolar. Por quê? Porque nós, professores, ainda somos formados, como profissionais, para lidar com a uniformidade e com a homogeneidade. Essa pedagogia da homogeneidade esconde-se atrás do discurso da igualdade, o qual sempre encontrou grande aceitação entre os docentes de todos os segmentos: progressistas, conservadores, de diferentes crenças e posições ideológicas.

Nessa perspectiva crítica do currículo, Macedo (2012, p. 62) aponta a existência de um fator histórico e de fácil percepção, relacionado à “[...] negação perversa das histórias do

negro, do índio, das mulheres, das pessoas advindas de culturas não oficiais. Muitas vezes, são identificados por uma história secundária, subvalorizada, ou uma cultura ‘menor’, meros protagonistas epifenomenais [...]”.

A cultura escolar dominante sempre priorizou o comum, o homogêneo e, para Macedo (2012, p. 121), “Homogeneizar o ensino sempre foi o objetivo da escola única, com viés de massificação, imaginando que a diferença que nossos alunos trazem para a sala de aula não faz diferença; são, portanto, epifenomenais”.

Ao considerarmos o cotidiano da escola, é preciso perguntar: Qual é o lugar que tem ocupado a educação voltada para as questões étnico-raciais, práticas discriminatórias racistas e sexistas? Para Gomes (2007, p. 22): “Não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças”.

2.2 Ações afirmativas no Brasil

O sujeito é assim ser particular e ser genérico ao mesmo tempo, à medida que ele se encontra num determinado tempo da história, e faz parte da sociedade, da mesma forma que ele é um ser único, cheio de particularidades e singularidades. Mas ser singular é ser também composto do contexto histórico de seu tempo (ALMEIDA, 2000, p. 31).



Figura 7 – Viver como irmãos. Imagem escolhida pela Dra. Luciane Pinho de Almeida – Professor na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Fonte: Fonte: "Blog Anjos e Guerreiros" (2015)"²⁷

²⁷Disponível em:

<http://anjoseguerreiros.blogspot.com.br/search/label/Dia%20Internacional%20da%20Luta%20Contra%20a%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial>. Acesso em 7 fev 2015.

A figura escolhida representa o sonho da pessoa emblemática de Nelson Mandela, principal representante do movimento antiapartheid da África do Sul, que buscava um país livre e sem a questão do racismo. No julgamento que o enviou para a prisão perpétua, suas últimas palavras no depoimento foram:

Durante a minha vida, dediquei-me a essa luta do povo africano. Lutei contra a dominação branca e lutei contra a dominação negra. Acalentei o ideal de uma sociedade livre e democrática na qual as pessoas vivam juntas em harmonia e com oportunidades iguais. É um ideal para o qual espero viver e realizar. Mas, se for necessário, é um ideal pelo qual estou preparado para morrer. (STENGEL, 2010, s/n).

Diante das considerações, deixo uma frase de Nelson Mandela que dizia: “Sonho com o dia em que todos levantar-se-ão e compreenderão que foram feitos para viverem como irmãos”.

No Brasil, o discurso em defesa da diversidade cultural está presente nos mais diversos estudos, mas é preciso lidar de forma efetiva e com ações concretas em contraposição à lógica hegemônica. Neste sentido, surgem as Políticas de Ações Afirmativas (PAA). O que são políticas e ações afirmativas? Qual o objetivo dessas ações? Na busca de respostas, podemos refletir sobre os avanços das leis, pois novos paradigmas estão se firmando e resultando na construção de políticas que visam a inserção das minorias nos diversos segmentos da sociedade.

A expressão “ação afirmativa” surgiu nos Estados Unidos na década de 1960 “[...] para designar as políticas dirigidas aos grupos minoritários – negros, mulheres e minorias étnicas –, destinadas a promover a inclusão destes, especialmente, no mercado de trabalho e nos diferentes níveis de ensino” (REZENDE, 2005, p.157).

Desse modo, evidencia-se que a desigualdade, em diferentes aspectos, é um processo histórico, um fato, que trouxe consequências coletivas, percebidas, ao longo de nossa história, pelo descaso na implantação e execução de políticas públicas e de ações afirmativas para a inclusão do negro em todos os espaços da sociedade. As transformações sociais, as reformas educacionais e os modelos pedagógicos estão exigindo transformações no papel da profissão docente, em especial no processo de formação e construção do conhecimento do aluno, pois a missão profissional vai além da sala de aula.

Segundo Munanga (2005, p. 15):

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas

cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

Diante da problematização, era necessário mudar as diretrizes educacionais. O que são as diretrizes? “São dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos”. (BRASIL, 2004a, p. 26). Nessa perspectiva, o Ministério da Educação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 por meio da Lei n.10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, trazendo para dentro da sala de aula os desafios, as orientações e as recomendações para a educação das relações étnico-raciais. A referida lei determina:

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1ª – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2ª – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003, n.p).

Diante desses desafios, o Conselho Nacional de Educação publica dois documentos: o Parecer CNE/CP 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004 (BRASIL, 2004c) que traz orientações de como a lei 10.639/2003 deve ser implementada, orientando as instituições educacionais quanto a suas atribuições; e a Resolução n.1, de 17 de junho de 2004, que “[...] tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2004b, p. 1).

Em 2008, é publicada a Lei nº. 11.645, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas, e passa a vigorar com a seguinte redação: “Artigo 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008, n.p).

Em dezembro de 2007, o Ministério da Educação começa as discussões para a elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Em 2009 é publicado o plano que tem entre as suas funções o fortalecimento das ações, sistematizando as orientações para implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais. As referidas leis são consideradas referenciais pelos movimentos negros e indígenas, instrumentos indispensáveis na luta contra as desigualdades, contribuindo para desconstrução de preconceitos, promovendo uma educação voltada para o respeito às diferenças.

Portanto, as ações afirmativas são medidas excepcionais, de cunho temporário ou não, determinadas pelo Estado; é o direito como instrumento de reparação, superando a diminuição social. Munanga e Gomes (2006, p.186) afirmam que as ações afirmativas se constituem, assim, em “[...] políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade”.

Os movimentos sociais, em particular o Movimento Negro, mediante suas reivindicações por uma resposta do Estado, tendo como parâmetro a luta por direitos decorrentes das injustiças causadas pelo racismo, sob o argumento da igualdade e pela construção de uma educação voltada para a diversidade étnico-racial, resolveram realizar, no dia 20 de novembro de 1995, a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, em Brasília, o que representou um momento de manifestação e de pressão ao Poder Público, a exigir políticas públicas (ações afirmativas) concretas contra o racismo.

No entanto, para uma educação igualitária é preciso atentar para “[...] um dos grandes desafios das políticas e práticas do campo educacional: implementar uma educação que possibilite às pessoas ascender a uma cidadania plena de direitos e condições de dignidade social, sem homogeneizar ou pasteurizar suas singularidades” (MACEDO, 2012, p. 62). É preciso “criar condições reais para toda sociedade”, mas, sobretudo, para grupos étnico-raciais historicamente marginalizados no passado, entendendo que foram quatro séculos de escravidão, sem direitos a saúde, a educação, a moradia – e ainda há muitos que entendem as cotas como um privilégio.

Nessa mesma linha de raciocínio, Munanga (2007, p. 13) afirma:

A cota para negros foi vista como uma flagrante injustiça contra brancos pobres e contra índios. Esta é uma outra mentira, visto que os movimentos negros nunca se pronunciaram contra cotas em favor de brancos pobres e índios. O que falta é a

mobilização de estudantes brancos pobres em favor das cotas que os beneficiem, melhorando quantitativamente seu ingresso nas universidades.

Todos esses dispositivos legais são frutos de anos de reivindicações e lutas dos diversos grupos que formam o Movimento Negro, conscientes da importância do processo educacional como agente de transformação. Por esse motivo, Gomes (2008, p. 69) afirma: “Como já era de se esperar, muitos nem procuram compreender o contexto do surgimento dessa nova lei e já a criticam. Há até mesmo aqueles que a chamam de autoritarismo do Estado e, outros, de racismo às avessas”.

É necessário refletir sobre as possibilidades sem entrar na questão da religiosidade. Diante da temática, uma das perguntas feitas aos sujeitos desta pesquisa foi: “Qual seria a maior dificuldade, em seu ponto de vista, para trabalhar a Lei nº. 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em sala de aula?” O depoimento que segue evidencia uma das dificuldades na visão da professora SVIM.

Penso que temos uma dificuldade que acredito ser a principal na lei que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A questão dos limites e as possibilidades em sala de aula para trabalhar a questão da cultura africana. O professor precisa escolher bem os assuntos e os materiais que serão tratados no ambiente escolar para não entrar na questão da religião, como umbanda ou candomblé. Ao analisar os significados e a história das religiões, considero pertinente, mas é necessário ter todo um cuidado, pois o Estado é laico. Vejo neste contexto o processo de colonização do Brasil, referindo a interferência da Igreja em uma outra cultura. Os pais devem orientar seus filhos na formação religiosa, pois parte da cultura e dos valores das famílias e do meio em que estão inseridos. Cabe ao Estado representado pelo professor educar para o respeito às diferenças (SVIM, Feminino, Negra, Professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 30-10-2015).

A implantação da Lei recebe críticas, mas, para além de opiniões contrárias, as ações começam a ser discutidas – e esse é o caminho que abre possibilidades para a compreensão desses conteúdos na formação das novas gerações. Nesse sentido, Gomes (2008, p.70) enfatiza:

Em qualquer sociedade, a construção da diversidade assume contornos diferentes de acordo com o processo histórico, relação de poder, imaginários, práticas de exclusão e inclusão que incidem sobre os diferentes sujeitos e grupos. Nesse sentido, é preciso compreender os processos históricos e culturais singulares vividos por esses grupos no contexto das desigualdades e como esses nem sempre são considerados lutam pela construção da democracia.

A proposta de um ensino multicultural implica compreender o atual cenário e sua aplicabilidade. Cabe ao Estado, portanto, educar para as relações étnico-raciais.

2.3 A educação étnico-racial e a sala de aula

Compreendo a educação como um processo de autotransformação do sujeito que envolve e provoca aprendizagens em diferentes domínios da existência, evidencia-se o processo que acontece em cada sujeito, traduzindo-se na dinâmica que estrutura ou é estruturada por cada um no seu modo de ser, estar, sentir, refletir e agir. (SOUZA, 2014, p. 48).



Figura 8 – Socialite. Imagem escolhida pelo Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza.

Fonte: Pragmatismo Político (2014)²⁸.

Socialite russa posa para foto sentada sobre manequim de mulher negra. Dasha Zhukova usou a "cadeira" durante entrevista; imagem foi criticada e a socialite, acusada de racismo.

Discutir políticas educacionais e as questões raciais no Brasil envolve conceitos históricos e passa pela instituição escolar como espaço de formação, podendo reproduzir preconceitos, discriminações e estereótipos, mantendo as desigualdades existentes.

Devemos considerar a escola como memória e a educação como mecanismo de desenvolvimento de liberdade, uma vez que, conforme Libâneo (2007, p.32), “[...] a educação associa-se, pois, a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado [...]”.

Para o autor, a sociedade desenvolve-se nas relações sociais e, nesse processo historicamente construído, a educação poderá contribuir para assegurar as bases de formação

²⁸ Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/02/socialite-e-acusada-de-racismo-apos-sentar-em-manequim-de-mulher-negra.html>> Acesso em: 7 jul. 2015

de uma sociedade mais justa, pautada nos princípios humanos fundamentais para a vida, se for assumido o compromisso de debater valores e atitudes nas ações educativas,

No entanto, a instituição escolar, como espaço de formação, embora tenha as condições de constituir-se como espaço de efetivação dos direitos educacionais e desconstrução de visões etnocêntricas, é perpassada por políticas educacionais que refletem, nas questões raciais, conceitos, preconceitos, discriminações e estereótipos, mantendo as desigualdades existentes.

Quando concebida como espaço de efetivação de direitos, de acordo com Alarcão (2001, p. 15) “[...] pensa-se no presente para se projetar no futuro. Não [se] ignora os problemas atuais, resolve-os por referência a uma visão que direcione para melhoria da educação praticada e para o desenvolvimento da escola organizada”.

É preciso, portanto, repensar a escola para que seja um espaço vivo e de transformação, em que os movimentos dialógicos deem-se a partir do respeito às individualidades e à história de vida de cada pessoa.

A escola não deve isolar-se em si mesma e deve estabelecer ações e competências que possibilitem a construção do conhecimento. A questão do racismo deve contribuir para o debate sobre o tema das desigualdades raciais, reflexões que propiciem a quebra de paradigmas eurocêntricos com que fomos educados, que silenciaram as matrizes culturais indígenas e africanas.

A educação escolar, espaço de formação de indivíduos, não pode ser compreendida como uma instituição imparcial, tendo em vista que não existe educação neutra, sobretudo entre o aprendiz e seu mestre. Dessa forma, a instituição escolar deve oportunizar um espaço de participação, diretamente ligada à construção histórico-cultural e à formação do homem como um ser com potencial cognitivo, capaz de transformar as diferentes concepções que circulam nesse espaço durante as interações sociais estabelecidas.

A professora antropóloga Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp destaca que: “A escola como espaço de transformação deve questionar a validade e a legitimidade do modelo que é tomado como único no interior da cultura da qual somos herdeiros” (GUSMÃO, 1999, p. 73). Para a autora temos uma pluralidade cultural que envolve a escola, portanto esse mecanismo de ensino precisa ter uma ação interventora de natureza social e política na desconstrução de bases excludentes.

A escola como espaço de transformação deve questionar a validade e a legitimidade do modelo que é tomado como único no interior da cultura da qual somos herdeiros. Deve também relativizar o poder da escrita para descobrir outras formas de

linguagem, deve ainda não presumir, mas investigar a realidade de seus sujeitos para dar novos contornos à sua prática (GUSMÃO, 1999, p. 73).

A escola “[...] revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas” (GOMES, 2003, p.77). Isso requer dos professores, no entanto, posicionamentos e construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, tarefa que passa pela reflexão sobre ações e pelos cursos de formação:

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

A esse respeito, Cavalleiro (2000, p. 54) ratifica que o silêncio dos professores, “[...] somado ao das crianças negras, parece conferir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados ou denunciados, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito”. O silêncio que acomoda não ressignifica e não muda o *status quo*.

Nesse mesmo sentido, Cavalleiro (2001) pondera que a omissão e a ausência de atitudes dos professores deixam marcas na criança discriminada e uma imagem negativa do professor, quando esta percebe que não pode contar com a sua cooperação. Acrescenta a autora que: “Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial” (CAVALLEIRO, 2001, p. 146).

Munanga (1996, p. 213), ao iniciar sua discussão no artigo intitulado “As facetas de um racismo silenciado”, cita Elie Wiesel, ganhador do Prêmio Nobel da Paz em 1986, que disse uma frase muito significativa: “O matador mata sempre duas vezes – a segunda pelo silêncio”.

A convivência e os casamentos entre índios, brancos e negros não produziu igualdade racial e muito menos social. O que temos é “[...] a negação contraditória da realidade da maioria dos negros e mestiços, que cotidianamente enfrentam a violência policial, sem falar

das formas sutil de exclusão do mercado de trabalho, no sistema educativo, nos lugares de lazer [...]” (MUNANGA, 1996, p. 214).

Dessa forma, consideramos importante enfatizar que silenciar essa situação apresentada não irá resolver a questão; a ordem é aproveitar a oportunidade e proporcionar discussões sobre o tema e ressignificar a própria prática.

Quando nos referimos ao processo de ressignificação, pensamos em nos auto constituirmos profissionalmente, buscando compreender o que somos, o que nos tornamos como pessoa, como nos constituímos como profissionais. A esse respeito, merecem relevo as palavras de Josso (2006, p. 25-26):

Sobre o que eu me apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero tomar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei? Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vêm as ideias que acredito minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e / ou pretendo fazer? Com quem e como aprendi meu “saber fazer” em suas dimensões técnicas, programáticas e relacionais? Sobre o que me apoio para dizer o que digo (a escolha das temáticas, abordada nos relatos) da maneira como o enuncio (de onde vem o meu linguajar e o meu vocabulário). De onde vem minha inspiração, minhas aspirações e meus desejos?

O professor crítico-reflexivo tem consciência da sua importância como protagonista da ação pedagógica. Nesse processo de ação/reflexão, cabe-lhe repensar sua prática e deixar de ser apenas um mero transmissor de conteúdos. Observa-se que a crítica realizada pelos autores está relacionada a certas práticas pedagógicas, sobretudo quando o professor se coloca como mero transmissor de conteúdos, sem a apropriação de um senso crítico e de uma prática sem significados. Conforme Freire (1996, p. 47), o importante é “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, o que implica ser receptivo às indagações, aos questionamentos, à curiosidade dos alunos.

A prática docente crítica requer mudança de atitude; caso contrário, o professor acaba envolvendo-se em uma falsa prática sem sentido, perdendo-se, assim, a eficácia do ensino, pois teoria e prática devem caminhar juntas. Freire (1996, p. 48) faz considerações interessantes a esse respeito, ao comparar a conjunção, “mas”: “Tão fingido quanto quem diz combater o racismo, mas perguntado se conhece Madalena, diz: “Conheço-a. É negra mas é competente e decente”. Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que ela é loura, de olhos azuis, mas é competente e decente” (FREIRE, 1996, p. 48). A conjunção adversativa, “mas”, nesse enunciado, está carregada de significados e do preconceito racial impregnado na

sociedade, a que o autor chama de razão ideológica “[...] implica um juízo falso, ideológico: sendo negra, espera-se que Madalena nem seja competente nem seja decente” (FREIRE, 1996, p. 48).

A análise realizada pelo autor nos direciona para a compreensão sobre a aceitação do outro e também para o respeito às diferenças: “Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e, se não as escuto, não posso falar com elas [...]” (FREIRE, 1996, p.120). Compreender o que ocorre nos espaços de formação e os seus discursos revela-nos uma teia de contradições, podendo-se perceber claramente o negro como sujeito oprimido.

Ensinar exige aprender a escutar e pensar nessa relação dialética entre racismo, alunos e professores direciona-nos para os cursos de formação. Nesse processo, de acordo com Garcia (1999, p. 19), a formação deve ser concebida como uma função social, uma formação que envolve relacionamentos “[...] e não nos deve levar a pensar que está se realiza unicamente de forma autônoma”. A formação deve considerar a multiculturalidade presente nos contextos escolares e que envolve também os múltiplos ambientes sociais, as experiências de vida, o que vai além da sala de aula.

Assim, a escola ao trabalhar com as questões étnico-raciais precisa intervir nas representações presentes no imaginário social, baseadas em uma cultura eurocêntrica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõem que as escolas visem à formação de seus alunos em sua amplitude, como na formação de atitudes, posturas e valores, e que se sintam orgulhosos de sua ascendência, sejam “[...] africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos, para que possam interagir na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada” (BRASIL, 2004a, p. 10).

Ao reconhecermos que a instituição escolar está presente na sociedade e faz parte da cultura, devemos levar em consideração as seguintes perguntas: O que ensinar em uma educação para as relações étnico-raciais? Como trabalhar com os conteúdos? Como lidar com atitudes preconceituosas no ambiente escolar? Os professores estão preparados?

O professor do século XXI precisa ter discernimento até mesmo para escolher os materiais que serão utilizados em sala de aula, descartando qualquer material didático que tenha conteúdo discriminatório. Essa escolha consciente faz parte de uma prática pedagógica que busca fortalecer as interações sociais, entendendo que a falta de conhecimento contribui

de forma direta ou indireta para a manutenção do racismo. Diante de tal realidade, Cavalleiro (2001, p. 154) evidencia que “O contato com material pedagógico displicente com a diversidade racial colabora para estruturar em todos os/as alunos/as uma falsa ideia de superioridade racial branca e da inferioridade negra”.

Silva, A. (2005, p. 24) considera que “O professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão”.

Munanga (2005, p. 15), por seu turno, afirma:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.

Ao trabalhar em sala de aula a questão étnico-racial o professor deve conhecer os acontecimentos ou fatos e construir uma postura crítica sobre eles, em especial em relação às versões desses fatos que a mídia tem destacado, ou seja, o que está em evidência como alternativa de discussão. Diante dessas informações, o professor poderá criar um ambiente voltado para uma ação pedagógica em que as diferenças serão respeitadas, evitando dessa forma a alta taxa de evasão escolar do aluno negro. E isso, segundo Cavalleiro (2001, p.151), somente será possível com uma educação alicerçada “[...] no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, pode concorrer para a transformação dessa sociedade [...]”.

Para a autora:

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2012, p. 32-33).

Ao articular uma consciência crítica dessa realidade, é importante que o professor ajude a desenvolver em seus alunos o respeito ao próximo, valorizando e respeitando as diferenças. Em seus estudos sobre Educação Infantil no Brasil, Cavalleiro (2001, p.149)

aponta que “A educação antirracista reconhece o ambiente escolar como espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite um ambiente respeitoso das diferenças raciais [...]”.

É necessário entender, conforme aponta Freire (2001, p. 68), que “Não faz parte do ser humano a perversidade do racismo. Não somos racistas, tornamo-nos racistas assim como podemos deixar de estar sendo racistas”.

Educação antirracista refere-se às ações propostas para os professores que tenham por objetivo o combate ao preconceito racial, valorizando a igualdade entre as pessoas. Nesse cenário, apoiamo-nos nas características elaboradas por Cavalleiro (2001, p. 158), para quem a postura do professor para uma educação antirracista apresenta as seguintes características:

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

A proposta da educação antirracista exige que os cursos de formação docente contemplem a diversidade e reconheçam que precisam ensiná-la para formar pedagogos preparados para lidar com situações que envolvem discriminação. García (1999, p. 22) afirma que a formação de professores “[...] representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado”.

Ao discutir as dificuldades dos professores em preparar aulas relacionadas a questões da cultura afro-brasileira e africana, percebemos a ausência do ensino étnico-racial na matriz curricular dos cursos de formação inicial de professores, demonstrando, mesmo que de forma inconsciente, o comprometimento com uma cultura e uma prática pedagógica homogeneizante, de que fala Gusmão (1999, p. 43):

[...] a educação como prática pedagógica, apesar da tradição homogeneizante, coloca-se diante do desafio de ter de reconhecer as diferenças e transformá-las em matéria-prima da compreensão e da solidariedade humana. A escola como instituição máxima do processo educativo, não sabe ainda, como resolver o impasse

que emerge da diversidade sociocultural de seus alunos e, por esta razão, a educação é também um tema a ser considerado.

Ao pautar-se pela cultura hegemônica, o vitimizado, no caso o negro, por não ter as características da cultura considerada superior, vê sua identidade étnica e racial anulada em um sistema de dominação, perpetuando a desigualdade entre negros e brancos.

A esse respeito, Silva, A. (2005, p. 22) afirma que “[...] cabe uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos [...]”.

Referente à educação étnico-racial em sala de aula, apresentaremos a seguir as histórias de vida dos professores, os procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como a análise da pesquisa (auto)biográfica.

3 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

3.1 Método (auto)biográfico

Nesse sentido, portanto, a história é importante enquanto memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro (FERRAROTTI, 2014a, p. 53).



Figura 9 – Garota negra. Imagem escolhida pelo sociólogo Italiano Franco Ferrarotti, professor emérito da Universidade de Roma *La Sapienza*.

Fonte: Arquivo pessoal do sociólogo.

Buongiorno Eduardo

*Penso che questa sia una foto adatta al lavoro che sta facendo. È tratta da libro di Franco Ferrarotti *America duecento anni dopo che ha avuto la presentazione di Gore Vidal*. La foto è stata scattata a New York, degli anni '70 e penso che parli da sola: una ragazzina nera, un contesto urbano modesto, ciabattine, un vestitino da pochi soldi...*

Spero di avere colto il senso del suo lavoro.

Angela:)

Tradução

Olá, Eduardo,

Penso que esta é uma imagem para o trabalho que está fazendo. Ela foi retirada do livro de Franco Ferrarotti *América duzentos anos depois* que teve a apresentação de Gore Vidal. A foto foi tirada em Nova York, em 1970, e fala por si: uma garota negra, em um cenário urbano modesto, chinélos, vestindo um vestido simples comprado com pouco dinheiro.... Espero ter compreendido o significado da obra.

Angela:)

As pesquisas sobre a formação de professores, principalmente voltadas para compreender a própria formação, têm ganhado espaço nas publicações acadêmicas e nos estudos que visam compreender o processo de construção da identidade docente.

A partir de 1990, cresce no Brasil o número de pesquisas que discutem a formação de professores e as histórias de vida, “[...] com destaque para as pesquisas que estudam a formação inicial e continuada e para o trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação” (SOUZA, 2011, p. 215).

A escrita de si por meio da abordagem (auto)biográfica tem se apresentado como uma importante ferramenta de formação para professores. Entende-se que, ao se refletir sobre sua prática, possibilita-se compreender e redefinir sua atuação pedagógica, permitindo a esse professor uma autoformação a partir do olhar sobre si e sobre sua experiência profissional.

Essas são questões pertinentes ao tema e têm sido objeto de discussões. Nessa perspectiva, os estudos que se baseiam em histórias de vida têm se firmado “[...] como uma área de conhecimento das mais promissoras nas Ciências Humanas e Sociais, reconhecida internacionalmente” (PASSEGGI; SOUZA, 2008, p. 9).

Considerando as ideias de Passeggi e Souza (2008), nessa mesma direção, Nogueira (2006, p. 42) afirma que:

O mundo caminha para a articulação entre as partes de um todo, entre o todo de outras partes, entre todos que possuem partes em comum, entre partes que compõem todos diversos. Passamos a questionar o paradigma positivista, indicado pelo inquestionável rigor científico, e a valorizar a relação processo – produto. Estamos em busca da complexidade, de outras formas de explicação e análises de fenômenos já vistos de forma semelhante e de outros que ainda não foram vistos, num movimento que pretende a mudança de sentido do conhecimento e experiências investigativas mais abrangentes, isto é, aproximações complexas da realidade pesquisada.

Diante das análises dos autores, a escolha do método (auto)biográfico como instrumento de investigação e formação pessoal/profissional de professores decorreu da complexidade que é discutir o racismo e o contexto escolar, pois ali se inscreve “[...] um dos primeiros campos de conflito entre o mundo da vida e a cultura escolar”, uma vez que “[...] a escola é, por excelência, um lugar de produção de signos e de discursos [...]” (DELORY MOMBARGER, 2014, p. 113).

Para tanto, considerando os objetivos deste estudo e o fato de que os professores têm a possibilidade de reconstruir suas próprias experiências de ensino em um movimento

interpretativo sobre o vivido, convocamos para o diálogo Delory-Momberger (2014, p. 54), para quem “[...] a narrativa (auto)biográfica instala uma hermenêutica da ‘história de vida’, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo”.

Ainda de acordo com Delory-Momberger (2014, p. 33), “O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e ele só se torna ele mesmo por meio de figurações com as quais representa sua existência”. O sujeito utiliza a autorreflexão para suas ações, apropriando-se da compreensão da sua história de vida por meio das situações que marcaram seu caminho, permitindo-lhe novos significados para suas ações.

A pesquisa (auto)biográfica também valoriza a subjetividade dos sujeitos e inscreve-se em um movimento dialético entre passado, presente e futuro, que permite analisar o desenvolvimento profissional do professor por meio das escritas, pois é um universo de descobertas “que desencadeia o prazer de escrever de si mesmo” (PASSEGGI, 2010, p. 19). Essa atitude nos revela, entre outros aspectos, a necessidade de se rever a própria prática docente para transformar nossas ações.

Em artigo publicado no II Simpósio Internacional de *Narrativas en Educación: Historias de Vida, Infancias y Memoria*, realizado na cidade de Medellín/Colômbia, Passeggi (2013, p.8) considera que:

La disposición del humano para tornarse autor, mediante el acto de narrar la historia de su vida, constituye un postulado de la investigación (auto) biográfica, fundamentando una concepción filosófica del individuo como ser capaz y pleno de potencialidades para apropiarse de su poder de reflexión. En este sentido, es que las narrativas, autobiográficas son consideradas como objeto de estudio primordial para la investigación (auto)biográfica, pues son sensibles de revelar los modos como los individuos de una determinada época y cultura interpretan el mundo y cómo le dan forma a sus experiencias.²⁹

Discutir sobre a trajetória de vida do professor em uma perspectiva auto(biográfica) permite reconhecer os limites e as potencialidades nesse processo de formação como parte de uma dinâmica social. “Las narrativas autobiográficas entrelazan, por lo tanto, la noción de experiencia y de reflexividad autobiográfica, es en ese sentido que pueden ser consideradas

²⁹A disposição do ser humano para se tornar autor, pelo ato de contar a história de sua vida, é um postulado da pesquisa autobiográfica, baseando em uma concepção filosófica do indivíduo como ser capaz e cheio de potencialidades apropriando-se do poder de reflexão. Neste sentido, é que as narrativas, autobiográficas são consideradas como um objeto de estudo preliminar para pesquisa autobiográfica, porque eles são sensíveis para revelar as maneiras pelas quais os indivíduos de uma determinada idade e cultura interpretam o mundo e como eles moldam as suas experiências.

mientras un dispositivo pedagógico de formación³⁰[...]” (PASSEGGI, 2013, p.10).

Abrahão (2004, p. 202), também nessa perspectiva, concebe “[...] a pesquisa (auto)biográfica como uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais”. Ao revelar-se para os demais, possibilidades emergem nesse caminhar de experiências compartilhadas.

Com relação à escolha do método autobiográfico, Souza (2006a, p. 23) salienta que, nas

[...] pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras [...] [pois] o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros.

Para Josso (2010, p. 48), por outro lado, as vivências particulares relacionadas às experiências provocam a reflexão acerca da própria formação: “[...] vivemos uma infinidade de transações, de vivências; essas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO, 2010, p. 48).

Desse modo, consideramos que as experiências resgatadas pelas memórias trarão ressignificações para a prática docente, e o método autobiográfico dará suporte para darmos sentidos às escritas si. Ainda, conforme Josso (2010, p. 17), “A narrativa escrita fornece, no próprio movimento da sua escrita, fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores”. Nesse mesmo sentido, a autora esclarece que:

Esses olhares cruzados, multiplicando os sentidos possíveis do percurso de cada um, redirecionam ainda mais para a necessidade de precisar o olhar sobre si mesmo, sobre as suas coerências e incoerências, sobre o que os outros ignoram de si para dizer isso ou aquilo. O efeito desse distanciamento muitas vezes é perceptível por meio de uma ligeira apreensão misturada com a satisfação em constatar a riqueza de experiências de que cada um é portador (JOSSO, 2010, p. 250).

³⁰As narrativas autobiográficas se entrelaçam com a reflexividade e experiência autobiográfica e é nesse sentido que pode ser considerado como um dispositivo de formação pedagógica.

A partir das memórias dos professores, por meio das escritas de si, tendo o método (auto)biográfico como instrumento para produção de dados, fomos ao encontro de profissionais que estavam dispostos a participar da pesquisa e que gostariam de compartilhar suas experiências de vida pessoal e profissional. Buscávamos respostas sobre como esses professores trabalham o racismo e as discriminações nas séries iniciais do ensino fundamental, que constituem a base na formação do sujeito.

3.2 O território da pesquisa

“[...] O que é a formação do ponto de vista do aprendente? [...] quais são os processos que caracterizam a formação de um indivíduo, de uma singularidade, no que ela tem de semelhanças com outras, ainda que seja irreduzível? Conhecendo o que é a educação como a ação de um coletivo sobre o indivíduo, procuramos conhecer o que é a formação enquanto atividade de um indivíduo em relação consigo mesmo, com o seu meio humano e natural no seu percurso de vida” (JOSSO, 2010, p. 245).



Figura 10 – Racismo norte-americano. Imagem escolhida pela Dra. Marie-Christine Josso - Professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Genebra.

Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Voici une photo que j'ai prise (merci pour les crédits) à Chicago sur l'un des principaux ponts du centre ville de Chicago. Pas le temps de chercher... Il représente le racisme des étasuniens envers les peuples autochtones. Je me souviens avoir été extrêmement choquée de voir sur l'un des piliers d'accès cette image. Elle est sous d'autres formes encore d'actualité envers les afro-américains dans les États du sud.

Tradução

Está é uma foto que eu tirei (obrigado pelos créditos) em Chicago, em uma das principais pontes do centro de Chicago. Não há tempo para olhar... É do racismo norte-americano contra os povos indígenas. Eu me lembro de estar extremamente chocada em um dos pilares de acesso à imagem. Trata-se de outras formas ainda relevantes para os afro-americanos nos estados do sul.

A cidade de Ilha Solteira começou a receber seus primeiros moradores no dia 15 de outubro de 1968 em razão do enorme contingente de mão de obra necessária à construção da Usina Hidrelétrica Ilha Solteira. O nome da Usina e do núcleo urbano originou-se de uma ilha fluvial com o mesmo nome existente no rio Paraná. Construída pela CESP, a cidade foi resultado de um planejamento urbano e, enquanto permaneceu sob a administração da empresa, manteve seu traçado, com raras modificações.

Em outubro de 1970, a nomenclatura das vias e logradouros da cidade foi estabelecida de acordo com o mapa do Brasil: cada alameda correspondeu ao nome de uma unidade da federação e cada quadra, chamada de passeio, recebeu o nome de uma cidade do estado que nomeia a alameda. Ilha Solteira permaneceu como Aglomerado Rural do Distrito de Bela Floresta, localizado no Município de Pereira Barreto, até a emancipação em 30 de dezembro de 1991, quando a dinâmica do mercado imobiliário começou a interferir nas modificações do espaço³¹.

A cidade foi construída geograficamente e dividida por níveis sociais. Os trabalhadores que residiam na Zona Sul eram os que ocupavam uma posição hierarquicamente superior. Os moradores da Zona Norte, por seu turno, eram os menos favorecidos socialmente. Como relatamos anteriormente, os clubes eram divididos e os moradores recebiam uma carteirinha que identificava aquele que poderiam frequentar. Os grandes eventos geralmente aconteciam em clubes dos níveis 5 e 6. Mas, segundo relatos de moradores antigos, os bailes dos níveis 3 e 4 eram os mais animados.

Na concepção de Triviños (2013, p. 48), “O contexto cultural onde se apresentam os fenômenos permite, através da interpretação deles, estabelecer questionamentos, discussões dos pressupostos e uma busca dos significados da intencionalidade do sujeito frente à realidade”.

A partir do depoimento de uma professora (SBI, feminino, branca, Professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 25/9/2015), podemos confirmar a fala do autor:

Eu sou branca e meu pai não aceitava que as filhas namorassem um negro. Duas cores não poderiam misturar, isso era o que eu meu pai ensinava. Era inaceitável. Mas eu e minha irmã casamos com negros. Depois de casar, viemos morar em Ilha Solteira no Passeio Juazeiro (Zona Norte) e sofremos com a mesma situação, mas agora devido à classe social. Duas classes não poderiam misturar, cada um no seu nível. Eu e meu marido não poderíamos ultrapassar os limites estabelecidos pelas

³¹ Prefeitura de Ilha Solteira. História Ilhense. Disponível em: <http://www.ilhasolteira.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=182>. Acesso em: 28 set 2015.

autoridades. Em sua grande maioria, quem eram os meus amigos e os moradores do meu bairro: negros, nordestinos, pobres, paraibanos e baianos.

Segundo Sávio (2011, p.50), “[...] a ideia de agrupar a população por níveis de categorias profissionais talvez tenha sido a mais polêmica de todo o projeto e a que causou mais problemas para a população ao longo dos próximos anos”.

De acordo com dados da Companhia Energética de São Paulo (CESP, 1988), cada um desses níveis correspondia a um tipo diferente de casas, que se diferenciavam na extensão do terreno, no tamanho da área construída bem como também nas melhorias internas (Tabela 4).

A maioria da população era dos níveis um e dois; em dezembro de 1970, o total de habitantes era de 29.572 pessoas: 21.349 pertenciam aos níveis um e dois; 6.807, aos níveis três e quatro e 1.416, aos níveis cinco e seis.

Tabela 4 - Características das casas de Ilha Solteira, SP

Tipo de habitação	Área em m ²			Programa
	Lote	Área coberta	Alpendre	
Nível 1	108,00	32,64	8,40	Sala, 1/2 dormitórios, cozinha, banheiro, tanque, alpendre, área de frente e de fundo.
Nível 2	132,00	44,90	16,10	Sala, 2/3 dormitórios, cozinha, banheiro, lavanderia, alpendres, área de frente e fundo.
Nível 3	132,00	44,90	16,10	Idem ao anterior, com melhoramentos internos e esquadrias.
Nível 4	188,00	67,68	18,80+13,96 p/auto	Sala, 3 dormitórios, cozinha, banheiro, lavanderia, alpendres, área de frente e de fundo, garagem.
Nível 5	300,00	105,52	29,20+21,44 p/auto	Sala, 3 dormitórios, cozinha, banheiro, lavanderia, dormitório e banheiro para empregada, alpendres, área de frente e garagem, área lateral de serviços e área de fundo para extensão.
Nível 6	560,00	152,00	34,00+28,00 p/auto	Sala de estar, sala de jantar, 4 dormitórios, banheiro, lavabo, copa, cozinha, lavanderia, dormitório e banheiro para empregada, alpendres, área de frente, garagem, área lateral de serviços e área de fundo para extensão.

Fonte: CESP-Companhia Energética de São Paulo. **Ilha Solteira:** a cidade e a usina. São Paulo: CESP, 1988.

De acordo com Sávio (2011, p. 43), “Uma cidade para dar suporte a uma obra gigantesca de engenharia e abrigar até 40 mil habitantes, previamente planejada, era experiência pouco comum no cenário brasileiro e até mesmo no mundo”. Lá, a educação era considerada modelo para todo o país. De início, havia apenas o curso primário, e as

professoras ainda viajavam diariamente da Vila Piloto de Jupiá para ministrar aulas em Ilha Solteira, mas, aos poucos, “[...] novas escolas foram abertas” (SÁVIO, 2011, p. 60).

3.2.1 Escola Profa. Lúcia Maria Donato Garcia.

Com a necessidade de se abrigar familiares e empregados na construção da Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira, construiu-se uma escola para atendimento aos filhos das famílias que ali residiam. Em 1990, com a morte da Professora Lúcia Maria Donato Garcia, funcionária efetiva na E.E.P.S.G. Urubupungá, tendo esta trabalhado na referida escola e, segundo moradores, ter sido muito dedicada, profissional brilhante e competente, a direção e os professores da Escola Urubupungá se uniram, montaram um dossiê e, em 1992, a escola passou a se chamar 3ª E.E.P.G. Profa. Lúcia Maria Donato Garcia. A escola está localizada na Alameda São Paulo n. 100, atendendo o 1º Ciclo (1º, 2º e 3º ano) e 2º Ciclo - (4º e 5º ano de escolaridade) do ensino fundamental, funcionando em tempo integral.

No ano de 1996, dentro do programa de municipalização do Estado de São Paulo, foi uma das primeiras escolas a passar a se tornar da esfera municipal.

A Escola conta com 452 alunos e oferece à comunidade escolar 5 salas de aula para o 1º ano do ensino fundamental, 4 salas para o 2º ano, 4 salas de aula para o 3º ano, 4 salas de aula para o 4º ano e 4 salas de aula para o 5º ano.

Segundo os documentos institucionais, o objetivo geral da escola é ser um espaço físico, pedagógico, político e cultural de formação de sujeitos de plena cidadania e de consciência crítica, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os por meio de uma aprendizagem concreta e viabilizadora que venha favorecer o crescimento social da comunidade ilhense na qual estão inseridos.

3.2.2 Escola Aparecida Benedita Brito da Silva (ABBS)

A escola, inicialmente denominada 4ª E.E.P.G. de Ilha Solteira, foi criada pelo Decreto nº. 23.246 – DOE, de 01/02/1985, para atender alunos de 1ª a 8ª série. Funcionou por muito tempo, antes do Decreto, como anexo da 2ª EEPG, atendendo somente alunos de 1ª e 2ª séries.

A partir do ano de 1989, em homenagem à escritora de polícia de nossa cidade falecida em um acidente automobilístico, a 4ª EEPG de Ilha Solteira passou a se chamar EEPG “Aparecida Benedita Brito da Silva”. No dia 25 de março de 1996, o então prefeito, Dr. Edson

Gomes, assinou termo de Convênio visando à implantação e ao desenvolvimento do programa de parceria educacional Estado/Município, dando início e prioridade ao ensino fundamental de 1ª a 4ª séries.

A escola conta com quadra coberta, refeitório, anfiteatro, ala administrativa, pátio amplo, banheiros, biblioteca ampla, sala de coordenação, laboratório de informática, laboratório de Artes e Ciências, viveiro de mudas, sala de professores e dezoito salas de aulas e tem como objetivo geral vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Partindo desse princípio é que a equipe escolar deverá se comprometer com o trabalho educativo de qualidade, buscando sempre a eficiência do sistema e que o resultado seja concretizado através de ações e atos educativos, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso do educando na escola.

3.2.3 Escola Paulo Freire

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Paulo Freire foi criada pelo Decreto nº. 3.132, de 31 de julho de 2003. Os estudantes são oriundos do bairro Jardim Aeroporto, dos assentamentos Estrela da Ilha e Santa Maria da Lagoa, fazenda São José, fazenda São Martinho, fazenda Lagoinha, fazenda Santa Izabel, Rocinha Familiar e de passeios próximos à unidade escolar.

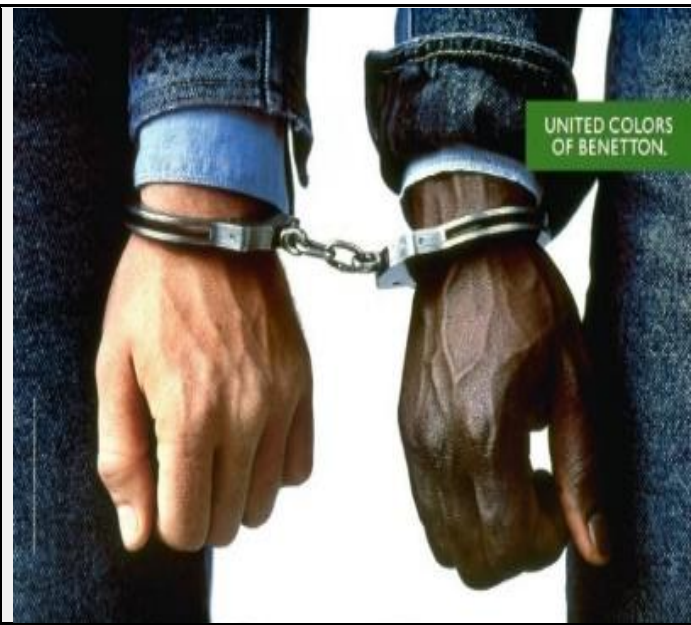
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/96, que regulamenta a educação brasileira, visa assegurar a educação comum, indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer meios para se progredir no trabalho e em estudos posteriores e ainda estabelece, em seu artigo 12, § I, que cabe aos estabelecimentos de ensino “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Nessa esteira, a escola busca a formação do conceito de autonomia com ênfase na responsabilidade de cada um, sem dispensar outros níveis da esfera administrativo-educacional, já que a identidade da escola é formada por sua autonomia diante de tomadas de decisão.

Tem como objetivo geral apontar diretrizes para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, concebendo o compromisso com a educação como necessário para a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes na sociedade em que a escola está inserida.

A Escola Municipal de Educação Fundamental Prof. Paulo Freire está organizada em dois ciclos: ciclo I – 1º, 2º e 3º anos; ciclo II – 4º e 5º anos de escolaridade do ensino fundamental, em regime de progressão continuada para o curso regular, podendo-se instalar

outros cursos ou projetos especiais com a finalidade de atender aos interesses da comunidade escolar.

3.3 Os profissionais e a forma de escolha para participação na pesquisa

<p>“[...] o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele” (NÓVOA 2007, p. 25).</p>	
	<p>Figura 11 – Unidet Colors. Imagem escolhida pelo Dr. António Manuel Seixas Sampaio da NÓvoa - Professor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e reitor honorário da mesma Universidade. Fonte: Café com Galo (2014)³².</p>

Oliviero Toscani, o gênio por trás das polêmicas campanhas da Benetton, promove a igualdade das cores por meio de uma algema.

Os profissionais da rede municipal de ensino de Ilha Solteira, SP, do ensino fundamental do 1º ao 5º ano, foram primordiais para a realização desta pesquisa. Mas, para termos acesso a eles e cumprir os objetivos propostos neste estudo, tivemos que cumprir algumas etapas na pesquisa, pois era necessário ter a autorização da Secretaria de Municipal de Educação para que as escolas Paulo Freire, ABBS e Lúcia Maria abrissem suas portas.

A primeira etapa foi marcar uma reunião com a Secretaria Municipal para explicar o objetivo da pesquisa, quando o órgão prontamente autorizou, assinando-se a documentação (Apêndice A). No segundo momento, era preciso ter acesso aos sujeitos da pesquisa e vislumbramos a possibilidade de aplicar um questionário nas reuniões de HTPCs (Horários de

³² Disponível em: <<http://www.cafecomgalo.com.br/a-luta-da-propaganda-contra-o-racismo/>>. Acesso em: 7 jul 2015

Trabalho Pedagógico Coletivos). Para isso, foi preciso que as diretoras das escolas e os coordenadores autorizassem a nossa presença e a aplicação do questionário em uma das reuniões, que ocorrem uma vez por mês.

Para tanto, conversamos pessoalmente com as diretoras e os coordenadores, explicando a importância da pesquisa para a escola e o desejo de ouvir os professores acerca da temática étnico-racial, deixando claro que concebíamos o professor como um canal de mediação para a compreensão e sensibilização com relação ao preconceito e a escola como um espaço formativo capaz de trabalhar para desconstruir posturas racistas e discriminatórias, pois, de acordo com Cavalleiro (2001, p. 141):

O desejo permanente de refletir com educadores a temática racial não significa que eu entenda que os prejuízos da população negra se dão unicamente no espaço escolar, tampouco que eu pense que os profissionais da educação são os únicos responsáveis pela disseminação do racismo na sociedade. Ele se deve ao fato de perceber o professor como um forte aliado para formar cidadãos livres de sentimentos de racismo.

Diante de nossa argumentação, foi-nos permitido aplicar o questionário durante as reuniões mencionadas. Para obtenção dos dados, elaboramos 12 perguntas fechadas, apresentadas no Apêndice B. As perguntas serviram de fio condutor para a escolha dos sujeitos.

No momento da investigação, foi permitido que realizássemos a pesquisa na parte inicial da reunião, oportunidade em que informamos os presentes a respeito da importância do estudo sobre o racismo e garantimos manter-lhes o anonimato, de modo que poderiam ficar à vontade para responder as questões. Após os esclarecimentos, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C). Realizada a leitura e colhidas as assinaturas, aplicamos o questionário, tendo como objetivo a escolha de voluntários para participar da pesquisa.

Portanto, o primeiro instrumento foi estruturado e responderam a um questionário fechado, nas três escolas, um total de 58 professores, dos quais 96% são do sexo feminino e apenas 4% do sexo masculino, o que confirma a predominância da mulher como professora na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Dos 58 professores, apenas 12 (doze) manifestaram interesse em participar da pesquisa inicialmente.

No que diz respeito a essa feminização no espaço docente, recorremos a Louro (2006), que vem estudando esse tema. Afirma a pesquisadora que, em meados do século XIX, com a Proclamação da República, havia muitas críticas ao parlamento quanto ao abandono da

educação, insistindo-se na “[...] necessidade de construir uma imagem do país que afastasse seu caráter marcadamente colonial, atrasado, inculto, e primitivo” (LOURO, 2006, p. 443). Aliada ao discurso de progresso e para atingir os objetivos e metas, a principal proposta era aumentar o número de professores e os estudos apontavam para a mulher, pois bastava que ela fosse prezada e boa dona de casa para ser considerada apta para o ingresso no magistério, entendendo-se que o ensino era visto como uma extensão da maternidade, como explica a autora:

Com a crescente força da Psicologia na elaboração das teorias pedagógicas e didáticas, a ênfase na função apoiadora e na criação de um bom ambiente para a aprendizagem (um ambiente de trocas afetivas e de valorização dos interesses das crianças/alunos e alunas) apontou de modo mais claro para a adequação das mulheres ao magistério, em especial ao magistério infantil. Através de múltiplos recursos se estabelece ou se reforça uma ligação estreita entre mulheres/professoras e crianças, chegando-se, por vezes, a "infantilizar" tanto o processo de formação de professoras quanto a atividade docente de primeiro grau (LOURO, 1997, p.107).

Em tese, cresciam as argumentações em favor da feminização e da vinculação da educação aos cuidados, como na relação mãe e filhos. Na leitura de Louro (1997, p. 96): “Essa argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério - inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência”.


Ao direcionar o olhar para a questão do negro na educação daquela época, Louro (2006) verifica que, para a população africana e seus descendentes, a escravidão significava a exclusão a qualquer forma de acesso à educação. A educação das crianças negras acontecia na exploração do trabalho e na luta pela sobrevivência. As leis eram omissas e ineficientes e não trouxeram imediatas oportunidades de ensino para os negros: “[...] São registradas como de caráter excepcional e de cunho filantrópico as iniciativas que propunham a aceitação de crianças negras em escolas ou classes isoladas o que vai ocorrer no final do século” (LOURO, 2006, p.445).

Uma pergunta do questionário incidiu sobre o tempo de atuação como professor na escola em estudo: 23% responderam que atuam de 1 a 5 anos; 13%, entre 6 e 10 anos; de 11 a 15 anos foram 21%; mais de 16 anos, 40%. Ao questionarmos os professores se na escola já presenciaram alguém ser discriminado por causa da cor da pele, 55% disseram que sim, 42% responderam que não e 4% não responderam.

É importante registrar que dos 12 (doze) professores que se propuseram a participar da pesquisa inicial apenas 6 (seis) permaneceram e outro entrou no decorrer do processo. Uma

das professoras alegou doença, os demais não cumpriram nenhuma das propostas e não compareceram aos encontros. Apesar de diversas tentativas, diálogos e argumentações, não houve adesão. Dessa forma, a pesquisa foi realizada com sete professores atuantes, com a faixa etária que varia entre 37 e 54 anos. Esse fato confirmou as orientações da professora Léia, orientadora desta pesquisa, que, com sua experiência, previu que poderia haver desistências.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

<p><i>“Auto-bio-grafar-se é aparar a si mesmo com as próprias mãos. Aparar é aqui utilizado em suas múltiplas acepções: segurar; aperfeiçoar; resistir ao sofrimento, cortar o que é excessivo e, particularmente, como se diz no Nordeste do Brasil, aparar é ajudar a nascer. Esse verbo rico de significado permite operar a síntese do sentido de bio-grafar-se, aqui entendido, ao mesmo tempo, como a ação de cuidar de si e de renascer de outra maneira pela mediação da escrita” (PASSEGGI, 2008, p. 27).</i></p>	
	<p>Figura 12 – Cultura da paz. Imagem escolhida pela Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi. Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Fonte: Blog Ovelha Rosa (2012) ³³</p>

As crianças simbolizam nesta imagem as possibilidades de relações humanas numa sociedade sem preconceitos de gênero, étnico e social. O abraço entre elas simboliza uma Cultura de Paz, onde se pode nascer, crescer, viver e morrer sem radicalismos, nem tribalismos, longe das situações traumáticas, enfrentadas pelos mais velhos, que sofreram tais preconceitos e que contra eles continuam a lutar ao longo da vida para uma vida melhor sobre a Terra.

Apresentar as características dos participantes da pesquisa constitui um fator preponderante e inerente a uma pesquisa (auto)biográfica, tendo como base o sujeito como

³³ Disponível em: <<https://ovelharosa.wordpress.com/>>. Acesso em: 6 jul 2015.

autor de sua história, centrado nos percursos formativos, como pessoa, nessa relação consigo mesmo e com o outro. No Quadro 1, apresenta-se uma síntese das informações referentes aos professores e o que estes responderam no questionário, o que sofrerá alterações com relação à cor, pois o conhecimento gera transformação. São 6 do sexo feminino e 1 do sexo masculino.

Quadro 1 - Principais características dos sujeitos participantes da pesquisa

Professor/iniciais	Idade	Estado civil	Tempo de docência	Autodeclararam/cor*	Formação
MSSL	38	Casada	20 anos	Preta	Especialização
SVIM	45	Casada	20 anos	Preta	Especialização
CBS	39	Solteira	15 anos	Parda (Preta) **	Especialização
POG	37	Solteira	17 anos	Parda (Preta) **	Graduação
CR	40	Solteira	27 anos	Parda (Preta) **	Graduação
PA	38	Solteiro	20 anos	Pardo	Especialização
SBI	54	Casada	32 anos	Branca	Especialização

Fonte: Produção própria³⁴.

* Em face da complexidade da questão, adotamos em nossa pesquisa a autoclassificação com base nas categorias oficiais de cor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): branco, preta, pardo, amarelo e indígena.

** Na pesquisa semiestruturada realizada na escola, as professoras tinham se declarado pardas; mas, nos encontros se posicionaram como sendo pretas.

Antes do início efetivo das etapas da pesquisa, conversamos com cada participante pessoalmente, explicando-a mais detalhadamente a pesquisa e posteriormente marcaríamos o nosso primeiro encontro, conforme as etapas defendidas por Delory-Momberger (2014).

Como forma de preservar a identidade dos professores participantes, para que pudessem ter mais liberdade para se expressar, optamos por usar as iniciais de seus nomes, além de sua cor, sua função, local e data da entrevista. Os participantes da pesquisa, por unanimidade, expressaram que poderíamos nos referir a elas pelos seus nomes verdadeiros, mas, para preservá-los, optamos pela forma descrita acima.

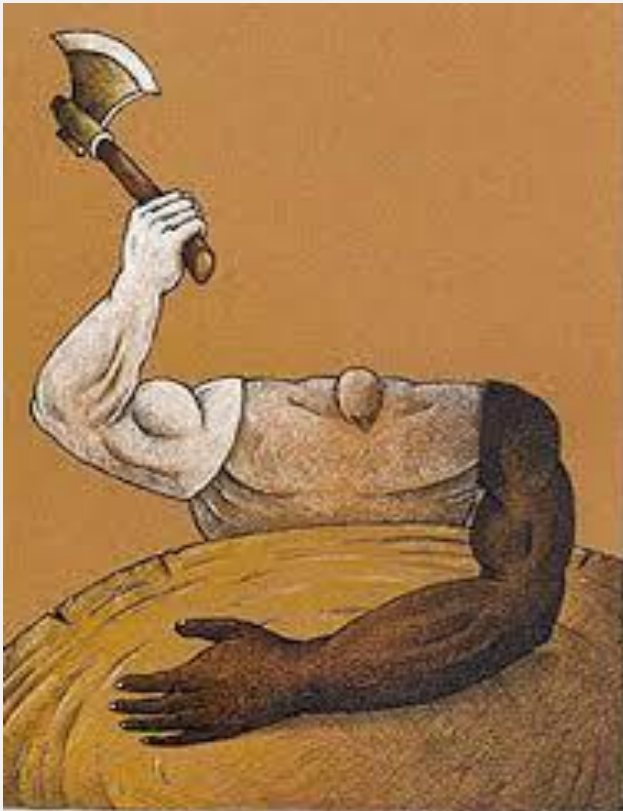
Vale salientar, ainda, que todos os profissionais estão atuando como profissionais na rede de ensino de Ilha Solteira S/P. Prado e Soligo (2007, p. 8) colaboram com essa questão ao afirmarem que:

Quando os autores são profissionais já em exercício, a questão principal é tratar articuladamente da formação e da prática profissional, porque, nesse caso, quem está escrevendo o texto é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de formação. Isso possibilita a emergência de um conjunto de conhecimentos advindo da ação, a emergência de um conjunto de conhecimentos advindo da formação e a

³⁴ Informações coletadas nos questionários que aplicamos para a escolha dos sujeitos.

inter-relação de ambos. Qualquer que seja o formato (mais livre, ou mais circunscrito), o essencial é relatar o que, do trabalho de formação, interferiu de alguma maneira na atuação profissional e o que, da experiência profissional, colocou elementos ou interferiu no trabalho de formação. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica.

3.5 Instrumentos para coleta de dados - Ateliês biográficos de projeto

<p><i>“Que o critério de seleção e sequenciação dos acontecimentos é sempre uma prerrogativa do narrador; que as histórias que lemos e ouvimos nos remetem sempre às nossas próprias histórias e às nossas experiências pessoais; que o narrado tem intenções nem sempre explícitas; que as narrativas são polissêmicas – ou seja, têm múltiplas possibilidades de interpretação; que embora sejam canônicas, modelares, a arte de narrar pressupõe alguma transgressão que contrarie as expectativas de quem ouve ou de quem lê; que elas ‘criam realidades’; que são as escolhas do narrador que dão o contorno da problemática de que o texto trata; que relacionamos de alguma forma as histórias que ouvimos e lemos com a nossa própria vida; que as histórias dialogam umas com as outras, se inter-relacionam”</i> (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 4).</p>	
	<p>Figura 13 Corta a cota! Imagem escolhida pelo professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado. Livre-Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, ilustrativa da reportagem “Somos todos racistas”. Fonte: Fortes (2009)³⁵.</p>

É isso o que penso, pois somos todos da raça humana e os preconceitos de qualquer natureza são gerados pela incompreensão/estranhamento de nossas constitutivas diferenças e a produção da sobrevalorização de determinadas características da diferença sobre as outras.

³⁵ FORTES, Leandro. **Somos todos racistas**. In: Brasília, eu vi. Blog de Leandro Fortes. 2009. Disponível em: <https://brasiliaeuvi.wordpress.com/2009/08/13/somos-racistas/>. Acesso em 07 jul 2015.

A pesquisa na área de Educação vem ampliando suas bases metodológicas e os estudos baseados em histórias de vida têm crescido em diversas áreas das Ciências Sociais. No conjunto desses estudos, destacamos os “Ateliês Biográficos de Projetos” de Delory-Momberger (2014) como opção metodológica para o procedimento de produção de dados, que coaduna com a pesquisa qualitativa.

Segundo Delory-Momberger (2014, p. 96), “Esses procedimentos, quando conduzidos sob forma de ateliê biográficos de projeto, registram a ‘história de vida’ em uma dinâmica prospectiva, unindo três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro)”. Além disso, “[...] o ambiente de trabalho mais favorável é o de um grupo que não exceda doze pessoas. Os participantes tomam conhecimento, com antecedência, do tema e dos objetivos da sessão” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 96).

Assim, partindo dessa premissa, detalhamos o primeiro encontro com os professores para explicar o uso das imagens de sensibilização e a entrada de mais um professor. No dia 31 de agosto de 2015, no auditório da UNIESP de Ilha Solteira (Apêndice D e E), reunimo-nos para o nosso primeiro encontro de acordo com as etapas propostas por Delory-Momberger (2014), apresentadas adiante. Os demais encontros foram realizados no restaurante Passatempo GastroBar do professor Carlos, em uma parte mais isolada. Esse lugar foi escolhido pelos próprios professores, pois é um espaço tranquilo para as discussões.

Nesse momento, para sensibilização e identificação, tendo como referência um conjunto de *slides* denominado Metáforas³⁶ apresentado na disciplina Formação de Professores na UEMS de Paranaíba-MS pela Professora Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, alteramos as imagens das janelas direcionando-as para a questão racial.

Para enriquecer a pesquisa, entramos em contato por correio eletrônico com alguns autores que constam nas referências bibliográficas desta pesquisa, solicitando-lhes que enviassem uma imagem que traduzisse sua indignação com relação ao racismo. De todos os professores contatados, recebemos dos seguintes: António Nóvoa, Elizeu Clementino de Souza, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Rosaura Soligo, Marie-Christine Josso, Eliane Greice Davanço Nogueira, Guilherme do Val Toledo Prado, Franco Ferrarotti e Léia Teixeira Lacerda.

³⁶Metáforas - “[...] para Sá-Chaves (1997), elas abrem espaço para outras significações, com sentido novo e vivificante. Essas metáforas foram escolhidas com a intenção de facilitar o resgate e a interpretação das memórias que os participantes deste estudo trazem [...]” (SILVA, 2013, p.123).

O trabalho desenvolveu-se nas modalidades oral e escrita por meio do registro de áudios, pois parte dos encontros foi gravada e gerou 6h57min (seis horas e cinquenta e sete minutos) de relatos para análise.

Conforme proposto por Delory-Mombeger (2014, p. 96-100), os encontros foram divididos em seis etapas, conforme descrição apresentada nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2 - Ateliês biográficos de projeto - etapas de um dispositivo

Etapas	Atividades desenvolvidas	Descrição da atividade conforme Delory-Mombeger (2014)
Primeira etapa	<p>Encontro realizado em 31/09/2015 Horário: das 19h às 22h na UNIESP de Ilha Solteira-SP.</p> <p>Apresentei o texto do Professor Dr. Elizeu Clementino: “Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido” e o vídeo <i>Peles Negras, Máscaras Brancas</i>, documentário do diretor Conrado Krainer que trata sobre racismo com base no livro homônimo do Franz Fanon (2008), além do depoimento de Kabengele Munanga.</p>	<p>Neste momento, são dadas as informações sobre os procedimentos, os objetivos do ateliê e as atividades que serão colocadas em prática. São dadas instruções de “segurança” visando responsabilizar cada um pelo uso que faz da sua fala e pelo seu grau de engajamento.</p>
Segunda etapa	<p>Encontro realizado em 02/10/2015 Horário: das 19h às 22h na UNIESP de Ilha Solteira-SP.</p> <p>Após nossas considerações, apresentei novamente aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que também consta a autorização para uso de imagem, áudio e dados pessoais e biográficos. Após os participantes assinarem, marcamos nosso segundo encontro.</p>	<p>A segunda etapa corresponde à elaboração, à negociação e à ratificação coletiva do contrato biográfico. O contrato pode ser passado oralmente ou por escrito; é o ponto de ancoragem do ateliê biográfico; ele fixa as regras de funcionamento, enuncia a intenção autoformativa, oficializa a relação consigo e com o outro como uma relação de trabalho em grupo. Nessas duas primeiras etapas, pode-se tomar a decisão de se retirar do grupo de trabalho.</p>
Terceira e quarta etapas	<p>Encontros realizados em 20/10/2015 e 27/10/2015 Horário: das 19h às 22h Local: GastroBar</p>	<p>Esses dois momentos são consagrados à produção da primeira narrativa autobiográfica e à sua socialização. Pede-se aos participantes que retracem seu percurso educativo, evocando suas relações sociais, acontecimentos positivos e negativos. Trata-se de uma etapa de conhecimento, onde serão formadas as tríades que favorecem a emergência da palavra com a finalidade de constituir uma pista para a escrita da narrativa autobiográfica.</p>

Continua.

Continuação do Quadro 2 - Ateliês biográficos de projeto - etapas de um dispositivo

Quinta etapa	Encontro realizado em 06/11/2015 e 13/11/2015. Primeiro momento: das 20h às 23h Local: Avenida Brasil Sul nº 1132 (em frente à minha casa) Segundo momento: das 19h às 22h Local: GastroBar	Foi o momento da socialização das narrativas. Cada um apresenta sua narrativa no grupo e os participantes fazem perguntas sem procurar interpretá-la. Esse trabalho conjunto de elucidação da narrativa visa ajudar o autor a construir sentido em sua “história de vida”.
	Dividimos a quinta etapa em dois momentos devido à falta de tempo para exposição de todas as narrativas.	

Fonte: Dados da pesquisa e Delory-Momberger (2014, p. 96-100).

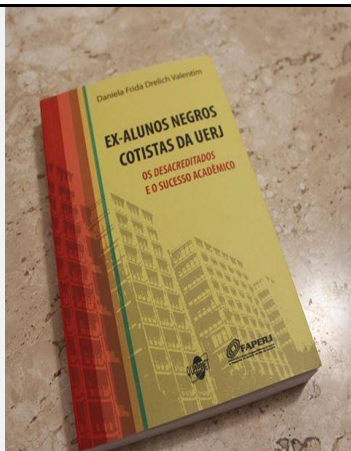
Quadro 3 - Ateliês biográficos de projeto - etapas de um dispositivo (continua)

Etapas	Atividades desenvolvidas	Descrição da atividade conforme Delory-Momberger (2014)
Sexta etapa	Encontro realizado em 09/02/2016 Horário: das 19h às 21h Local: GastroBar	Momento de reunião coletiva, em que cada participante apresentou e argumentou sobre suas escritas e narrativas. Realizamos um balanço da incidência na formação profissional de cada um.
Etapa final	Encontro realizado em 13/03/2016 Horário: das 16h às 18h Local: Praça da Integração	Neste último encontro realizamos uma síntese das discussões em que compartilhamos experiências, o que possibilitou ressignificar a própria imagem e o pensar de como me constitui como pessoa. A memória narrativa do vivido pelos professores permitiu novos olhares. Foi um momento de despedida, mas de novos encontros.

Fontes: Dados da pesquisa e Delory-Momberger (2014, p. 96-100).

Como pontos de referência para uma melhor compreensão, dispomos dos seguintes materiais: o questionário para a escolha dos sujeitos, as entrevistas narrativas, as escritas (auto)biográficas dos professores, tendo como eixo temático as relações étnico-raciais.

3.6 Análise dos dados

<p><i>“As relações sociais ao serem vividas imprimem ao olhar e à percepção de cada um de nós, esquemas de valores que norteiam as ações e atitudes de uns sobre os outros. No entanto, entre a percepção e a ação, incorre a mediação do contexto histórico e circunstante, de forma a estabelecer significados consoantes à vida vivida e ao que se acredita fazer parte dela”</i> (GUSMÃO, 1999, p. 45).</p>	
	<p>Figura 14 – Daniela Frida Drelich. Imagem escolhida por Neusa Maria Mendes de Gusmão - Profa. Dra. em Antropologia Social/USP – Professora Titular (aposentada) – UNICAMP. Fonte: Foto publicada pela autora em uma rede social³⁷</p>

A imagem da obra de Daniela Frida Drelich comprova o fato de que o racismo e o preconceito que negam ao negro a educação de nível superior não se sustentam diante do sucesso acadêmico de cotistas negros e de políticas públicas de reconhecimento de direitos.

Na esteira dos discursos sobre a melhoria da qualidade de ensino, estudos mais recentes sobre formação de professores têm demonstrado a importância das narrativas no processo de formação como método investigativo e têm-nos revelado as influências das escritas de si na prática docente.

No Brasil, o método (auto)biográfico e as histórias de vida de professores tornaram-se referenciais quando, em 1988, foi publicado, por António Nóvoa e Mathias Finger, o livro *O método (auto)biográfico e a formação* que, segundo Maria da Conceição Passeggi e Elizeu Clementino de Souza, no prefácio desse livro, “[...] tornou-se uma obra incontornável para os trabalhos com/sobre a abordagem (auto)biográfica nas pesquisas educacionais” (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 11).

Assim, a partir das décadas de 1980 e 1990, no âmbito da pesquisa educativa, surgiram “[...] obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos

³⁷Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1282837261730248&set=a.183579654989353.50374.100000119586285&type=3>>. Acesso em: 6 jul 2015.

professores [...]” (NÓVOA, 2007, p.15), sendo seu mérito indiscutível e tendo inserido o professor no centro dos debates educativos. Várias teorias e práticas pedagógicas começam, a partir desse momento, a valorizar as experiências de vida dos professores na formação e na mudança de atitude tanto na vida pessoal como na profissional, pautadas nas bases científicas exigidas em pesquisas educacionais.

Para Nóvoa (2007, p. 19), esse “[...] movimento nasceu no universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”. Nesse mesmo sentido, comungamos com Abrahão (2003) quando afirma que a pesquisa (auto)biográfica tem na memória um elemento fundamental para realização da pesquisa desta natureza, pois consiste em estudar o sujeito e sua trajetória, visando “[...] conhecer a trajetória de vida pessoal e profissional do indivíduo e as significações que o próprio sujeito constrói sobre si, tratando de uma descrição de momentos significativos na vida do indivíduo, assim como suas relações pessoais, acadêmicas e profissionais” (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Ainda sobre esse tema, “[...] as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitável um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida” (NÓVOA; FINGER, 2014, p.153).

Para Josso (2014, p. 73), por sua vez, “[...] a reflexão sobre o processo de formação desemboca numa interrogação direta sobre o processo de conhecimento, por meio da procura de respostas à pergunta: como é que tenho as ideias que tenho?”. Para a autora, o ato de interrogar-se permite a reflexão sobre suas ações e constitui experiências de formação. A formação de professores deve ser considerada em seus diferentes contextos, tanto sociais como profissionais.

Na busca por respostas referentes ao racismo, nossos encontros foram marcados por gestos, palavras e sentimentos e nos revelaram as angústias e as dificuldades enfrentadas pelos professores, independentemente da cor, mas tendo uma relação direta com o preconceito racial. Apresentar as narrativas dos professores, nos diversos ambientes da vida social, permite afirmar que vivemos o racismo cotidianamente.

O método de investigação adotado na presente pesquisa permitiu que compartilhássemos as experiências e construíssemos o conhecimento junto aos professores (Apêndice D). Questionamos os sentidos de suas vivências e aprendizagem, o que gerou algumas mudanças na questão da cor assumida pelos sujeitos entrevistados. Conforme o Quadro 1 da nossa pesquisa, tínhamos 02 (dois) professores na cor preta, 04 (quatro) pardos e

01 (um) branco. No decorrer das nossas conversas, apresentei o vídeo *Peles Negras, Máscaras Brancas*³⁸ e começamos a discutir a questão da cor e como a ideologia do branqueamento é construída e desconstruída, bem como a questão da identidade do negro.

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

Diante disso, temos agora como participantes da pesquisa 05 (cinco) professores na cor preta, 01 (um) pardo e 01 (um) branco. Consideramos esse fato surpreendente: a aceitação da sua negritude já no início da pesquisa, situação típica da pesquisa narrativa, o que a diferencia da pesquisa realizada apenas com questionários. Esse tipo de pesquisa tem um sentido libertador, permitindo ao sujeito rever seus posicionamentos. Por isso, reiteramos a importância das histórias de vida na formação dos professores.

O resultado das descrições é apresentado sob uma teia de significados e de sentidos, pois, em alguns momentos, foi preciso desvelar o sentido do silêncio dos professores diante de algumas perguntas. Nesse sentido, afirma Chizzotti (2001, p. 99) que a análise do conteúdo “[...] procura reduzir o volume de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou conceituais que permitam passar dos elementos descritivos a interpretação [...]”. É uma análise das palavras significativas do texto.

Para análise selecionamos, aspectos que pudessem contribuir diretamente com uma melhor compreensão das questões raciais no ambiente escolar, norteadas pelas experiências de vida do professor. “As experiências de vida de um indivíduo são formadoras à medida que, *a priori* ou *a posteriori*, seja possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em relação à capacidade, a saber-fazer, a saber pensar e a saber situar-se” (JOSSO, 2010, p. 266).

Os eixos de análise dos dados são fundamentados nos teóricos da educação que discutem as questões raciais já apresentados no transcorrer desta pesquisa, e de contribuições de teóricos da formação de professores e da pesquisa (auto)biográfica.

³⁸ Vídeo documentário do diretor Conrado Krainer que trata sobre racismo com base no livro homônimo do Franz Fanon (2008). Acesso em: 6 jan 2015. Depoimento de Munanga, Kabengele. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sQEwu_TJi0s>. Acesso em: 7 jul 2015.

Dessa forma, para situar o leitor, após o depoimento dos professores, apresentamos a questão norteadora, grifamos trechos das falas e separamos as discussões por tema específico, buscando articular o referencial teórico à nossa voz.

A partir das análises, estabelecemos o cruzamento individual das (auto)biografias, tendo como referência os relatos orais. Para análise dos dados, agrupamos as falas comuns ou as mais próximas para melhor entendimento, buscando preservar as características das escritas e das narrativas dos autores.

As questões norteadoras serão abertas com frases³⁹ que evidenciam o preconceito, ouvidas pelos nossos professores participantes da pesquisa ao longo da sua história de vida.

Como assim! Você não sabe sambar?
(Eduardo Vasconcelos da Silva, professor, negro, Ilha Solteira, SP,
29/9/2015).

Questão norteadora 1: O que é preconceito para você?

Preconceito para mim é um pré-julgamento que o outro faz em relação a alguém. Pode ser pela cor da pele, pela crença, classe social ou até mesmo por defeito físico. Infelizmente é uma das maiores mazelas da sociedade em geral (SBI, Branca, Professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 29/9/2015).

Preconceito é o não reconhecimento do outro como sujeito, sua identidade, seus valores, sua cultura e direitos. É pré-julgar o outro baseado em conceitos impostos por uma sociedade manipuladora e oportunista (CR, Negra, Professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 29/9/2015).

É a ignorância e arrogância de alguns que se elegem como superiores no uso do poder ideológico de humilhar e explorar o outro (SVIM, Negra, Professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 29/9/2015).

Deveríamos ser capazes de mudar os pensamentos e sentimentos das pessoas em relação a outras ou a um determinado grupo (MSSL, Negra, Professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 29/9/2015).

Preconceito é um pré-julgamento (geralmente negativo) que um indivíduo faz do outro (CBS, Negra, Professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 29/9/2015).

³⁹ As cenas de abertura das questões norteadoras foram inspiradas no projeto “*I, Too, Am Harvard*” (“Eu também sou *Harvard*”), desenvolvida no ano de 2014 pelos alunos da Universidade de *Harvard*, nos Estados Unidos. A campanha teve a publicação de fotos que destacam os rostos e as frases ouvidas pelos estudantes negros. O projeto foi o resultado de entrevistas com mais de 60 alunos da graduação, segurando cartazes com mensagens sobre as experiências de estudantes negros da Universidade. A campanha está se espalhando para outras universidades, incluindo o Brasil. Disponível em: <<http://itooamharvard.tumblr.com/>>. Acesso em: 7 jul 2016.

De acordo com Cashmore (2000, p. 438), o preconceito refere-se a um “[...] conjunto de crenças e valores apreendidos que levam um indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de um determinado grupo, antes de uma efetiva experiência com estes”. No depoimento dos nossos professores participantes da pesquisa, percebemos que existe uma compreensão do significado da palavra preconceito e, nessa definição, a palavra “outro” foi recorrente nas escritas.

O preconceito notadamente acontece na relação com o outro, o que envolve respeito às diferenças. “As diferenças percebidas entre ‘nós’ e os ‘outros’ constituem o ponto de partida para a formação de diversos tipos de preconceitos, de práticas de discriminação e de construção das ideologias delas decorrentes” (MUNANGA, 2010, p. 173).

Para Borges, Medeiros e d’Adesky (2002, p.53), o “[...] preconceito é um julgamento que formulamos a propósito de uma pessoa, grupo de indivíduos ou povo que ainda não conhecemos, [...] opinião ou sentimento que adotamos irrefletidamente, sem fundamento ou razão”.

Em artigo intitulado *Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro*, Gusmão (1999, p. 74-75) afirma que:

Se tudo que nos iguala como humanos são as nossas diferenças, será possível pensar o EU e o OUTRO num verdadeiro espaço de trânsito das diferenças sem hierarquizá-las? Como superar o vazio e o silêncio da escola e do social diante das diferenças? O fato é que estamos todos lutando por um espaço singular, mais plural e mais universal da humanidade, e isso exige pensar nas condições pelas quais se dão o direito e o respeito à vida.

A partir das contribuições dessa autora, essas questões nos possibilitam a refletir sobre o vazio e o silêncio da escola em relação às diferenças. O negro, devido a sua representatividade na construção da sociedade brasileira, quase não visto, é apenas um “outro” no imaginário de determinados segmentos que insistem em ignorá-lo. É o que podemos chamar de um “pré-conceito não existencial”, ou seja, é como se não existisse preconceito racial: “[...] o caminho do imaginário ocidental que contempla o outro, mas não o vê, que vê o corpo dos sujeitos sociais, mas não sua alma e que constrói um conhecimento compartimentado que ora vê uma coisa e não vê outra [...]” (GUSMÃO, 1999, p. 43).

Como ficou evidenciado, o preconceito racial é real, embora sempre surja, em primeiro plano, atribuído ao “outro”, como se o eu que fala não sofresse com o problema (o outro faz em relação a alguém), como se fosse mero espectador.

Nessa perspectiva, o filósofo canadiano Charles Taylor (1993) considera que o não reconhecimento do outro traz consequências para a construção da identidade do indivíduo, permitindo a internalizando negativa de determinado grupo ou a negação de si mesmo de forma depreciativa. Assim, de acordo com Taylor (1993, p. 58-59), “[...] no dar este reconocimiento puede constituir una forma de opresión”.

La tesis es que nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que, lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido (TAYLOR, 1993, p. 43-44).

Essas experiências que levam o sujeito à formação só são possíveis com a presença do outro, o que é confirmado por Mezan (2002, p. 333) ao se referir à teoria freudiana, quando discute em sua obra o conceito de *bildung*: “[...] para a formação da *Bildung*, exige-se imperiosamente a presença do outro”. Para o autor, na formação, o sujeito apropria-se da cultura enquanto um “[...] conjunto das produções humanas; e *Bildung* é a maneira pela qual me aproprio disso e o torno meu” (MEZAN, 2002, p. 339).

No Brasil, especificamente acerca de nosso objeto de estudo, vale trazer para esta discussão uma afirmação de Gomes (2003, p. 171): “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros”.

Com relação à construção da identidade, veja o que tem a dizer a professora CBS:

Quando criança, ouvi inúmeras vezes minhas tias, irmãs do meu pai, dizerem que eu tinha sorte pois pelo menos meu cabelo era bom. Será que todo o restante do meu EU era ruim? (CBS, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 03/09/2015).

Na fala da professora, há algumas informações importantes que suscitaram as seguintes perguntas: Como formar uma sociedade menos preconceituosa? Como desmistificar a crença de raça superior e inferior? Como dar visibilidade às discussões referentes ao racismo? Como mostrar para a sociedade que as pessoas negras ainda são vítimas de preconceito racial? Gomes (2003, p. 174) esclarece: “[...] Para respondermos a essas questões teremos que nos aproximar dos homens e mulheres negras que já passaram pela escola e

também daqueles que ainda estão realizando a sua trajetória escolar e escutar, atentamente, o que eles têm a nos dizer”.

Dessa perspectiva, a subjetividade dos professores, revelada por meio das histórias de vida, faz emergir sua voz nessa análise de si, dando sentido à formação construída ao longo da vida. Segundo Souza (2008, p.45), “[...] o pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas”.

Ainda sobre o tema, Freire (1992, p. 28) aponta para o fato de que a transformação do homem é possível e que o conhecimento está no caminhar, no trilhar, no abrir caminhos novos; “[...] é uma busca permanente de ‘si mesmo’ [...] com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências”. O caminho que se faz caminhando.

Percebe-se que a construção da identidade acontece historicamente e que é transformada pelos sistemas culturais que nos rodeiam, de modo que, olhando o sujeito no passado, problematizamos seu estar no mundo no presente.

Para a compreensão desse raciocínio, é importante retomar (“retomar” porque muitos pesquisadores já estudaram a temática) as três concepções de identidade propostas por Hall (2014), a saber: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

Para o pesquisador, o sujeito do iluminismo era centrado na razão, “[...] de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo” (HALL, 2014, p.10).

O sujeito sociológico, por sua vez, “[...] era formado na relação com ‘as outras pessoas importantes para ele’ que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (HALL, 2014, p.11). Nessa concepção, a identidade é formada na interação eu-sociedade: o indivíduo era construído e totalmente influenciado por suas interações sociais. O significado atribuído torna-se parte da pessoa.

Já a identidade do sujeito pós-moderno está em constante transformação, o que o difere do sujeito das sociedades tradicionais: “[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2014, p. 12). Portanto, a identidade é composta por vários significados e é vivida na sociedade em um diálogo com o outro e com as lembranças do passado, ou seja, do vivido.

É necessário compreendermos que a identidade negra se constitui por meio de um processo de luta e afirmação, pois os negros foram retirados de suas raízes, subjugados em sua

cultura e escravizados. Assim concebidos, podemos afirmar que os sentimentos de pertencimento e identificação passam pelas relações de poder vividas e determinadas historicamente.

Dar sentido às ações, às intencionalidades e às escritas de si é uma forma de registrar a história, a caminhada do professor no contexto da educação, e não se limita apenas a descrever cenas, fatos e acontecimentos de uma trajetória; é necessária uma análise reflexiva das dimensões constitutivas do sujeito e de sua prática docente. Dar sentido visando à compreensão da abordagem (auto)biográfica por meio das escritas de si é pensar em uma perspectiva autoformativa.

O médico e psicanalista uruguaio Marcelo Viñar, em seu texto *O reconhecimento do próximo*, discute o racismo e considera que “[...] em direção ao problema que estamos abordando é o reconhecimento de sua existência como problema e de seu grau de dificuldade: o outro, meu semelhante, me coloca desafios para os quais não tenho resposta límpida, mas balbuceios contraditórios” (VIÑAR, 1994, p. 8). Para o autor, o racismo é praticamente universal nas sociedades humanas e lidar com as diferenças e qualificar o outro “[...] é um problema árduo e interminável como um labirinto” (VIÑAR, 1994, p. 8). Portanto, a identidade é construída nessa relação com o outro.

Nessa abordagem, a tomada de consciência pelo sujeito insere-o no mundo das reflexões conforme pondera Delory-Momberger (2014, p. 36): “Há uma história (uma historialidade) do ‘narrar a vida’, como há uma história (uma historialidade) do ‘indivíduo’, da consciência de si, ‘do sujeito’”. Para a autora, somos personagens da nossa história: “[...] o ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de história. Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e ele se torna ele mesmo por meio de figurações com os quais representa sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 33).

Pelo menos o cabelo é bom (CBS, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 29/9/2015).

Questão norteadora 2: Cabelo crespo como ícone identitário.

Nos discursos dos professores entrevistados, surgiu a questão sobre o cabelo crespo da mulher negra: o cabelo como símbolo do preconceito racial. Vejamos os relatos de três professoras:

Aí eu escutava as minhas tias gritando a minha mãe: menina vai prender esse cabelo, essa bucha, esse bombril, que coisa horrível, prende esse cabelo. Eu tenho essas lembranças e eu fiquei com o meu cabelo preso na minha infância a minha adolescência, até que eu descobri o Wellin. Um alisante muito poderoso (POG, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 25/9/2015).

Nasci de cabelos lisos, mas a branquitude não durou muito tempo. Minha Avó era ruim feito um cão, [...] ela olhava a cor da palma da minha mão, o couro cabeludo e sempre tinham esses comentários: tinha o cabelo liso, mas não era branca, era mais ou menos (CBS, parda, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 25/9/2015).

Cabelo de bombril, pixaim, cabelo duro, foram alguns dos apelidos que tive. Na época de infância surgiu uma música e isso me incomodava. A música dizia assim: Nega do cabelo duro, que não gosta de pentear (SVIM, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 2/09/2015).

A partir dessas três experiências de vida narradas pelas professoras, é possível evidenciar que a ideologia racista faz parte do contexto social e que dentro do ambiente escolar não é diferente.

Os fatos acima demonstram que as crianças sofrem com comentários discriminatórios, que atribuem aos seus atributos físicos uma conotação negativa. Em consequência disso, ocorre um sentimento de inferioridade, internalizando um autorrejeição. “As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, [...] as marcas do racismo continuam povoando a sua memória” (GOMES, 2003, p. 176).

O cabelo é um símbolo identitário e muitos dos comentários discriminatórios remontam às influências europeias estabelecidas com homens e mulheres negros desde a época do período colonial. O que seria, então, cabelo bom ou cabelo ruim? Nas concepções das professoras, são apresentadas as várias terminologias que designam o cabelo “ruim” do

negro: cabelo de bombril, pixaim, cabelo duro, bucha, vassoura, cabelo de nego, cabelo de aço, enroladinho, sarará, rebelde, indomável, miojo, tóin óin óin, assolan, impermeável, Jackson Five, entre outros. Isso nos possibilita observarmos as identificações negativas expressas no cotidiano das pessoas como uma linguagem natural, mas que, ao serem vivenciadas pela mulher negra, geram uma situação de desconforto, certa insatisfação, caracterizada por descritivos de inferioridade.

Gomes (2003, p. 177) salienta que esse julgamento estético “[...] revela a existência de uma tensão racial, fruto do racismo ambíguo e do ideal do branqueamento desenvolvidos no Brasil e essas questões deveriam ser consideradas com mais seriedade pelos educadores e pelas educadoras”.

Outro comportamento que traz consequências para as crianças no ensino fundamental é a diferenciação, tratamento mais afetivo direcionado às crianças brancas. Para Cavalleiro (2001, p. 147):

A análise do comportamento não verbal evidencia que as interações professor/aluno branco são caracterizadas pelo natural contato físico acompanhado de beijos, abraços e olhar, comprovando um maior grau de afeto. [...] Desse modo, a criança branca recebe mais atenção e incentivos para se sentir mais aceita e querida do que as demais, o que impõe um sofrimento sistemático às crianças negras.

Souza (2014, p. 48) nos auxilia a compreender esse tema ao afirmar que “[...] vivemos numa sociedade marcada pela pluralidade de imagens e de diferenças socioculturais [...]”. Convém questionar se nós, professores, desenvolvemos nossas práticas tendo em vista a assunção das identidades e o respeito às diferenças. Esse silêncio da escola, o preconceito, o não respeito às diferenças, o pré-julgamento e a marginalização das minorias excluídas nos direcionam para outra questão: eu era a vítima e, agora, sou professor.

Isso parece serviço de preto! (MSSL, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 29/9/2015).

Questão norteadora 3: Como posso contribuir em minha prática docente para diminuir o preconceito racial?

Acredito que ao aproximar a história dos negros e as contribuições dos africanos para o desenvolvimento da humanidade, em especial do Brasil (SVIM, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 29/09/2015).

Diante de uma situação de preconceito, chamar para uma roda de conversa os envolvidos na questão, deixando que os mesmos se expressem e, partindo do que se ouviu, fazer pontualmente algumas reflexões sobre o assunto (MSSL, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 29/9/2015).

As narrativas das professoras evidenciam que elas não reproduzem o que vivenciaram, mas intervêm nas situações que se apresentam no cotidiano escolar, considerando que a docência é uma atividade intelectual que exige de professoras e professores a capacidade de se posicionarem criticamente sobre esse tema, bem como refletir e modificar sua prática docente e as diferentes concepções, valores e crenças dos estudantes.

Em uma perspectiva psicológica, ao vivenciar as experiências de vida, o sujeito amplia as possibilidades da sua prática, podendo revê-la, construindo conhecimento para si, o que Josso define como *Chaminer vers soi* (*Caminhar para si*), título de sua tese publicada em 1991, em que salienta:

A escolha do verbo caminhar sugere que se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir seu itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um (JOSSO, 2010, p. 83-84).

Nesse trecho, Josso (2010) afirma que a formação é uma viagem e a figura do viajante no percurso nada é sem as suas lembranças e sem as suas memórias. Ir ao encontro desse passado na relação com o outro exige um olhar reflexivo, uma tomada de consciência; é um caminhar que levará ao encontro de si.

O caminhar para si apresenta-se como um projeto que visa analisar as atividades do sujeito, suas representações e o modo como percebe o mundo; uma (auto)análise “[...] daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural” (JOSSO, 2010, p. 84-85).

Dessa perspectiva, é possível trabalhar o conhecimento de si mesmo em uma ação de construção e reconstrução, de percepção do mundo, analisando o caminho percorrido, a fim de se refazer como professor por meio do exercício de rememoração. Ao refletirmos sobre a citação de Josso, podemos afirmar que a rememoração não são apenas lembranças do passado, de correntes mecanicistas, mas também, a busca de respostas para o presente, visando à desconstrução do *habitus*.

Dessa forma, ao analisar sua própria formação de forma consciente, o sujeito intervém no hoje: “[...] a consciência da realidade imediata adquire uma nova significação quando ela situa-se para além da apropriação ingênua das tradições, costumes, *habitus*” (PASSEGGI, 2011, p. 149, grifo da autora).

Quem você pensa que vai ser? (PA, pardo, professor da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 29/9/2015).

Questão norteadora 4: Qual seria a maior dificuldade, do seu ponto de vista, para trabalhar a Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em sala de aula?

O professor precisa escolher bem os materiais que serão tratados no ambiente escolar para não entrar na questão da religião, como umbanda ou candomblé. Ao analisar os significados e a história das religiões, considero pertinente, mas é necessário ter todo um cuidado, pois o Estado é laico (SVIM, Feminino, Negra, Professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 29/9/2015).

Língua Portuguesa e Matemática, essas duas disciplinas são muito cobradas nas Avaliações do SARESP e Prova Brasil, por isso o professor acaba deixando de lado outras disciplinas (CBS, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 29/9/2015).

As disciplinas trabalham seus conteúdos de forma isolada, acredito que as atividades interdisciplinares são importantes (PA, Pardo, Professor da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 29/9/2015).

Difícilmente esse trabalho terá prioridade. Além disso, os professores ainda se encontram despreparados para lidar com o assunto (POG, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 06/10/2015).

A dificuldade maior é a valorização desse conteúdo curricular, pois pelo que observo as vezes que esse tema foi abordado advém de algum acontecimento pontual de bullying ou o preconceito explícito (SVIM, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 29/9/2015).

De acordo com a discursividade dos professores, são necessárias ações educativas e políticas que oportunizem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, o que somente ocorrerá com a aceitação das diferenças na estreita relação com o outro. Porém, as temáticas de igualdade, sistema de cotas, inclusão, política de ação afirmativa e inserção são assuntos que ainda incomodam e, sobretudo, desvelam as contradições histórico-sociais presentes na formação do povo brasileiro desde o processo de colonização e, sobretudo, durante o período de escravidão.

Incomodam porque a “regra” definida na lei é, agora, orientar a organização de cada escola pelos valores apresentados pela Lei nº. 9.394/96: o interesse social, os direitos e deveres dos cidadãos, o respeito ao bem comum e à ordem democrática, os vínculos familiares, a tolerância e a solidariedade, consideração com a diversidade étnico-racial (art. 2º e 3º). E mais: a política da igualdade pressupõe a inserção de todos na escola e no mercado de trabalho, a redução das diferenças naturalmente decorrentes dos níveis hierárquicos e o respeito à dignidade dos seres humanos. Todas essas ações demandam transformações complexas que não passaram, ainda, do nível do discurso.

Na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) não é discutida a temática étnico-racial, não existem orientações nesse sentido e sim preocupações com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com os conteúdos cobrados em avaliações internas e externas. As ações ficam a critério dos professores e são pontuais, como, por exemplo, as datas comemorativas como 13 de maio — Lei Áurea — e 20 de novembro — Dia da Consciência Negra.

Os dados evidenciam que as ações nas escolas têm sido propostas apenas pontualmente, não se configurando como uma prática efetiva, frequente e constante. São primordialmente promovidas por meio de iniciativas pessoais dos professores, embora devam fazer parte, realmente, do cotidiano escolar, sendo inseridas nas disciplinas curriculares ao se tratar dos diversos conteúdos que oferecem condições de debater o tema.

Percebe-se que o Brasil tem avançado nessa direção com as políticas afirmativas: primeiro, ao incluir, na Constituição Federal, em seu art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988); e, segundo, com a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, promovendo o reconhecimento da diversidade étnico-racial dentro da sociedade e do espaço educacional, além do Parecer CNE/CP nº. 003/2004 (BRASIL, 2004c) – que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

No entanto, é preciso que ocorra a execução na prática dessas políticas de reparações, para que assim possam contribuir com a igualdade no exercício de direitos sociais, tendo na educação um espaço de formação para as relações étnico-raciais e a construção das

identidades. Nesse sentido, os conteúdos devem apontar para a formulação de projetos que visem à valorização da história e da cultura de indígenas, afro-brasileiros e africanos.

Vale evocar as palavras de Munanga e Gomes (2006, p. 186), para quem as ações afirmativas:

[...] podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não obrigatório), ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão.

Nesse sentido, com a efetivação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições públicas e privadas de ensino, passou-se a exigir dos professores e dos gestores transformações em suas ações pedagógicas, com a inclusão de propostas que valorizem as diferenças dentro de uma educação para as relações étnico-raciais (BRASIL, 2003):

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (BRASIL, 2004b, p.11).

Diante desses princípios “filosóficos”, passa-se às ações educativas em si. As palavras de ordem que marcam a “nova” política, o “novo” sistema passam a ser: contextualização; ação; interdisciplinaridade; contemporaneidade e atualização constante para acompanhar mudanças e produzir conhecimento escolar significativo, com a finalidade de preparar o educando para a vida social num contexto que se torna espaço de resolução de problemas por meio da mobilização de competências. Silenciam-se a competição e as diferenças individuais, mas o “mundo lá fora” não as silencia, assim como não apaga estigmas.

Conforme afirma Cavalleiro (2001, p. 23):

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se

diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais.

Assim, implementar programas e políticas de reparações implica a igualdade no exercício de direitos sociais e a educação como mecanismo de educar para as relações étnico-raciais, o que significa assumir a responsabilidade na construção das identidades. Nesse sentido, os conteúdos devem apontar para a formulação de projetos que visem à valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Garcia (2010, p.14), em artigo sobre formação docente, preceitua que o “[...] conhecimento didático do conteúdo se vincula à forma como os professores consideram que é preciso ajudar os alunos a compreender um determinado conteúdo”. Para tanto, a inclusão desse ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares revela que a instituição de ensino precisa traçar estratégias para enfrentar e discutir seu papel diante das questões étnico-raciais, pois a sociedade vivencia uma pluralidade cultural e as discussões acerca do tema são frutos de anos de luta do Movimento Negro, que nos direciona para o sujeito histórico e político lutando para reafirmar a sua identidade.

Nessa seara, como destaca Munanga (2005, p.13), “[...] a superação do racismo na escola será sempre um libelo contra uma das mais perversas formas de violência perpetradas cotidianamente na sociedade brasileira. A violência racial escolar atenta contra o presente, deforma o passado e corrói o futuro”.

Dessa forma, partimos do entendimento de que a docência é uma atividade intelectual, que exige dos professores a capacidade de se posicionarem criticamente sobre esse tema a fim de refletir e modificar sua prática docente.

Para os professores, educar para as relações étnico-raciais deve ser uma das prioridades na prática docente, o que significa mudança de postura de todo o sistema educacional, assumindo a responsabilidade de se elaborarem projetos pedagógicos de forma significativa, que evidenciem a superação das discriminações de qualquer natureza, pois, no espaço escolar, as diferenças se encontram e podem dialogar harmonicamente, haja vista que a instituição se constitui em um lugar privilegiado na construção de identidades: “[...] uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (HALL, 2014, p. 16).

Desse modo, descrever as histórias de vida dos professores tem possibilitado conhecer suas experiências, bem como promover a revisão de suas práticas pedagógicas a partir da

autorreflexão. Freire (2010, p. 27) explica que a educação somente é possível porque “[...] o homem pode refletir sobre si mesmo [...]”, é um ser inacabado e incompleto e eis aqui a raiz da educação: estamos em construção e, como agentes diretos na prática educativa, temos que oportunizar momentos em que o professor possa rever a sua trajetória escolar e, sobretudo, sua função de educador.

De acordo com Nóvoa (2007, p.17), “[...] é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”, ou seja, tudo é subjetividade. Nesse processo de reflexão, o professor deve ser analisado como um sujeito que poderá assumir, em sua prática profissional, significados construídos ao longo da sua história de vida.

Nega do cabelo duro (SVIM, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 29/09/2015).

Questão norteadora 5: Você sofreu com o preconceito racial na sociedade ou na escola?

Chamavam a gente de negrinha, saci, pau-de-fumo, frango de macumba, muitos apelidos preconceituosos. Nunca recebi um elogio da professora até o 5º ano que eu me lembro, então era uma distância, existia um muro entre a gente (POG, negra, Professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 25/9/2015).

Imagina ser mulher, negra e ainda com deficiência. Recentemente quando fui aprovada em um processo seletivo na UNESP de Ilha Solteira como professora, fui parabenizada por várias pessoas, mas teve situações que as expressões as intencionalidades falaram mais alto do que as palavras e o preconceito fica evidente, mas de forma sutil (SVIM, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 08/09/2015).

Em sala de aula os professores não tinham muito apego. Eu era mais uma (NCR, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 10/10/2015).

Eu tive uma professora na terceira série que implicava comigo. Hoje eu acredito que estava relacionado com a questão da minha cor. Ela dizia que eu era muito lerdá (MSSL, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 22/10/2015).

Essas experiências de vida narradas pelas professoras evidenciam que a ideologia racista faz parte do contexto social e que, dentro do ambiente escolar, não é diferente. As crianças sofrem com comentários discriminatórios que aplicam aos seus atributos físicos uma conotação negativa; em consequência disso, ocorre um sentimento de inferioridade, internalizando uma autorrejeição. As experiências de preconceito racial vividas na escola, segundo os relatos, envolvem o corpo, o cabelo e a estética e ficam guardadas na memória do

sujeito. Mesmo depois de adultos, “[...] as marcas do racismo continuam povoando a sua memória” (GOMES, 2003, p. 174).

Há um tratamento diferenciado entre as crianças brancas e as negras e essa diferenciação explica determinados comportamentos do sujeito na fase adulta. As pessoas agem de tal forma que não percebem que suas atitudes estão sendo preconceituosas. Há ainda pessoas que introjetaram dessa forma a ideologia do branqueamento que acreditam que o negro não pode ocupar determinados espaços na sociedade e esse pensamento independe do grau de formação do sujeito. Podemos citar o depoimento do professor Marco Eustáquio de Sá (ex-Diretor da UNESP de Ilha Solteira-SP), que vivenciou várias situações, como por exemplo:

Um dia eu cheguei em um hotel, pois havia sido convidado para um simpósio de pós-graduação, e fui junto com o coordenador, por que eu era o vice-coordenador do programa. Na recepção a atendente entregou uma ficha para preenchimento para o colega coordenador e ao direcionar o seu olhar me disse: o local onde fica (sic) os motoristas é em outro lugar. Então respondi: olha na hora que eles chegarem, você fala para eles. Nisso veio pró-reitor e me recepcionou muito bem. Para aquela moça, preto é motorista e que aquele não era o meu lugar, pois ali era o lugar dos professores (SÁ, 2016).

A questão da cor da pele, ainda, é algo muito forte em nossa sociedade brasileira, é como se a cor da pessoa estabelecesse uma fronteira para ocupar determinados lugares. E a não presença dos negros em determinados espaços demonstra que algo não está certo e que o tratamento não é equânime. Esse tratamento dispensado ao negro é rotineiro e faz parte do cotidiano de qualquer homem ou mulher negra: a inferiorização se encontra em todos os espaços e até mesmo dentro das instituições de ensino superior.

De acordo com o IPEA (2007, p. 281):

O racismo é percebido e vivido no cotidiano: nos shopping centers de elite, onde os trabalhadores negros são confinados em postos de vigias ou faxineiros e raramente empregados em atividades de atendimento ao público; na programação televisiva, onde os negros/as, quando aparecem, ocupam as tradicionais posições de subordinação (a empregada doméstica, o bandido, a prostituta, o menino de rua, o segurança); nas piadas e expressões de cunho racista sempre presentes nas reuniões de família brancas. Expressões como “não sou racista, mas nunca aceitaria meu filho ou filha se casando com um negro/a” são comuns no Brasil. São milhões de atitudes, gestos, opções e decisões diuturnamente tomados dentro de uma estrutura social e simbólica na qual a cor da pele é um determinante importante.

Não sabemos qual a formação daquela funcionária, mas o preconceito tem se registrado até mesmo com professores que trabalham com a formação de alunos. Podemos

citar o que aconteceu recentemente com um professor de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), quando foi acusado pelos seus alunos de racista. De acordo com a matéria vinculada no site G1 do sistema Globo de Comunicações, o caso aconteceu em novembro de 2014: durante uma aula, “[...] o professor teria dito que detestaria ser atendido por um médico ou advogado negro, por exemplo. Na época, os alunos protestaram contra a permanência do professor na universidade” (ARPINI, 2015, n.p).

De acordo com Silvio Gallo⁴⁰, “[...] os mecanismos de exclusão que permeiam o cotidiano da escola são fundados em relações de racismo, como forma de justificar que o outro (o anormal, aquele que escapa da norma) deve ficar de fora” (GALLO, 2014, p. 11).

Praxedes e Praxedes (2014, p. 40) nos afirmam que “É comum pensarmos que os preconceitos raciais são concepções de pessoas desinformadas e que não estudaram. Se assim fosse, para a superação dos preconceitos bastaria difundir conhecimentos para todos através da educação”. Os autores citam as obras de vários pensadores que escrevem frases profundamente preconceituosas, tais como: o escritor francês Voltaire, os filósofos alemães Immanuel Kant e Friedrich Hegel e até mesmo um dos autores mais influentes da sociologia como Max Weber, que teve em suas obras expressões preconceituosas ao dizer:

Além da aparência dos negros puros que, do ponto de vista estético, é muito mais estranha do que a dos índios e certamente constitui um fator de aversão, sem dúvida contribui para esse fenômeno a lembrança de os negros, em oposição aos índios, terem sido um povo de escravos, isto é, um grupo está mentalmente desqualificado (WEBER, 2000, p.268).

Para os autores, “[...] todo ser humano tem preconceitos, mas cada um é responsável por aqueles que cultiva” (PRAXEDES; PRAXEDES, 2014, p. 40).

A cidade de Ilha Solteira tem 25.539 habitantes (FUNDAÇÃO SEADE⁴¹, 2016). É a única cidade em toda a América do Sul com um professor Doutor para cada 150 habitantes. Em cada 12 ilhenses, um é estudante; em cada 33, um é praticante de arte⁴². Mediante as informações, fomos em busca da veracidade dos fatos e perguntamos ao professor Sá (ex-Diretor da UNESP de Ilha Solteira-SP) sobre a questão do número de doutores. O professor tem 38 anos na docência, sendo 04 anos como vice-diretor e mais 04 anos diretor. De acordo com ele, “A quantidade de doutores aumentou, temos hoje 237 doutores, sem contar os

⁴⁰ Livre docente do Departamento de Filosofia e História da Educação da UNICAMP.

⁴¹ SEADE - Fundação Sistema Nacional de Análise de Dados - vinculada à Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado de São Paulo, é um centro de referência nacional na produção e disseminação de análises e estatísticas socioeconômicas e demográficas.

⁴² Programa ACESSA São Paulo. <<http://www.acesasp.sp.gov.br/2010/05/ilha-solteira-esbanja-belezas-naturais-e-cultura/>>. Acesso: 28 set 2015.

médicos e outros profissionais que atuam no município. Realizando a divisão teremos um professor doutor para cada 107,7 habitantes” (SÁ, 2016). São números consideráveis quando falamos de doutores na área educacional, mas interessante é também notar que isso não evita práticas preconceituosas. É o que Munanga (2015) chama de “racismo à brasileira”.

Para compreendermos o racismo à brasileira, recorremos novamente a Praxedes e Praxedes (2014, p. 54), que o definem como “[...] a forma preconceituosa e discriminatória de tratamento dispensada aos indivíduos classificados como negros em nosso país [...] concebem em seu íntimo, a existência de raças superiores e raças inferiores e a existência de uma hierarquia entre as raças [...]”. O racismo brasileiro, na sua estratégia, age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos (MUNANGA, 1996).

Munanga (2015, p. 13) apresenta um exemplo interessante:

Quando se fala da beleza feminina, diz-se “uma mulher linda” para se referir a uma mulher branca; quando se trata de mulher negra, diz-se uma “mulher negra linda”. Diz-se a mesma coisa a respeito da beleza masculina: “fulano é um homem lindo”, quando se refere a um homem branco; e “fulano é um negro lindo”, quando se trata do homem negro – como que para insinuar que a beleza negra é uma exceção que precisa adjetivar, enquanto a beleza branca é uma regra geral que dispensa a adjetivação.

No Brasil, muitos acreditam que não existe racismo contra os negros e sim um racismo social, sendo “[...] apenas uma questão econômica ou de classe social, que nada tem a ver com os mitos de superioridade e inferioridade racial. Neste sentido, os negros, indígenas e outros não brancos são discriminados porque são pobres” (MUNANGA, 2015, p. 11). Portanto, a pobreza seria a justificativa para a questão do racismo, fato este que não foi confirmado pela nossa pesquisa, pois, nas relações cotidianas, a classificação fenotípica referente à cor da pele serve como elemento de estratificação e segregação. Em um depoimento (MSSL, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 24/10/2015), revela-se:

No meu primeiro dia como professora de libras, a alegria tomou conta do meu coração, pois uma pessoa que saiu do extremo árido do Nordeste, de família humilde, e só do fato de ter uma graduação é uma exceção no meio social em que convivi. Em meio às lutas e às dificuldades aqui estou e o preconceito de algumas pessoas também. Pessoas que julgam o outro por causa da cor da pele e esquecem que existe um ser humano do outro lado, com os mesmos sentimentos tanto de alegria quanto de tristeza. Alegria que quase foi interrompida por causa de uma fala: você veio para trabalhar na Usina de cana de açúcar? Eu não estava entrando em uma Usina e sim em uma Universidade. A fala foi de discriminação, foi preconceituosa. Neste momento em alto e bom som, o orgulho devido a minha história de vida e de superação, falou mais alto: não, eu sou professora.

O problema se encontra nas relações sociais como uma fundamentação para explicar os problemas da sociedade. Nessa seara, podemos destacar a importante contribuição do sociólogo Italiano Franco Ferrarotti⁴³, que afirma que “[...] o homem não é o objeto passivo que o determinismo mecanicista defende. O campo de todo o ato ou comportamento humano vê a copresença ativa dos condicionamentos exteriores e da práxis humana que os filtra e os interioriza, totalizando-os” (FERRAROTTI, 2014b, p. 46).

Ao apresentarmos as histórias de vida dos professores, Ferrarotti (2014a) afirma que as expressões sociais são cercadas em teias de significações. A análise dos fenômenos sociais nos leva a tecermos algumas considerações e nos chama a atenção para não considerarmos os fatos isoladamente e sim analisá-los dentro do contexto vivido pelos sujeitos, pois a pesquisa busca respostas nas relações que perpassam o social e o individual dos professores.

Diante das considerações realizadas, Ferrarotti (2014a, p. 79) elucida ainda que “[...] um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamá-lo um universo singular: “totalizado” e ao mesmo tempo universalizado por sua época, que ele “retotaliza” ao se reproduzir nela como singularidade”. Em outras palavras, fazemos parte de uma rede de relacionamentos e somos resultados das nossas interações sociais, que formam a nossa identidade.

Podemos afirmar que as narrativas interpretadas nesta pesquisa revelam que o contexto em que a pessoa está inserida é totalmente influenciado e mediado pelo contexto social. Essas interações sociais são complexas em um país racista e, para colaborar com nossas observações, cito novamente um professor (MES, negro, ex-Diretor da UNESP - Campus de Ilha Solteira, SP, 19/02/2016), quando afirma que:

As pessoas não estão acostumadas a ver um negro como diretor. Teve um menino que foi até a minha casa, e na época eu tinha uma caminhonete D20, e ao chegar perguntou: de quem é essa caminhonete? É minha! Não é não. Preto não pode ter caminhonete dessa. Na concepção dele preto não poderia ter nada, talvez falou na inocência.

Vale ressaltar que temos a pretensão de interpretar os dados fornecidos respaldando-nos por Nogueira (2006, p.46), que afirma que “[...] a narrativa, nesta pesquisa, constitui-se em um método de investigação, através dos quais os relatos são submetidos à interpretação e não à explicação, pois não se pode explicar um relato, tudo que se pode fazer é dar-lhe interpretações variadas”.

43 Professor emérito da Universidade de Roma *La Sapienza*.

Seu cabelo é tão duro que nem água molha (POG, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 25/9/2015).

Questão norteadora 6: Você é a favor ou contra a política de cotas para negros nas universidades públicas? Justifique.

A seguir, iremos perceber que o conhecimento transforma:

Eu discordo das cotas raciais, sinceramente, eu acho que isso é uma facilidade, pois o negro tem a mesma capacidade do que o branco de entrar em uma Universidade pelo esforço, por mérito, por estudo, por pesquisa. Eu não precisei dessa cota e eu acho que as pessoas hoje também não precisam, eu sou contra (POG, negra, Professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 2/09/2015).

[Ressignificando]

Com os estudos e discussões feitas nesse grupo comecei a ter uma visão um tanto diferente sobre essa política. Da forma como ela acontece entendo que realmente seja muito positiva (POG, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 10/10/201).

A princípio eu não via com bons olhos essa questão das cotas. Achava um privilégio desnecessário, afinal sempre acreditei que todos deveriam concorrer de forma igualitária (CBS, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 10/10/2015).

Sim, sempre fui e sou favorável à lei de cotas nas Universidades, por ser uma ferramenta capaz de compensar ou reduzir as desigualdades na sociedade (PA, pardo, professor da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 29/9/2015).

Antes de estudar esse assunto achava um absurdo. Depois concordei sim a luta de direitos iguais se arrasta ao longo dos tempos e ainda tem muito a percorrer (NCR, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 10/10/2015).

Acho bom que se busque reduzir desigualdades sociais com o sistema de cotas para negros, porém acredito que o Brasil deveria primeiro investir em políticas públicas de qualidade no sistema de ensino de base (SBI, branca, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 29/9/2015).

As narrativas das professoras revelam aspectos importantes sobre a forma como as pessoas constroem o conhecimento para uma prática de inserção social. Isso permite vincular tais relatos às contribuições de Freire (2010, p. 30), pois “[...] quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”, e a educação faz parte desse processo de transformação social.

Especificamente sobre as respostas à questão lançada, percebe-se, nos discursos dos professores, forte pressão de individualidade, seja para negar, seja para afirmar as posições sociais de onde se pronunciam.

Também se identificam algumas contradições discursivas: de um lado, no primeiro recorte, o jogo da igualdade: “[...] o negro tem a mesma capacidade do que o branco”, dissimulando as diferenças constitutivas — genéticas, sociais ou culturais — entre o branco e o negro; de outro, a negação da diferença, representando alguns dos espaços sociais — universidades e locais de trabalho — de concretização da presença do negro, em que ele é caracterizado pela diferença e como diferente. Trata-se da afirmação da diferença como sendo desigualdade. Também se identifica um jogo de proximidade e distanciamento: ao tematizarem a discriminação, os sujeitos estrategicamente se deslocam para um lugar que não seria o seu — o ser negro, conforme se autodeclaram — o que é marcado nos seus discursos pelo pronome “nós”; o negro é sempre um “ele”, o outro.

Com esse registro referente às cotas nas universidades, fomos conversar novamente com o professor Sá (negro, professor da UNESP de Ilha Solteira, SP, 2016), para sabermos qual a opinião de um professor negro que chegou a um alto cargo no meio acadêmico e obtivemos a seguinte resposta:

Não sou contra, *mas* as cotas resolvem um *problema momentâneo*. Precisamos de *programas duradouros*. Negro não precisa de presente, negro precisa de *oportunidade*. Um dia vão falar: você somente estudou porque te deram a vaga. Meus filhos não ganharam vagas. *Não precisamos* ganhar vagas. Meu filho prestou vestibular na USP, um dos mais concorridos vestibulares do Brasil, e *ele passou*. *Ele teve oportunidade*. Não precisaríamos de cotas se tivéssemos um ensino fundamental público de qualidade, para que o aluno possa concorrer em condições de igualdade com alunos das escolas particulares (SÁ, negro, professor da UNESP de Ilha Solteira, SP, 19/02/2016, grifos nossos).

O discurso do entrevistado é marcado por relações de tensão expandidas na oposição “problema momentâneo” *versus* “programas duradouros”, em que se estabelece a comparação entre um agora fugaz e um futuro duradouro, e este, por sua vez, remete a um extenso passado problemático. Também evidencia o efeito de falta, que incide não só sobre a condição social do negro, mas, também sobre a questão da noção de identidade, que, no momento atual, fragmenta o sujeito, que se posiciona de forma tensa diante de si e do outro, tanto para negar quanto para afirmar as posições sociais de onde se pronuncia, como: “não sou contra”, “negro não precisa”, “não precisamos”, “meus filhos não ganharam”, “meu filho passou”.

Ao se opor “presente” — tomado como sinônimo, ainda que imperfeito, de “cota” — a “oportunidade”, outros posicionamentos emergem, pois é preciso lidar com as ameaças. Outra interpretação poderia lançar esse dizer na cena do discurso da exclusão — e do seu avesso: a inclusão — o eu que fala admite a existência da exclusão social, mas não se rende aos seus efeitos, valorizando o discurso segundo o qual o sucesso depende de esforço. Embora admita a existência de efeitos nocivos da exclusão, opta por silenciá-los, pondo em relevo valores individuais e o jogo das competências.

Muito embora o entrevistado não mencione os fatores que favoreceram a “oportunidade” aos filhos, podemos inferi-los, pois, conforme Mittler (2003, p.81), o processo de exclusão social começa antes de a criança nascer “[...] tem raízes na pobreza, na moradia inadequada, na doença crônica e no longo período de desemprego. São negados às crianças nascidas na pobreza os recursos e as oportunidades disponíveis para as outras crianças”.

O Amor tem todas as cores (SBI, branca, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 10/04/2016).

Questão norteadora 7: O “estranho” e a cidade invisível

A questão do preconceito de cor é visível em nossa sociedade, dependendo do ambiente, as pessoas olham de forma diferente, te tratam de forma diferente, me sentia um estranho e em alguns casos até mesmo invisível (Eduardo Vasconcelos da Silva, negro, professor do Ensino Superior, Ilha Solteira, SP, 02/03/2014).

Quando casei, houve um estranhamento, pois resolvemos morar na Zona Norte. Alguns perguntavam: vocês estão morando no bairro Santa Catarina ou no Morumbi (Zona Sul)? Não, no Passeio Fortaleza. Hoje consigo compreender o porquê das pessoas estranharem (MSSL, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 22/10/2015).

Onde eu morava, que era o Passeio Juazeiro (Zona Norte), os meus amigos a maioria eram negros. No Sul era a classe alta (branca), o Norte eram os pobres, negros, os paraibanos, nordestinos, os baianos, os que não tinham poder aquisitivo no caso do meu pai (SBI, branca, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 22/10/2015).

Na escola eu sempre me senti meio estranha, a maioria eram brancos. Eles nunca me trataram diferente por causa da cor, mas eu sempre senti alguma coisa estranha. Eles não falam saia daqui sua negra, mas eles te olham estranho (CBS, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 02/10/2015).

Eu sou um estranho? Por que me olham de forma diferente em determinados lugares? Neste processo de análise de dados, identificamos algumas falas e sentimentos em comum. Nesse sentido, algumas questões exigem maior reflexão. A sociedade sempre foi marcada pelas divisões de classes, logicamente “sem a intervenção do Estado” de forma direta como na construção de uma cidade dividida por níveis, reforçando a separação das classes.

Conforme pondera Munanga (2010, p. 173): “[...] com efeito, no seio de uma sociedade como a brasileira, encontramos classes sociais, comunidades religiosas, etnias, sexos, gêneros, culturas, idades etc. diferentes”. Portanto, as separações sempre existiram, mas ser um “estranho” em sua própria nação, onde a maioria dos habitantes é descendente de negros e índios, não é algo natural.

A história da humanidade tem mostrado que a identidade é relacional e depende do outro para existir. Em outras palavras, o sujeito é também alteridade e, portanto, carrega em si o outro, o estranho, que pode transformá-lo ou ser transformado por ele.

O que significa, no dicionário, “estranho”? Tomemos alguns dos significados: “indivíduo estrangeiro ou de fora; desconhecido que não pertence a uma corporação ou família”. Assim, os entrevistados vivem uma situação de falta constitutiva do sujeito negro, no caso.

Em uma perspectiva antropológica, Laraia (2006, p. 101), ao discutir como opera a cultura, considera que “[...] cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos”. Esses comportamentos discriminatórios são os que fazem o negro sentir-se como um estranho: “um estranhamento de existências humanas”. Vejamos o seguinte conjunto de *flashes* do real:

Uma mulher branca e uma negra dividem um banco de metrô. A negra tem o cabelo crespo solto, estilo black power. A branca repara, acha curioso e pede para tocar nas madeixas. A alguns metros dali, um negro vestindo uma blusa com capuz caminha pela avenida ao som do rapper Emicida. Um homem de negócios, de terno e ao celular, atravessa a rua quando o vê. Um idoso internado num hospital do outro lado da cidade reclama com uma negra vestida de branco sobre a demora da médica, sem saber que está falando com a própria. Na televisão, um programa humorístico tem um personagem chamado Africano que emite sons guturais e se comporta como uma besta. O que todas essas situações têm em comum? São casos cotidianos de racismo que passam despercebidos pelas pessoas por causa de um fenômeno que a psicologia social chama de *unconscious bias*, ou, em português, “viés inconsciente” (CUSTÓDIO; LOUREIRO, 2015, s/n).

Para o outro, branco, o estranho é a nossa cor; é o espaço que estamos ocupando, que, para alguns, não é o nosso lugar; para nós, negros, o estranho é a sociedade preconceituosa, que nos separa, que nos divide. Assim, de ambas as perspectivas a questão é o preconceito.

Por outro lado, por que muitas vezes nos sentimos invisíveis? Consideramos importante, neste momento, dialogar com o livro *As cidades invisíveis*, de Ítalo Calvino, cujos atores são o viajante veneziano Marco Polo (narrador) e o conquistador mongol e imperador dos Tártaros Kublai Khan (ouvinte). Temos diálogos imaginários entre os dois diante das muitas imagens existentes nas cidades. Para o autor, existem várias formas de se falar sobre a cidade, uma das quais é descrevê-las a partir das escolhas que fazemos.

Como as *Cidades invisíveis* de Calvino, a cidade de Ilha Solteira não é mais invisível nas questões étnico-raciais; tem sido revelada, mas com outras formas de se ver. Um pequeno grupo de professores torna-se visível ao expor aqui parte das suas histórias de vida. Cada história foi singular e, ao viajarmos pelo passado, estamos indo mais longe na complexidade deste estudo e na forma como lidamos com a produção do conhecimento. Ilha Solteira não é um lugar perfeito, mas, como na obra de Ítalo Calvino, ela é caracterizada pela ambivalência entre o sonho de que é possível melhorar e a realidade apresentada, permitindo surpresas constantes, como “[...] aquilo que ele procurava estava diante de si [...]” (CALVINO, 2003, p.30).

Neste caminhar durante a pesquisa, foi preciso estar atentos para o inesperado, pois as histórias se cruzaram e as respostas para nossas indagações surgiram e “[...] mesmo que se tratasse do passado, era um passado que muda à medida que ele prosseguia a sua viagem, porque o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado, não o passado recente ao qual cada dia que passa acrescenta um dia, mas um passado remoto” (CALVINO, 2003, p. 30).

Carlos Drummond de Andrade em um dos seus poemas, disse que “[...] ninguém é igual a ninguém. Todo o ser humano é um estranho ímpar” (ANDRADE, 2002, p. 77-78). Esse número sem par nesse poema *sui generis*, essa equação matemática de não divisibilidade por dois que nos diferencia do próximo, chama-nos de estranhos ou que se estranha.

Tinha que ser preto (NCR, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 10/04/2016).

Questão norteadora 8: Por que lembrar as experiências étnico-raciais fora da escola?

Em muitos lugares do nosso país escolas são desprovidas de um ambiente mais tranquilo e aconchegante. Sendo assim sentimos a necessidade para uma conversa séria, mais ao mesmo tempo agradável também de um ambiente calmo (MSSL, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 10/04/2016).

A escolha de um local diferente até para que o grupo se sentisse à vontade para conversar e ao mesmo tempo se descontrair um pouco (SBI, branca, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 10/04/2016).

Fora da escola é juntar o útil ao agradável. Já ficamos o dia todo na escola, então a melhor opção foi escolher um local agradável, com boa comida para colaborar com a pesquisa de forma descontraída (CBS, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 02/10/2015).

Acredito que um dos fatores que contribuiu para o sucesso da pesquisa foi o fato de o ambiente dos encontros ter sido bastante agradável e aconchegante! (POG, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 10/10/2015).

Já realizamos nosso trabalho rotineiro dentro do ambiente escolar. Participar da pesquisa dentro de outro ambiente nos permite ter uma socialização, sorrir ou emocionar com a história do próximo (NCR, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 10/04/2016).

O ambiente extraescolar para os encontros favoreceram (sic) o contato social específico de pessoas que vieram a sofrer de alguma forma o preconceito e a discriminação, pois eu não iria ficar à vontade de contar minha história de vida para outros colegas de trabalho (PA, pardo, professor da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 10/04/2016).

Sair dos muros da escola é permitir um diálogo maior, não gostaria de discutir esta temática onde várias questões e lembranças negativas permeiam minha mente. Um lugar mais descontraído foi melhor (SVIM, negra, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 10/04/2016).

Em todas as narrativas, há elementos que denunciam as estratégias de invisibilização, o desejo de estar fora do alcance do olhar do outro. O espaço escolar tem suas marcas e isso ficou evidente nos depoimentos. A escola, para os professores, não é um lugar agradável, mas um lugar para trabalho e vem se configurando espaço de rotina. O mecanismo de defesa apresentado pelos professores é reagir de forma diferente aos mais variados fatores de estresse, portanto, saindo da escola, iremos para outro lugar, sendo que qualquer lugar “fora da escola” é tranquilo e aconchegante, lugar de descontração, ficar à vontade, lugar de emoção.

Um dos efeitos de sentido que esses discursos produzem é que a presença do estranho (o outro e o que há em nós) pode produzir desconforto, porque é preferível manter-se na homogeneização que os grupos estabelecem a desestabilizar as crenças naturalizadas e cristalizadas pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES

Não é que eu seja racista. Mas existem certas coisas que só os negros entendem. Existe um tipo de amor que só os negros possuem. Existe uma marca no peito que só os negros se vê. Existe um sol cansativo a que só os negros resistem. Não é que eu seja racista... Mas existe uma história que só os negros sabem contar... Que poucos podem entender (SEMOG, 2014)

Abro essas considerações finais com uma frase do poeta Éle Semog, que apresenta em suas poesias a vida como ela é e as tensões existentes na convivência com o outro, instigando a indagação e o questionamento social. Paraphraseando Semog, não é que eu seja racista, mas existem histórias aqui que somente os professores puderam contar e que muitos agora vão entender.

Como pesquisador, deparei-me com frustrações, sucessos e indagações e confirmo as contribuições de Freire (2010, p. 27): “Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo [...]. Eis aqui a raiz da educação”.

As histórias de vida têm se apresentado como uma importante ferramenta na formação de professores, entendendo-se que, ao refletir sobre sua prática, os sujeitos participantes da pesquisa estão redefinindo sua atuação pedagógica, permitindo-lhes, a partir do olhar sobre si e sobre a sua experiência profissional, uma autoformação.

Escrever sobre o vivido e o narrado é uma forma de (re)pensá-lo à luz de fatos e acontecimentos, proporcionando àquele que o faz um encontro de si no passado, o que tem oportunizado novas descobertas contextualizadas no presente, revividas pelas palavras do narrador.

Para Bondia (2002, p. 21), “[...] as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras”. A escrita de si conduz ao encontro das palavras; palavras que revelam as lutas, os preconceitos e as crenças, identificando aquilo que me torno, ou seja, minha identidade.

Também significa refletir e atribuir sentidos às palavras, reconhecendo que as escritas de si são um universo de descobertas. Nesse sentido, Nóvoa (2001, n.p.) afirma que a “[...] formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação”.

Ao definir o título como faces e máscaras, utilizo a terminologia “máscara”, também como elemento de proteção. A negativa de uma das professoras em não participar da pesquisa, justificando que não gostaria de mexer no passado, é uma forma de proteção. Sua face mostrava que o preconceito sofrido a incomodava. A partir deste momento, percebi que não seria fácil a realização da pesquisa.

Percebi que criei um cenário inexistente, acreditando em uma ampla participação dos professores, especialmente os negros, com as questões raciais; aliás, não imaginava que esses professores, que tiveram um percurso marcado por preconceitos, simplesmente ignorassem a necessidade e a importância da pesquisa. Nesse caso, retomo as palavras de Josso (2006, p. 25-26): “[...] sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço [...]. Por que tenho certas atitudes? Assim, estou sempre atribuindo um juízo de valor, vendo nos acontecimentos que se sucedem ao meu redor, e do qual eu participo como ator ou mero expectador, se representam ou não algo de valor para mim”.

Compreendi perfeitamente a ausência de alguns professores, pois o tema proposto retornaria para o presente, marcas negativas da discriminação e do preconceito das vivências do passado. Percebi que, embora alguns professores usem as redes sociais, reclamem e façam críticas, na hora em que lhes foi dada a oportunidade de se expressar por meio de uma pesquisa científica e de poder contribuir para mudanças e igualdade de oportunidades, preferiram o silêncio e se distanciaram das reflexões que a proposta oportunizou aos participantes. A esse respeito, Souza (2011, p. 302) afirma que: “[...] repetimos sempre as mesmas críticas: a escola se mantém imóvel, os alunos não são ouvidos, os métodos são antiquados, reina na escola o autoritarismo feroz, a escola é surda em relação às diferenças [...]”. A autora esclarece que esses personagens são aqueles que vivenciam as situações, portanto, precisam ser ouvidos. Para ela, as histórias podem ser inspiradoras e poderão mostrar o caminho para novas ações ou então permanecer na mesmice se os protagonistas principais optarem pelo silêncio.

Discutir o racismo por meio da pesquisa (auto)biográfica permitiu ao pesquisador-professor reviver situações de discriminação, sendo capaz de intervir e rever sua prática pedagógica. Além disso, possibilitou-lhe, mediante a imersão de subjetividades nas situações vivenciadas e na troca de conhecimento com outros professores, refletir sobre suas escolhas, permitiu-lhe reconsiderar posicionamentos.

As pesquisas que utilizam histórias de vida podem ser consideradas um instrumento de formação, pois propiciam aos atores sociais um lugar de reconstrução de saberes

profissionais, buscando no passado instrumentos para o diálogo e, no presente, “[...] a formação do eu no olhar do outro” (HALL, 2014, p. 24). Essa compreensão possibilita-nos observar situações conflituosas e intervir no processo de constituição social do sujeito com relação ao racismo e às diferentes dimensões do preconceito, tema deste estudo.

O percurso de desenvolvimento dessa pesquisa nos permitiu considerar que a educação para as relações étnico-raciais, como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, tal como dispõe a Lei Federal nº. 10.639/2003, está distante da prática docente. A pesquisa apontou que só acontecem ações pontuais, quando ocorre ou são presenciados algum tipo de discriminação, sendo que a ênfase é dada às datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, por exemplo. No entanto, entende-se que as ações nas escolas devem ser de conscientização e constantes, tendo como principal objetivo combater os estereótipos negativos e de exclusão historicamente construídos.

Ao professor foi atribuída a responsabilidade pela formação do sujeito, mas o currículo desconsiderou a formação desse profissional: embora a proposta da lei seja significativa, é preciso considerar o distanciamento entre os documentos oficiais e os fatos observáveis.

O grande desafio do Estado e, em particular da educação, no que diz respeito às políticas de ações afirmativas, é a inclusão do negro nos mais diferentes espaços da sociedade. Podemos citar o sistema de cotas, promulgado pela Lei n. 12.711, de 2012, que dispõe sobre o ingresso dos negros nas universidades federais e tem sido um grande avanço com relação às políticas de ações afirmativas, que devem ser consideradas e implementadas, neste momento. Meu posicionamento quanto ao sistema de cotas é favorável e ao mesmo tempo contrário. Há uma ambiguidade em minhas colocações, logicamente.

É preciso compreendermos nossa realidade, permeada de desigualdades e discriminações. A questão é histórica e existe uma dívida do Brasil para com a comunidade negra, pois o fim da escravidão no Brasil não foi acompanhado por nenhuma ação no sentido de integrar o negro à sociedade brasileira, ficando este às margens da sociedade. Com a abolição foi privilegiado, no processo de industrialização, a vinda dos imigrantes europeus, já que o negro não era considerado gente pela classe dominante, renegando-o para as margens da sociedade. “Das senzalas às favelas⁴⁴”, das favelas às prisões.

⁴⁴ “Das senzalas às favelas” é o título de uma canção composta e gravada por Zeca Brasil, em 1997, pela Fundação Cultural Capitanía das Artes, em Natal/RN (HOMEM, 2009). Disponível em: <http://zonasulnatal.blogspot.com.br/2009/08/entrevista-zeca-brasil.html>. Acesso em 07 jul 2016.

Temos no Brasil a “cultura da culpabilização”, ou seja, a vítima é a culpada pela situação em que se encontra. São situações que permeiam a nossa sociedade, carregada por diversas formas de estereótipos e representações.

Reparar injustiças é uma forma de inserção social. Se visitarmos os presídios, perceberemos que os que ali estão, em sua maioria, são negros. Ao longo dos anos o processo de exclusão permaneceu e as ações governamentais foram pequenas ou nulas em prol da população negra. Sou contra o sistema de cotas, mas, na atual conjuntura, sou a favor. Infelizmente nossos representantes políticos tem uma cultura de atacar as consequências do problema e não suas causas. O que precisamos é de um ensino de qualidade na Educação Básica, para que todas as pessoas possam entrar nas universidades, ou em concursos dos órgãos federais, pelo mérito e não por cotas.

Pessoas privilegiadas por recursos econômicos, que tiveram acesso a uma educação de qualidade, pagando por suas aulas particulares, e aqui faço uso de uma citação indireta do professor Sá (2016), pois na verdade essas pessoas tiveram acesso às “oportunidades” que suas vidas lhes proporcionaram. Onde está a questão da meritocracia? O que há é um distanciamento, fruto de um processo excludente de seleção. O sistema de cotas é uma forma de diminuir distâncias e isso deveria ocorrer com um ensino de qualidade, proporcionado desde as séries iniciais da educação infantil até o vestibular.

As escritas dos professores foram inquietantes, pois, no percurso desta pesquisa, ficou evidente que todos sofrem com as discriminações e relatam o preconceito que sofrem desde crianças até hoje: um racismo enraizado na sociedade brasileira, envolto por uma máscara.

De acordo com os professores entrevistados, para que ocorra uma educação antirracista, é necessário que os cursos de formação inicial e continuada de professores incluam temática em seus currículos, articulada a instrumentos didático-pedagógicos e visando à harmonia nas relações raciais. O mesmo deve acontecer com relação ao fornecimento de material didático-pedagógico específico, para que, de fato, este possa auxiliar os professores em sua prática docente.

Diante do reconhecimento, em nossa pesquisa, que 98% dos professores que responderam ao questionário afirmaram haver preconceito racial no Brasil, fica evidente que devemos ampliar as ações dentro da educação, estimulando a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças. Temos ciência de que a questão do racismo vai além de um problema apenas escolar, pois passa pela natureza política, pelo núcleo familiar e pela sociedade. O que não pode ocorrer é o silêncio da escola e de seus agentes. Segundo Cavalleiro (2005, p.11): “o silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais

nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais”.

Ainda para Cavalleiro (2005, p. 9), “[...] a despeito dessa tentativa de silenciamento, a resistência negra tem-se mantido e se fortalecido, a ponto de atualmente não ser mais possível, num debate lúcido, a defesa da imagem da sociedade brasileira como um exemplo de democracia racial”. Por outro lado, em um cenário de miscigenação, como é sociedade brasileira, definir hoje quem é branco ou negro, por exemplo, é uma tarefa desafiadora. Cabe, pois, ao ser humano — seja ele branco, negro, pardo, vermelho ou amarelo — deixar o senso comum e passar a investigar suas raízes e sua história, a fim de desconstruir o autopreconceito.

Na análise dos memoriais, vimos que os professores evidenciam em suas escritas que a organização da cidade na sua construção inicial, por meio das divisões de classes, não ficou restrita apenas ao formato das casas, mas tem influenciado a rotina das escolas. Existe uma preferência por parte da população de que os filhos estudem na Zona Sul por entender que a educação é de melhor qualidade do que a oferecida na Zona Norte. Isso é questionável, pois a educação é proporcionada de forma igualitária e seu quadro funcional conta com profissionais qualificados, o que é evidenciado na formação desses docentes. Conforme dados coletados por meio de questionário (aplicado na etapa de escolha dos sujeitos desta pesquisa), 79% dos professores possuem pós-graduação, sendo incentivados pela Secretaria de Educação a realizarem cursos de capacitação.

Lamentavelmente, a discriminação e a estigmatização estão presentes na sociedade brasileira, tendo em vista que há ainda muitas tentativas de se estabelecerem meios para se categorizarem pessoas. Essas manifestações geram humilhações e discriminações dos grupos minoritários. Nesse cenário, a escola aparece como espaço de reeducação e deve estar aberta à dinâmica cultural presente e vivida na instituição escolar, construída em torno de ideias e de atitudes que oportunizem mudanças de paradigmas. Reverter o quadro de desigualdade envolve tensões e a construção de representações positivas e também de práticas pedagógicas que discutam a temática das relações étnico-raciais.

Para isso, refletir sobre o desenvolvimento pessoal e profissional permitiu a este professor-pesquisador rever sua práxis pedagógica e centrar-se na ação-reflexão-ação, estabelecendo um diálogo permanente entre sua identidade profissional e suas memórias, uma vez que “[...] o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre o seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional” (PASSEGGI, 2008, p. 120).

Nosso trabalho buscou demonstrar que outros assuntos podem ser pesquisados, de modo que poderão servir como ponto de partida para novas investigações. Diante das evidências, três assuntos nos chamaram a atenção: o primeiro é a questão da estética corporal do negro (cabelo) como símbolo de inferioridade. Gomes (2003) já traz contribuições nessa temática, mas percebemos, nas histórias de vida dos professores, que a questão do cabelo é dotada de simbolismos, sendo um elemento de afirmação da própria identidade em uma sociedade em que ainda prevalece o padrão de beleza eurocêntrico.

A discussão é interessante, pois o alisamento com produtos fortes e a própria chapinha descaracterizam o negro. A corporeidade é um reflexo do seu meio social. O que seriam cabelos “rebeldes”? O que seria cabelo “natural”? O que seria “cabelo bom”? Poder-se-ia discutir a questão do corpo com apoio no pensamento de Michel Foucault.

Outra discussão que pode ser levantada é com relação ao “viés inconsciente”, que, de acordo com Custódio e Loureiro (2015, n.p) “[...] é um conjunto de estereótipos sociais, sutis e acidentais que todas as pessoas mantêm sobre diferentes grupos de pessoas. É o olhar automático para responder a situações e contextos para os quais você é treinado culturalmente, como uma programação do cérebro”. As manifestações do racismo no Brasil são sutis, veladas, disfarçadas, dissimuladas, não expostas abertamente, efetivadas em muitos casos no anonimato e em ações de “viés inconsciente” centrado na aparência de que muitos de nós, negros ou pardos, somos alvo. Para esse tipo de abordagem, nossa pesquisa aponta para outra temática, a saber: a formação educacional do indivíduo e o racismo. Quanto mais educação, menos racistas temos? A educação tem colaborado para a manutenção do racismo? Mais do que respostas ou perguntas, esta pesquisa lança pressuposições e instiga a continuidade de outros estudos na área.

De acordo com Rosa (1994, p. 14), “[...] eu sou eu mesmo. Divirjo de todo o mundo... Eu quase nada sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre – o senhor solte em minha frente uma ideia ligeira e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém!” Ao citar esse trecho da obra de Guimarães Rosa, direcionamos nosso foco para Riobaldo, o narrador e protagonista da sua história de vida, que busca compreender a vida e a razão da sua existência, cheio de indagações e reflexões: “[...] eu senhor de certeza nenhuma” (ROSA, 1994, p. 501): um personagem repleto de inquietações sobre a vida em busca de respostas com o qual este pesquisador se identifica.

“Eu sei que nada sei”, isso é fato, mas, quanto às desconfianças, estas tornaram-se evidências diante dos fatos observados ao longo da pesquisa. As respostas para as nossas inquietações estavam em nós e diante de nós por meio das experiências compartilhadas e da

releitura do passado. Viajar por essas histórias de vida foi um percurso guiado pelo desejo de conhecer as vivências do outro e, muitas vezes, de autoidentificação. As memórias são ruínas ou obras inacabadas que temos que resgatar para responder a questões no presente. A memória é inseparável nas obras de Walter Benjamin, pois, ao citar a cidade de Nápoles, o autor diz que “[...] construções e ações se entrelaçam uma à outra em pátios, arcadas e escadas. Em todos os lugares se preservam espaços capazes de se tornar cenário de novas e inéditas constelações de eventos” (BENJAMIN, 1987, p. 147). Essas construções nos dão a ideia de incompletude, que é um dos traços desta pesquisa, basicamente concluída neste primeiro momento, sobretudo aberta para outras escritas e investigações.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade** – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação** – ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.14.p.79-95, set. 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30223/pdf>>. Acesso: 22 set. 2015.

_____. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Eduardo%20PROFISSIONAL/Downloads/8708-32661-2-PB.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

ADICHIE, C. **O perigo de uma história única**. 2011. Disponível em: <<https://napontadosdedos.wordpress.com/2011/04/28/o-perigo-de-uma-historia-unica/>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

ALMEIDA, L. P. **Do lar para o trabalho: um estudo sobre as representações sociais de mulheres que ficaram afastadas do mercado formal de trabalho por 10 anos**. 2000. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Franca, 2000.

AMORIM, R. M. de. **As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4159/arquivo5755_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 mar. 2016.

ANDRADE, C. D. **A paixão medida**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ANDRÉ, M. E. D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARPINI, N. **Ufes demite professor Malaguti após denúncia de racismo em sala**. In: G1-ES 09 nov. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2015/11/ufes-demite-professor-malaguti-denunciado-por-racismo.html>>. Acesso: 24 fev. 2016.

BARROS, M. de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. 1).

_____. **Rua de mão única**. Obras Escolhidas II. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLOG A HISTÓRIA BEM NA FOTO. Luiz Morier: todos negros. Disponível em <<http://ahistoriabemnafoto05.blogspot.com.br/2007/09/depoimento-5.html>>. Acesso em 7 jul 2015.

BLOG ANJOS E GUERREIROS. **Dia Internacional da Luta contra a Discriminação Racial**. Disponível em:

<http://anJoseguerreiros.blogspot.com.br/search/label/Dia%20Internacional%20da%20Luta%20Contra%20a%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial>. Acesso em 7 fev 2015.

BLOG HIPHOP KRIOLU NA MUVIS RAPKRIOLU. **Pele negra Mascaras Brancas Livro em PDF Download**. 2014. Disponível em:

<http://hiphopkriolunamuvis.blogspot.com.br/search?q=Fanon>. Acesso em 7 fev 2016.

BLOG OLIVEIRA SILVEIRA – POETA DA CONSCIÊNCIA NEGRA. **Oliveira Silveira no Portal Afro**. 2007. Disponível em: <<http://oliveirasilveira.blogspot.com.br/2006/12/oliveira-silveira-no-portal-afro.html>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

BLOG OVELHA ROSA. **Igualdade no Brasil**: sobre o tão polêmico assunto de cotas. 2012. Disponível em: <<https://ovelharosa.wordpress.com/>>. Acesso em: 6 jul 2015.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em:

<http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; D'ADESKY, J. **Racismo, preconceito: intolerância** 2. ed. Rio de Janeiro: Atual, 2002.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2012.

_____. 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, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. p. 1.

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

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SECAD, 2004a. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 22 de junho de 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 jun. 2004b.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acessado em 10 nov. 2015.

_____. Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 mar. 2004c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. 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. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. **Constituição (1988)**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. Decreto n. 57.654, de 20 de janeiro de 1966. Regulamenta a lei do Serviço Militar (Lei nº 4.375, de 17 de agosto de 1964), retificada pela Lei nº 4.754, de 18 de agosto de 1965. Brasília, **Diário Oficial da União**, 1965.

BUSQUET, J. **Ensinando a Física**. São Paulo: Autores Associados, 1974.

CAFÉ COM GALO (ON LINE). **A luta da propaganda contra o racismo**. 2014. Disponível em: <<http://www.cafecomgalo.com.br/a-luta-da-propaganda-contra-o-racismo/>>. Acesso em: 7 jul 2015

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

CASHMORE, E. et al. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. 3. ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

_____. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal Nº. 10.639/03**. Brasília, 2005.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto. 2012.

_____. Introdução. In: _____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. F. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. Uberlândia: EDUFU/ILEEL/UFU, 2011.

CESP-Companhia Energética de São Paulo. **Ilha Solteira: a cidade e a usina**. São Paulo: CESP, 1988.

COULON, A **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

COUTO, M. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CUSTÓDIO, T.; LOUREIRO, G. **Você é racista - só não sabe disso ainda**. Galileu (online), São Paulo, Globo, outubro 2015. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2015/10/voce-e-racista-so-nao-sabe-disso-ainda.html>> acesso: 22 mar. 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João G. da Silva Neto, Luís Passeggi. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.02, p.359-371, ago/2006.

EKODIDÉ. **O 20 de novembro e o Movimento Negro no Brasil**. 2010. Disponível em: <<http://ekodideculturafro.blogspot.com.br/2010/11/o-20-de-novembro-e-o-movimento-negro-no.html>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

FANON, F. **Pele negra mascarás brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, P. **Seio de Minas**. Rio de Janeiro: Universal Music Brasil, 2011.

FERRAROTTI, F. **História e história de vida: método biográfico nas ciências sociais**. Trad. de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal – RN: EDUFRN, 2014a.

_____. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2014b.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas ‘estado da arte’. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 79, p.257-272, ago/2002.

FERREIRA, C. M. da S. F. **Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-152145/pt-br.php>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

FORTES, Leandro. **Somos todos racistas**. In: Brasília, eu vi. Blog de Leandro Fortes. 2009. Disponível em: <https://brasiliaeui.wordpress.com/2009/08/13/somos-racistas/>. Acesso em 07 jul 2015

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975- 1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 32. ed. Campinas: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2013.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FUNDAÇÃO SEADE. **Informações dos municípios paulistas**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/>>. Acesso em: 28 set. 2015.

GALLO, S. (Org.). **As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ALB, 2014.

GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. p. 98-109, jan./abr. 2012. <Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do.(Org.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In ABRAMOWITCZ, A.; BARBOSA, M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP, 2006.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167- 182, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 21, p.40-168, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GORDON, L. Prefácio. In: FANON, F. **Pele negra mascarás brancas**. Trad. Renato da Silveira. Prefácio de Lewis R. Gordon. Salvador: EDUFBA, 2008. p.11-18.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUSMÃO, N. M. M. de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 41-78, jul. 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tadeu Tomaz Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HOMEM, R.. As bodas de prata de Zeca Brasil em Natal. In: **Blog Sem leriado**. 2009. Disponível em: <http://zonasulnatal.blogspot.com.br/2009/08/entrevista-zeca-brasil.html>. Acesso em 07 jul 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conteúdo histórico**: Brasil – 500 anos de povoamento. 2015, Disponível em: <<http://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/o-trabalho-dos-negros-africanos>>. Acesso em: 21 de Jul. 2015.

IEPHA/MG. Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais. **IEPHA/MG Apresenta: Escrava Anastácia**. 2011. Disponível em: <<http://iepha.mg.gov.br/banco-de-noticias/989-iephamg-apresenta-escrava-anastacia>>. Acesso em: 7 fev. 2016.

JORNAL EXTRA. **Do tronco ao poste**. 2015. Disponível em: <<http://megaphoneadv.blogspot.com.br/2015/07/linchamento-no-maranhao-do-tronco-ao.html>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

_____. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: PAULUS; Natal: 2. ed. rev. amp. Natal, RN: EDUFRN; Paulus. 2010.

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E.C., ABRAHÃO, M.H.M.B. (orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador, EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LACERDA, L. T. **Corpos, culturas e alteridade em fronteiras: educação escolar e prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids entre indígenas da Reserva Kadiwéu**, Mato Grosso do Sul – Brasil. 2009. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-154200/pt-br.php>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

LARAIA, R.B. **Cultura: um conceito antropológico**. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LEITÃO, M. **O juiz que não fechou os olhos**. 6 jun. 2009. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR78860-6009,00.html>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LISPECTOR, C. **Carta ao ministro da educação**. 17 fev. 1968. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=34091>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 443-481.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 1997.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito, pesquisa**. 5. ed. rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACHADO, S. **Oliveira Silveira** – Poeta da consciência negra. 2006. Disponível em: <<http://oliveirasilveira.blogspot.com/2006/12/oliveira-silveira-no-portal-afro.html>>, acessado em 29 dez.2015

MAGGIE, Y. Racismo e antirracismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.739-751, out/2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300006>. Acesso em: 22 ago. 2014.

MARTINS, A. **Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.** 1996. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal Rio Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999

MEZAN, R. **Interfaces da psicanálise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, V.; ENDRIGO, S.; BARDOTTI, S.. **A casa.** São Paulo: Tonga Editora Musical Ltda, 1980.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, K.. Por que o racismo e suas práticas e qual é a responsabilidade social que se espera dos profissionais que lidam com as questões da sociedade? **Revista Brasileira de Psicologia**, Salvador, n.2 (núm. esp.), p.7-15, 2015. Disponível em:< <http://revpsi.org/wp-content/uploads/2015/12/Munanga-2015-Por-que-o-racismo-e-suas-pr%C3%A1ticas-e-qual-%C3%A9-a-responsabilidade-social-que-se-espera-dos-profissionais-que-lidam-com-as-q.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. Depoimento [fev. 2012]. Entrevistadores: FARIA, G.; RAMOS, C. S. São Paulo, 9 fev. 2012. p. 1-4. Entrevista concedida à **Revista Fórum**. Nosso racismo é um crime perfeito. Versão *on-line*. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2012/02/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

_____. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos PENESB** Rio de Janeiro, n. 12, p.169-204, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/LIVRO%20PENESB%2012.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

_____. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (Orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão.** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-19.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, 2005.

_____. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil.** Revista Estudos Avançados, São Paulo, v.18, n.50, p. 51-66, 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 jul. 2015.

_____. Prefácio. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. da S. (Org.) **Raça e diversidade.** São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global Editora, 2006.

NASCIMENTO, N. M. R. do. **Preconceito, discriminação**: mito ou realidade no contexto educacional. 2011a. Disponível em:

<http://bdtd.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=572>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. **O desenvolvimento profissional de professores**: a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas. 2011b. Disponível em:

<<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3690/1/431545.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

NOGUEIRA, E. G. D. **Quem viaja muito tem o que contar**: narrativa sobre percursos e processos de formação de professores da educação básica. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000395826>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Ed, 1999.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

PASSEGGI, M. C. Narrativa, expectativa y reflexividad autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. In: II Simpósio Internacional de Narrativas y Educación, 2013, Medellín. **Historias de vida, infancias y memorias**. Medellín, 2013. v. 1. p. 1-15.

_____. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: VERBENA, M. R.C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de (Org.). **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação de docentes. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p.109-125,dez. 1999.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

PINSKY, J. **A escravidão no Brasil**. Porto Alegre: Contexto, 2015.

PINTO, M. L. **Discurso e cotidiano**: histórias de vida em depoimentos de pantaneiros. São Paulo: Biblioteca Digital da USP, 2007. v. 01. 246p. Disponível em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-01082007-162109/pt-br.php>>. Acesso: 23 fev. 2016.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2007. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

PRAGMATISMO POLÍTICO (on line). **Socialite é acusada de racismo após sentar em manequim de mulher negra**. 2014. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/02/socialite-e-acusada-de-racismo-apos-sentar-em-manequim-de-mulher-negra.html>> Acesso em: 7 jul. 2015

PRAXEDES, W. L. de A.; PRAXEDES, R. R. **Educando contra o preconceito e a discriminação racial**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

REBOLO, Flavinês. Do mal-estar docente ao abandono da profissão professor: A História de Estela. Série-Estudos - **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 33, p. 143-163, jan./jul. 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Microsoft%20Windows/Downloads/85-864-1-PB.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

REZENDE, M. A. A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

RODRIGUES, N. **Abdias: o negro autêntico**. 1957. Disponível em: <<http://ppaberlin.com/2012/08/24/nelson-rodrigues-100-e-o-negro-autentico/>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. [s.l.]: Nova Aguilar, 1994.

SÁ, M. E. de. **Marco Eustáquio de Sá: depoimento** [fev. 2016]. Entrevistador: Eduardo Vasconcelos da Silva. Ilha Solteira, SP, 2016.

SANT'ANA, A. O. de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

SANTOS, J. R. Pela verdadeira democracia racial. **Veredas-Revista de Cultura do Bando do Brasil**, ano 8, n. 85, p. 41, jan. 2003.

SANTOS, R. A. dos; SILVA, R. M. de N. B. e S.; COELHO, W. de N. B. Educação e relações raciais: estado da arte em programas de pós-graduação em educação (2000-2010). **Revista EXITUS**, Santarén, v. 4, n. 1, jan/jun. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Microsoft%20Windows/Downloads/Artigo%20-%20Revista%20Exitus%20V4%20n1%20p111-141.pdf>>. Acesso: 10 jul. 2015.

SÁVIO, F. **Ilha Solteira: um sonho, uma história**. São José do Rio Preto: THS Editora, 2011.

SARTRE, J-P. **Reflexões sobre o racismo**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

SÁ-CHAVES, I. (Org.) **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto, Portugal: LDA, 1997.

SEMOG, É. **Ponto histórico**. 2014. Disponível em: <<http://www.negrosgeniais.com.br/2014/04/semog-escriptor-e-poeta.html>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

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

SILVA, E. M. da. **Educação, memória e sexualidade**: narrativas dos professores e profissionais de saúde sobre a educação sexual e a formação docente. 2013. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, Paranaíba, 2013. Disponível em: <http://www.uems.br/pgedu/arquivos/1_2013-07-25_16-14-39.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2016.

SILVA, M. A. de S. A formação docente: um estudo sobre os processos formativos de professores do ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Pôsteres...** Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT08-3124--Int.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2011.

SILVA, M. de L. **Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior**: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente. 2013. Disponível em: <http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7020>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M de A. (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte; Autêntico, 2002.

SILVA, V. L. G. da. Profissão: professora. In: CAMPOS, M. C. S. de S., SILVA, V. L. G. da (Orgs.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SOARES, M. B. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOLIGO, A. O racismo camuflado no Brasil e seus guetos simbólicos. In: GALLO, S. (Org.). **As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ABL, 2014.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/11344/pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2016

_____. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Alagoas, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

_____. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006a.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n.11, p. 22-39, jan./abr. 2006b. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUSA, E. C. de; ABRANHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006c. p. 135-147.

_____. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SOUZA, M. C. C. C. de. (Org.). O medo de que os negros entrem na escola: a recusa do direito à educação no Brasil. **Revista da ABPN**, América do Norte, v. 6, 20 p. fev. 2014. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/revista/index/edicoes/article/view/414/288>>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. **Educação pública nas metrópoles brasileiras: impasses e novos desenlaces**. Jundiaí/São Paulo: Paco Editorial/EDUSP, 2011.

_____. **A escola e a memória**. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. EDUSF, 2000.

STENGEL, R. **Os caminhos de Mandela: lições de vida, amor e coragem**. Tradução: Douglas Kim. 2º ed. São Paulo: Globo, 2010. Disponível em: <<http://www.arpr.org.br/arpr/assets/os-caminhos-de-mandela.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TAYLOR, C. **El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"**. México, D.F: Fondo de Cultura Económica, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: a prática reflexiva**. 22. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

VEENMAN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VIÑAR, M. O reconhecimento do próximo. **Revista Percurso, Revista de Psicanálise**, ano 7, n. 13, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015: mortes matadas por arma de fogo**. Brasília, UNESCO. Brasília. 2015. Disponível em: <<http://www1.brasilia.unesco.org/download/MapaDaViolencia2015MortesMatadasSobEMBARGO.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

WEBER, M. (1864-1920). **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Trad. de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Revisão técnica de Gabriel Cohn. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 2000.

XAVIER, J. T. de P. **Juarez Tadeu de Paula Xavier: depoimento** [jul. 2015]. Entrevistador: Estêvão Bertoni. São Paulo, 28 jul. 2015a. Entrevista concedida à Folha de São Paulo: Cotidiano: Minha história: 'É uma cicatriz que incomoda', diz docente alvo de racismo na Unesp. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/07/1661225-e-uma-cicatriz-que-incomoda-diz-professor-alvo-de-racismo-em-universidade.shtml>>. Acesso: 1. jul. 2015.

_____. São Paulo, 26 jul. 2015b. Entrevista concedida à Folha de São Paulo: Educação: Unesp abre processo para investigar pichações racistas em banheiro. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/07/1660587-unesp-abre-processo-para-investigar-pichacoes-racistas-em-banheiro.shtml>>. Acesso: 28 jul. 2015.

ZEICHNER, K. M. Entrevista: formação de professores: contato direto com a realidade da escola. Tradução e redação de Carlos Alberto Gohn. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 34, p.23-45, jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/viviprof/k-zeichner-entrevista>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização institucional para coleta de dados.

Paranaíba, _____ de _____ de 2015.

Nós, **Eduardo Vasconcelos da Silva e Profa. Dra. Leia Teixeira Lacerda**, pesquisadores responsáveis pela pesquisa intitulada PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA SOBRE RACISMO, PRECONCEITO E DESIGUALDADE: AS VOZES DOS PROFESSORES DE ILHA SOLTEIRA, vimos por meio deste instrumento, solicitar a Vossa Senhoria a autorização para realizar a coleta de dados junto aos professores da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Ilha Solteira - SP.

Com o presente trabalho, temos como objetivo discutir e descrever as dificuldades, lutas, crenças e superações dos professores em sua prática docente, na construção da sua identidade, e a forma como abordam o preconceito em sala de aula, principalmente por viverem em uma cidade construída com divisões de classes sociais.

Colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos que se fizerem necessários e agradecemos a colaboração da Direção e da equipe pedagógica da Escola para o desenvolvimento do referido Projeto de Pesquisa.

Eduardo Vasconcelos da Silva
Mestrando

Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda (UEMS/Campo Grande)
Orientadora

Ilustríssima Sra.
Nathália Regina Gaspareli Herreiro
Secretaria Municipal de Educação – Ilha Solteira/SP

APÊNDICE B – Modelo de autorização para apresentação das escolas.

Paranaíba, _____ de _____ de 2015.

Nós, **Eduardo Vasconcelos da Silva e Profa. Dra. Leia Teixeira Lacerda**, pesquisadores responsáveis pela pesquisa intitulada PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA SOBRE RACISMO, PRECONCEITO E DESIGUALDADE: AS VOZES DOS PROFESSORES DE ILHA SOLTEIRA, vimos por meio deste instrumento, solicitar a Vossa Senhoria a autorização da apresentação da escola na pesquisa acima referida. Segue dados em anexo.

Colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos que se fizerem necessários e agradecemos a colaboração da Direção e da equipe pedagógica da Escola para o desenvolvimento do referido Projeto de Pesquisa.

Eduardo Vasconcelos da Silva
Mestrando

Ilustríssima Sra.
Estela Regina Boechat Alves Ferreira
Diretora da Escola Municipal Paulo Freire – Ilha Solteira/SP

APÊNDICE C – Questionário para a escolha dos sujeitos da pesquisa.

1. Título do Projeto

PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA SOBRE RACISMO, PRECONCEITO E DESIGUALDADE: AS VOZES DOS PROFESSORES DE ILHA SOLTEIRA

Pesquisador: Eduardo Vasconcelos da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda (UEMS/Paranaíba)

2. Delineamento do Estudo e Objetivos:

Este estudo, como parte da dissertação de Mestrado que desenvolvemos no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade de Paranaíba, surgiu, inicialmente, diante das minhas inquietações com relação ao racismo e ao preconceito existente em nossa sociedade, vivenciados, em grande parte, pelos professores negros. Apesar da existência do mito da democracia racial, esse tipo de preconceito pode ser notado na escola em vários depoimentos e o ambiente escolar se constitui um importante espaço em que se desenvolve o tenso processo de construção das identidades. Sendo assim, pretende-se descrever as dificuldades, as lutas, as crenças e as superações dos professores, a fim de promover parâmetros para novas ações, principalmente pelo fato de que os professores que serão selecionados para essa pesquisa viverem em uma cidade que foi projetada e dividida por classes sociais. Diante disso, pretende-se promover a escuta de 07 (sete) professores que atuam na rede municipal, no Ensino Fundamental, do 1º. ao 5º. ano, na cidade de Ilha Solteira, no Estado de São Paulo, a fim de estabelecer, com esses educadores, um diálogo acerca das questões étnico-raciais que possibilite a compreensão de como os professores lidam com o preconceito e o racismo, analisando suas experiências pessoais e profissionais vivenciadas sobre essa temática.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTE É PARA CERTIFICAR QUE EU, _____, concordo em participar como voluntário do projeto científico para escolha dos sujeitos, denominada “PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA SOBRE RACISMO, PRECONCEITO E DESIGUALDADE: AS VOZES DOS PROFESSORES DE ILHA SOLTEIRA”, sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado.

Estou ciente de que sou livre para recusar e dar respostas a determinadas questões, se assim julgar necessário. Informo que as questões abaixo, serão tabuladas e apresentadas em

forma de gráficos, de acordo com as respostas apresentadas pelos professores das Escolas: Aparecida Benedita Brito da Silva - ABBS, Lúcia Maria Donato Garcia, e Paulo Freire, todas ligadas a rede municipal de ensino da cidade de Ilha Solteira –SP.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura

RG: _____

Eduardo Vasconcelos da Silva – Pesquisador

RG:17.361.262-3 – SSP/SP

Ilha Solteira – S/P, _____, de _____ de 2015.

QUESTIONÁRIO

1. De acordo com a classificação do IBGE, qual a sua cor ou raça?

Amarela Branca Indígena Parda Preta

2. Qual a sua graduação?

3. Você tem pós-graduação?

Sim

Não

4. Há quanto tempo leciona? _____

5. Você é a favor da política de cotas para negros nas universidades públicas?

Sim

Não

6. A implementação da Lei 10.639/03 provocou mudanças no planejamento do currículo escolar, abrindo espaços para reflexões e ações sobre as questões étnico-raciais. Você conhece a lei mencionada que tornou obrigatório o ensino da temática “história e cultura afro-brasileira” nos currículos escolares dos estabelecimentos de ensino oficiais e particulares?

Sim

Não

7. Você já trabalhou, com seus alunos, projetos nas seguintes temáticas: preconceito, racismo, discriminação, diferenças ou cultura negra?

- Sim
 Não

8. No Brasil existe racismo?

- Sim
 Não

9. Você já presenciou alguém sendo discriminado, por causa da cor da pele?

- Sim
 Não

10. Você participa de grupos, entidades, pesquisas, sindicatos, partidos políticos ou associações em defesa das pessoas excluídas, em movimento de defesa da população negra?

- Sim
 Não

11. Você gostaria de participar da pesquisa acima mencionada?

- Sim
 Não

12. No caso afirmativo, informe seus dados pessoais para possível contato.

Telefone para contato: _____

E-mail: _____

Obrigado por sua participação.

Eduardo Vasconcelos da Silva
Pesquisador - (UEMS/Paranaíba)

Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda
Orientadora - (UEMS/Paranaíba)

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Título do Projeto

PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA SOBRE RACISMO, PRECONCEITO E DESIGUALDADE: AS VOZES DOS PROFESSORES DE ILHA SOLTEIRA

Pesquisador: Eduardo Vasconcelos da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda (UEMS/Paranaíba)

Paranaíba, ____ de _____ de 2015.

A pesquisa tem por finalidade ouvir e compreender a percepção de 7 (sete) professores da Educação Básica da cidade de Ilha Solteira, Estado de São Paulo, que atuam no Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, da rede municipal, das escolas Paulo Freire, Lúcia Maria Donato Garcia e Aparecida Benedita Brito da Silva. Para isso, buscamos estabelecer, com esses educadores, um diálogo sobre as questões étnico-raciais, que possibilite a compreensão de como vivenciam o preconceito, o racismo e as questões de raça e de cor presentes na convivência social, por meio da análise de suas experiências pessoais e profissionais vivenciadas sobre essa temática.

Objetiva-se analisar as dificuldades, as lutas, as crenças e as superações dos professores em sua prática docente, na construção da sua identidade, e a forma como abordam o preconceito em sala de aula, considerando a história da constituição da cidade de Ilha Solteira, dadas as expressões do racismo e do preconceito, vivenciadas nas instituições escolares, por esses professores nessa comunidade e muitas vezes também presentes em diferentes instituições brasileiras. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que tem as narrativas de vida ou o método (auto)biográfico como ferramenta de autoformação docente.

Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso a pesquisadora e a coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda que pode ser encontrado pelos telefones (67) 3901-4614 ou (67) 8117-2124. Se por ventura você tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queria entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti, pelo telefone (67) 3503-1006 - (67) 3503-1007.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização para uso de imagem, áudio e dados pessoais e biográficos - Autorizo a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a utilização, a divulgação e a reprodução de imagens, áudio e dados pessoais e biográficos por mim relatados, incluindo todo e qualquer material gravado, objetos e documentos por mim apresentados, para a realização e a divulgação de pesquisas em andamento e futuras que houverem. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir as informações citadas em mídia impressa (livros, catálogos, jornais, revistas, entre outros); mídia eletrônica (internet); e demais meios de comunicação (TV,

cinema e rádio); bem como em banco de dados informatizados, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos.

ESTE É PARA CERTIFICAR QUE EU, _____ declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pelo pesquisador Eduardo Vasconcelos da Silva. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do participante

Eduardo Vasconcelos da Silva (pesquisador)

Testemunha 01 (não ligada à equipe de pesquisadores)

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Testemunha 02 (não ligada à equipe de pesquisadores)

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

APÊNDICE E – Modelo de convite.**CONVITE**

Tenho a grata satisfação de convidá-lo(a) para participar de um café pedagógico. O objetivo do encontro é nos conhecermos mais e aprofundarmos na pesquisa de mestrado, enfocando sua prática pedagógica, os relacionamentos, as memórias e a sua importância, como pessoa, professor e principalmente como ser humano. Sua presença é imprescindível.

Local: FAISA/UNIESP

Endereço: Alameda Bahia 490C

Dia: 31 de agosto de 2015 – (segunda-feira)

Horário: 19h

Contato: Vivo: 9.9809-1698 – Tim: 9.8169-4199 – Fixo: 3742-1425



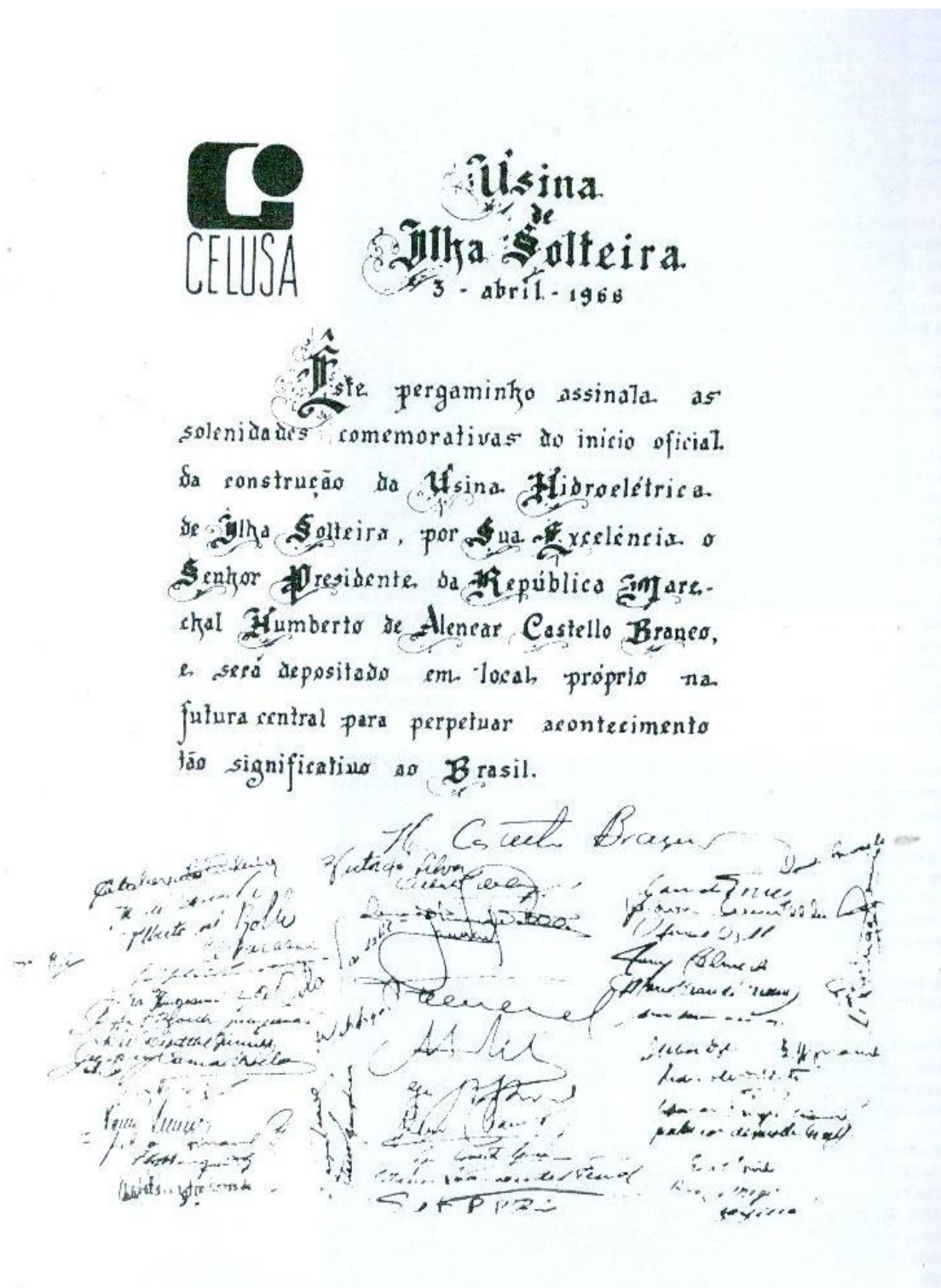
Eduardo Vasconcelos da Silva
Mestrando em Educando - UEMS

Profª. Dra. Leia Teixeira Lacerda – UEMS
Orientadora - UEMS

SOMOS TODOS IGUAIS

ANEXOS

ANEXO A – Pergaminho comemorativo do início da construção da Usina – Ilha Solteira.



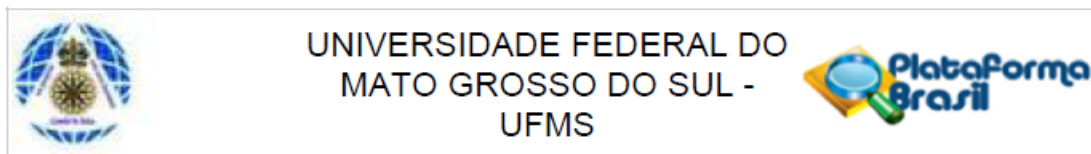
Fonte: CESP-Companhia Energética de São Paulo. Ilha Solteira: a cidade e a usina. São Paulo: CESP, 1988.

ANEXO B – A cidade de Ilha Solteira no início da construção.



Fonte: CESP-Companhia Energética de São Paulo. **Ilha Solteira:** a cidade e a usina. São Paulo: CESP, 1988.

ANEXO C – Parecer consubstanciado do CEP.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA SOBRE RACISMO, PRECONCEITO E DESIGUALDADE: AS VOZES DOS PROFESSORES DE ILHA SOLTEIRA

Pesquisador: EDUARDO VASCONCELOS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49368715.8.0000.0021

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: FUNDACAO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

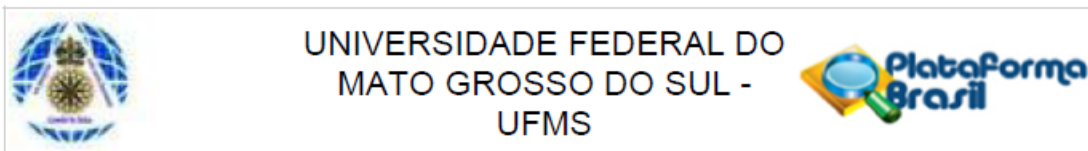
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.328.171

Apresentação do Projeto:

Este projeto origina-se a partir das reflexões feitas sobre a dinâmica do racismo e o preconceito, vivenciada em grande parte pelos professores negros. A escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Dessa maneira, entender as dificuldades, as lutas, as crenças e as superações dos professores nos dará parâmetros para novas ações, principalmente por viverem em uma cidade que foi projetada e dividida por classes sociais. Diante desses pressupostos, o projeto pretende promover a escuta sensível de seis professores que atuam na rede municipal do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, na cidade de Ilha Solteira, SP, a fim de estabelecer um diálogo com esses educadores diante das questões étnico-raciais; buscar compreender como os professores lidam com o preconceito, o racismo e a questão da raça e da cor, como elementos excludentes e analisar suas experiências pessoais e profissionais vivenciadas. Recorreu-se aos memoriais como dispositivo de emancipação, de tomada de consciência para compreender o que dizem os professores, sobre racismo, preconceito e desigualdade. Portanto, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que tem as narrativas de vida ou o método autobiográfico como ferramenta de autoformação docente. Refletir sobre a pesquisa autobiográfica como instrumento

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
 Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE
 Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: bioetica@propp.ufms.br



Continuação do Parecer: 1.328.171

de formação inicial e continuada, pois pode oportunizar o aprimoramento das práticas educativas na busca de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. A história é feita com o tempo, com suas histórias, com suas memórias, dessa maneira evidenciar as vozes dos professores investigados em um tempo e espaço determinados, ressignificando a sua própria história, revivendo sua trajetória percorrida, contribuirá com a compreensão da formação da identidade do professor, produzindo novos significados para a atuação docente.

Objetivo da Pesquisa:

Descrever as histórias de vida e de formação dos professores, considerando a história da constituição da cidade de Ilha Solteira, dadas as expressões do racismo e do preconceito, vivenciadas nas instituições escolares, por esses professores nessa comunidade e, muitas vezes, também presentes em diferentes instituições brasileiras.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Segundo o pesquisador não há riscos, porém, como sabemos, toda pesquisa sempre apresenta riscos mínimos, ainda que seja, por exemplo, o constrangimento ao responder às entrevistas.

Benefícios:

Visa a formação de professores, tanto inicial quanto para os que estão atuando em sala de aula, pois fornece subsídios para os professores em sua prática docente para tratar das questões étnico-raciais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa com procedimentos qualitativos, de alta relevância para os estudos de relações étnico-raciais, abrangendo seis professores do Município de Ilha Solteira/SP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados, com exceção da autorização para a pesquisa com os professores da rede pública de educação do Município de Ilha Solteira/SP; autorização contemplada com o TCLE.

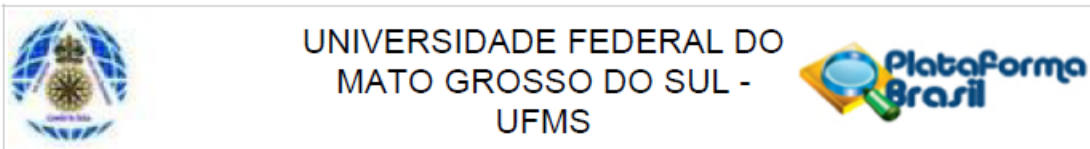
Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas pelo pesquisador.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
 Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE
 Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: bioetica@propp.ufms.br



Continuação do Parecer: 1.328.171

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_558939.pdf	29/10/2015 15:23:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CONSENTIMENTO.pdf	29/10/2015 15:12:19	EDUARDO VASCONCELOS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO DETALHADO_EDUARDO.pdf	05/08/2015 18:54:51		Aceito
Folha de Rosto	.Folha de rosto.PDF	05/08/2015 17:00:51		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 18 de Novembro de 2015

Assinado por:
PAULO ROBERTO HAIDAMUS DE OLIVEIRA BASTOS
 (Coordenador)

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
 Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE
 Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: bioetica@propp.ufms.br

ANEXO D – Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI N° 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.

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

Art.1° A Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3° (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
 Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO E – Mensagens racistas foram escritas em um banheiro da UNESP em Bauru

(Foto: Juarez Tadeu de Paula Xavier/Arquivo pessoal).



Fonte: Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2015/08/apos-frases-racistas-simbolo-nazista-e-pichado-em-banheiro-da-unesp.html>>. Acesso em: 8 ago. 2015.