



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB



Maicelma Maia Souza

**Projeto Didático como Recurso Pedagógico para a Educação das
Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:
experiências de professoras**

Vitória da Conquista
2016

Maicelma Maia Souza

**Projeto Didático como Recurso Pedagógico para a Educação das
Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:
experiências de professoras**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Dr^a Nilma Margarida de Castro Crusó

Co-Orientadora: Dr^a Nubia Regina Moreira

Vitória da Conquista
2016

**Projeto Didático como Recurso Pedagógico para a Educação das
Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:
experiências de professoras**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Vitória da Conquista, 30 de Abril de 2016.

Prof. Dr.
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Nilma Margarida de Castro Crusóe
Orientadora
Universidade Federal do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr.
Universidade Federal do Sudoeste da Bahia

Prof^a. Dr^a.
Universidade Federal do Sudoeste da Bahia

Prof^a. Dr^a.
Universidade Federal do Sudoeste da Bahia

Dedico esta produção a todas as crianças negras que se veem representadas na escola e às professoras da educação básica, comprometidas com a arte de educar.

Gratidão

Ao Universo, por conspirar para que pessoas maravilhosas me apresentassem amor, aconchego, força e irmandade durante os dois anos de mestrado;

Aos que vieram primeiro, e deixaram ensinamentos, sabedorias e aprendizados: Painho, Mainha, Mahiara e todas as pessoas queridas da família Maia e Souza;

Aos que vieram depois e construíram em mim amor incondicional, ternura e humildade: Narinha e Míria Halili;

A quem me orientou de perto e me colocou de frente com a universidade, com ética e paciência intelectual: Nilma;

A quem me co-orientou de perto, representação brilhante de mulher negra, com abraços e sorriso largo, lado a lado pelas Relações Étnico-Raciais: Nubia

Aos que me orientam de longe e, para além do trabalho acadêmico, como parte de uma luta contra todas as formas de racismo, sobretudo, o institucional: Lucio André e Aline Ramos;

Aos que, nesse tempo, disseram: “Então prove que esse trabalho é bom!”,

“Tenha cautela, vá e faça o seu melhor!”,

“Ouça!”,

“A universidade não é lugar pra todo mundo.”,

“Construa o seu caminho!”,

“Você sabe que pode contar com a gente!”,

“Quando precisar de alguma coisa eu estou aqui.”,

“Faz mais café!”

“Vai passar! Você vai vencer!”,

“Sonhei que te abraçava!”,

“Halili vai gostar de ter uma tia tão retada!”, os quais muito me ensinaram que profissional acadêmica eu quero ser e garantiu em mim a força necessária para seguir até o fim;

Aos laços da militância que tornaram-se nós acadêmicos neste trabalho: Movimento Negro Mocambo Odara, às Pastorais da Juventude do Brasil, ao Grupo de Mulheres Negras D. Dió;

Às vidas que são presentes em minha trajetória na educação básica, que me ensinaram como ser pedagoga, professora, coordenadora pedagógica, pesquisadora e amante da arte de educar: Noélia, Luize, Anastácia, e tantas professoras e amigas;

À Escola Municipal Agostinho Pinheiro e às professoras, sujeitos desta pesquisa, e não somente por esta oportunidade, mas porque foi a primeira escola que me mostrou para que serve o curso de pedagogia e a vida acadêmica;

Às crianças das escolas, porque sem elas o encanto e a vontade de estudar não existiriam;

Aos abraços sinceros, às mãos dadas, aos carinhos dedicados e sofrimentos compartilhados: Stela de Jesus e todas as companheiras e companheiros da segunda turma deste Mestrado.

Aos banhos de mar, de rio, de cachoeira, de perfumes, de lama, de sal grosso, de folhas sagradas, de luz, que possibilitaram a limpeza e a energização de meu corpo para manter-me concentrada e atenta;

Ao Slackline, sem ele eu não teria equilíbrio para continuar a produção escrita;

Aos que compreenderam meu amor nesse tempo complexo... Minha eterna gratidão!

*“Porque ninguém pode ter negado de si a sua
própria história!”*

Zelia Amador de Deus

RESUMO

O presente trabalho se insere nas discussões sobre escola e relações étnico-raciais e se propõe a apresentar resultados de pesquisa sobre a prática com projetos didáticos que tratam das relações étnico-raciais tomando como referência inicial as experiências das professoras no uso deste recurso didático na Escola Municipal Agostinho Pinheiro, campo de pesquisa. Utilizou-se dos dispositivos experiência e motivos da Fenomenologia Sociológica em Schutz (2012) e o conceito de realidade em Berger e Luckman (2003) como aportes metodológicos desta investigação. A entrevista semi-estruturada foi a técnica empregada para coleta de dados e, a análise de conteúdo com categorias *a priori*, para analisar as informações. Foram sujeitos desta pesquisa quatro professoras do quadro efetivo do magistério, que atuam há mais de dois anos na escola. Os resultados apontam para: a) Há uma constatação sobre as situações de discriminação no ambiente escolar; b) A importância da formação continuada para superação de preconceitos e realização de atividades pedagógicas referentes à temática étnico-racial na escola, como forma de não silenciamento diante das práticas discriminatórias; c) A prática de projetos como instrumento dinamizador e organizador da atividade pedagógica; d) Há potencialidades e dilemas no trabalho com projetos, sobretudo se a gestão da escola não se fizer democrática.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Experiência. Projetos didáticos. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The present work is set in discussions about school and ethnic-racial relations and proposes to present the results of a research on the practice with didactic projects that address the ethnic-racial relations taking as the initial reference the experiences of teachers in the use of this teaching resource in the Municipal School Agostinho Pinheiro, search field. It was used the devices experience and reasons of sociological Phenomenology in Schutz (2012) and the concept of reality in Berger and Luckman (2003), as a methodological contributions to this research. The semi-structured interview was the technique used for data collection and the analysis of content with a priori categories, to analyze the information. Were the subjects of this research four teachers of effective framework of the magisterium, working for more than two years in school. The results point to: a) There is an observation about the situations of discrimination in the school environment; (b) the importance of continued education for overcoming prejudices and achievement of pedagogical activities concerning the ethnic-racial theme at school, (b) the importance of continued education for overcoming prejudices and achievement of pedagogical activities concerning the ethnic-racial theme in the school, as a way of not silence in the face of discriminatory practices; c) the practice of projects as a tool to foster and organizer of the pedagogical activity; d) There are potential and dilemmas in working with projects, especially if the management of the school is not democratic.

Keywords: School. Didactic projects. Ethnic-racial relations.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quadro de participantes da pesquisa, as seguintes entrevistadas.....	48
Tabela 2- Quadro orientador de entrevistas semidiretivas.....	50

SUMÁRIO

1. Introdução	11
1.1. Da trajetória de construção do objeto de estudo	13
2.1. Abordagem Metodológica	37
2.1 Campo da Pesquisa	39
2.2 A Entrada no campo: ser nativa e pesquisadora	44
2.2.1 Participantes da Entrevista	46
2.2.2 Bloco de Entrevistas	49
2.2.3 Análise de Conteúdo	53
3. História de vida e pensamento das professoras	55
3.1. Pensamento das professoras	60
4. A Prática com Projetos Pedagógicos para a Educação das Relações Étnico-Raciais: Experiências de Professoras	75
4.1 Motivo: A origem da prática com projetos para tratar das Relações Étnico-Raciais na escola	76
4.2 Estratégias e Práticas: Processos para elaboração e execução da prática pedagógica com projetos na escola	83
5. Para considerar...	97
6. Referências	100
7. Apêndices	105
SOBRE O CONCEITO DE CULTURA: SENTIDOS DE EDUCADORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL (Estudos Exploratórios)	105
Transcrições das entrevistas dos estudos exploratórios	110
Transcrições das entrevistas para a pesquisa.....	125

1. Introdução

A escola pública, vista a partir de seu contexto mais amplo, tem se configurado na atualidade como um espaço dinâmico e desafiador para a promoção da educação que se quer democrática. A vivência democrática requer outra forma de interpretar o mundo e a vida, de forma que não seja a autoritária e excludente, sobretudo porque privilegia o aprendizado harmonioso da cidadania, conforme pensamento deweyano (BIN, 2012).

E a escola, de igual modo, é o ambiente social em que as infâncias são produzidas e pensadas intencionalmente a partir dos ideais elaborados pela sociedade democrática, a fim de garantir tanto o direito à educação, como o sucesso das diversas experiências de vida que afloram no cotidiano escolar. Por isso, concomitante a essa constatação, há uma necessidade de pensar sobre as práticas que norteiam o trabalho pedagógico, desde a construção do currículo e organização da estrutura escolar ao processo de avaliação da aprendizagem, pois não interessa somente que a criança esteja na escola, que seja apenas número na matrícula, mas “é preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas.” (BRASIL, 2007, p.06).

Dentre tantas práticas pedagógicas que possibilitam a aprendizagem da criança, escolhemos analisar nesse trabalho a Pedagogia de Projetos, utilizada atualmente em escolas públicas e privadas, mas que teve sua primeira aceitação no Brasil, na década de 1930, com o Movimento Escola Nova, influenciado pelos pensadores norte-americanos John Dewey e William Kilpatrick. No intuito de compreender como se dá a educação escolarizada no contexto dessa sociedade democrática, que tem na raiz de sua formação a partir da vivência de três matrizes culturais (Indígena, Europeia e Africana) como produtoras históricas de diversas formas de estar no mundo, é que este trabalho se insere no cenário de pesquisas em Educação para situar, a partir das experiências de professoras, os dilemas e potencialidades que a prática com projetos pedagógicos evidencia, principalmente, quando se trata de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A Lei 10.639/03, a qual altera a atual LDB 9394/96 para estabelecer o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na rede regular de educação, é um dos produtos das lutas travadas pelos Movimentos Sociais Negros, no campo da educação, desde o processo de democratização da nação brasileira. Visa,

preferencialmente, que o currículo e seus programas reconheçam como conhecimento escolar as produções sociais e culturais das nações africanas, em suas diásporas aqui no Brasil, para erradicar o distanciamento das vidas de crianças negras no sucesso educacional e, garantir assim, a ruptura do racismo institucional que provoca o não conhecimento dos sujeitos acerca da história do Brasil sob a perspectiva racial.

É por meio de projetos que essa temática tem ganhado visibilidade nas escolas, pois se configura como temática latente no contexto social das crianças, o que dinamiza o ambiente escolar, ao proporcionar maior envolvimento da comunidade na realização das atividades advindas deste recurso. É campo desta investigação a Escola Municipal Agostinho Pinheiro, situada no município de Ipiaú-BA, destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No decorrer da introdução, abordaremos como essa temática se constituiu objeto de investigação deste trabalho e buscamos evidenciar no cenário nacional das pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais, que aspectos se fazem relevantes na consideração das categorias que envolvem esta temática. É nesta parte que trazemos historicamente como a pedagogia de projetos se inseriu no contexto da escola brasileira, para centralizar sua prática na aprendizagem da criança e na constituição de uma sociedade democrática.

Na abordagem metodológica, objetivamos apresentar os dispositivos utilizados da Fenomenologia Sociológica em Schutz (2012), bem como o conceito de realidade em Berger e Luckmann (2003), no intuito de evidenciar o que as experiências das professoras trazem de sua memória, como motivos que expliquem a prática com projetos pedagógicos para tratar das Relações Étnico-Raciais na escola.

Em seguida, no ponto 3, trazemos a história de vida das professoras, para caracterizar os sujeitos desta pesquisa, junto ao pensamento delas sobre as categorias subjacentes ao trabalho com Relações Étnico-Raciais, estabelecidas *a priori*, a partir dos aportes da Análise de Conteúdo (AMADO; CRUSOÉ, 2013). Nesta etapa de análise de dados, podemos evidenciar como os conceitos das professoras são, de igual modo, atravessados por valores e crenças constituídos em suas diversas trajetórias de vida.

Por fim, no ponto 4, abordamos como as práticas com projetos são pensadas e executadas na escola investigada, e quais dilemas e potencialidades esse recurso pedagógico evidencia no que se refere ao trabalho com Relações Étnico-Raciais. Buscamos situar, a partir das experiências das professoras, o contexto social, político e cultural que perpassa o ambiente escolar, na tentativa de compreender quais fatores ainda se fazem relevantes para o sucesso de uma educação que se quer democrática.

Pensamos que a escola, consolidada sob os moldes da democracia e concretizada pelas pessoas e seus interesses, precisa significar uma contribuição indispensável para a consolidação dessa nação, que já se fez plural em sua origem, ao mesmo tempo em que, precisa garantir para a diversidade de infâncias e de culturas, um espaço para o reconhecimento das produções e riquezas imateriais que ao longo da história fizeram, e ainda fazem, a realidade brasileira. Este trabalho não buscou apontar a professora como único sujeito responsável para tal, muito pelo contrário, sua experiência nos trouxe a compreensão de que todo o sistema educacional precisa se mobilizar em direção ao sucesso da criança, seja como sujeito aprendiz, seja como cidadão desta civilização.

1.1. Da trajetória de construção do objeto de estudo

O presente trabalho tem como objetivo analisar experiências de professoras dos Séries Iniciais¹ do Ensino Fundamental, com projetos didáticos que tratam das relações étnico-raciais² na escola. Este tema se aproxima do ambiente escolar, principalmente, a partir do final dos anos 1990 do século XX e, mais recentemente, em virtude da implementação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que altera a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (Brasil, 1996), nos Artigos 26 e 79. Estabelecendo o Ensino da Cultura e História Africana e Afro-brasileira, no currículo oficial da rede regular de educação, principalmente, nas áreas de História, Artes e Literatura, que mais tarde foi ampliada pela Lei 11.645/ 08 (BRASIL, 2008), para acrescentar o ensino da História e Cultura Indígena.

O interesse em estudar a temática se deve em razão à dois fatores, primeiro pelo fato de trabalhar como Coordenadora Pedagógica por 08 anos no município de Ipiaú-Ba, sendo que destes, 03 anos estive na escola que serviu como campo para esta

² Compreendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental as turmas do 1º ao 5º ano, conforme RESOLUÇÃO Nº 3, DE 3 DE AGOSTO DE 2005, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as normas para ampliação do Ensino Fundamental para 09 anos. Neste trabalho, analisaremos as experiências de professoras que lecionam do 2º ao 5º ano desta etapa da Educação Básica, em virtude da organização do Sistema Municipal de Educação de Ipiaú.

³ Ressaltamos, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que o termo “étnico”, na expressão étnico-racial, “[...] serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.” (BRASIL, p. 13, 2004). Esta definição nos ajuda a pensar as práticas pedagógicas na escola, pois elas são frutos das articulações relacionais da sociedade brasileira.

pesquisa, no período de 2007 a 2009. Já o segundo fator foi percebido criticamente durante a especialização em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras e Africanas, iniciada em 2013. Para melhor compreender como se constituíram estes fatores, explicarei o percurso desta experiência profissional e acadêmica.

Na função de coordenadora identifiquei que os trabalhos com projetos pedagógicos sempre foram um desafio no espaço escolar, pois havia uma compreensão por parte das professoras que os projetos se inseriam nas atividades letivas como mais um conteúdo a ser desenvolvido.

O trabalho era realizado da seguinte forma: Os temas eram escolhidos por elas e debatidos nos primeiros encontros de Atividades Complementares – AC³; posteriormente, eram estruturados e sintetizados pela coordenadora a cada unidade letiva. Em nova discussão sobre a temática específica da unidade, eram definidos os subtemas e ações para cada semana, como também a culminância do projeto, a partir dos objetivos elencados. Entretanto, já no acompanhamento do planejamento semanal, era constatado que a efetivação do projeto estava bastante confusa em algumas situações, visto que as professoras colocavam o tema do projeto como mais um conteúdo para as aulas, em um determinado dia da semana e de forma pontual, ao contrário da orientação de ser um trabalho interdisciplinar⁴, o que gerava algumas reclamações e descontentamento pelo “acréscimo” do trabalho, além dos conteúdos obrigatórios.

Porém, era consenso entre elas que os projetos deveriam estar nas atividades pedagógicas da escola todo ano, por causa de seu caráter dinâmico e por suas temáticas estarem mais próximas da vivência social das crianças, o que flexibilizava um pouco a proposta curricular que a escola recebia. Eram inúmeras as reuniões em que era preciso explicitar como fazer com que o subtema da semana agregasse outros conteúdos, sem precisar separá-los no planejamento, além de garantir estudos e discussões sobre temas relevantes para o cotidiano escolar, a fim de melhor qualificar as ações dos projetos.

A compreensão de que o trabalho pedagógico com projetos não é algo recente na história da educação é de extrema importância. De acordo com a

³ Chama-se Atividades Complementares o momento de reunião com as professoras da escola, organizada pela coordenação pedagógica, que acontece uma vez na semana, destinada ao estudo e planejamento das atividades pedagógicas da escola, prevista pelo Sistema Municipal de Educação.

⁴ Compreendemos que a ação realizada pela escola se enquadra na definição de interdisciplinaridade como “uma forma de pensamento relacional e, assim sendo, possibilita diferentes conexões com o saber e do saber com a realidade e é esse último o sentido de interdisciplinaridade como contextualização. [...] Esta dimensão é materializada na escola, nos trabalhos com projetos e com tema gerador.” (CRUSOÉ, 2014, p. 92)

pesquisadora sobre o método de projetos Bin (2012), educadores norte-americanos como John Dewey e William Kilpatrick, desde o final do século XIX já falavam sobre este método para o contexto escolar. Kilpatrick foi quem elaborou de forma didática o que Dewey teorizou para educação. Numa perspectiva de promover uma educação que adequasse o ideal cidadão à democracia, este método foi pensado para o trabalho pedagógico, pois considerava a experiência das crianças como ponto fundamental para uma aprendizagem como acontecimento social. (BIN, 2012)

Este ideal de cidadania, preconizado para o campo da educação, encontra fundamento no pragmatismo americano, movimento filosófico do qual Dewey juntamente com outros autores formularam suas concepções pragmáticas, as quais consideravam que o “pensamento e a ação devem formar um todo indivisível [...]” (BIN, 2012, p.28), sob a perspectiva de aplicar o eixo teórico que traz a utilidade prática da filosofia. Desse fundamento decorre também a ideia de que “a inteligência (como exercício do pensamento) garante ao homem pensar as condições de sua experiência” (Ibdem). Por isso, uma escola precisa interiorizar em sua sala de aula o exercício da cidadania com vistas à concretização de uma sociedade democrática. É aprender pela experiência para intervir na efetivação de uma vida melhor.

No pensamento de Dewey, era fundamental relacionar a educação à cidadania, pois a escola era o espaço propício para atender a uma nova ordem educacional em que se considera “todo o tempo o sujeito a quem se pretende ensinar” (Ibem, p.15). Nessa ordem, o saber pela experiência é a forma de aprendizado mais completa, porque não se experimenta o mundo de forma individual, mas em situações sociais, em que o sujeito ao mesmo tempo em que sofre, ele age na experiência. Era a explicitação de princípios do pragmatismo que Dewey fazia emergir na educação, “[...] Experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas. ” (DEWEY, 1959, p. 153 citado por BIN, 2012, p.15)

A democracia encontra sentido diferente no cenário pós-guerra dos Estados Unidos da América, com os acordos internacionais em favor da paz e dos direitos civis. A necessidade de acompanhar as crescentes mudanças de um país com realidade eminentemente agrícola, para uma nação moderna e industrial, (BIN, 2012) a partir dos estudos de Dewey, Kilpatrick encontra ressonância no campo educacional, ao entender a aprendizagem pela experiência. De acordo com Kilpatrick, “aprender é adquirir um comportamento e isso se faz praticando, ou seja, por meio da atividade” (BIN, 2012,

p.15), mas esse aprendizado provém de uma experiência de sucesso, por isso não necessariamente de qualquer experiência.

Sabe-se que o termo democracia origina-se do grego e tem como significado etimológico poder do povo, mas isso não significa dizer que é a mesma coisa que governo do povo. Democracia é a forma de governo em que as decisões são tomadas coletivamente e devem atender às necessidades do povo, segundo suas escolhas e controle. Kilpatrick (1965) ampliou então o conceito geral de democracia ao incluir a ideia de que “o indivíduo deve figurar como uma pessoa e assim ser tratado: [...] o mundo, suas instituições, seus recursos são do homem e existem para o homem, para desenvolvê-lo e servi-lhe de expressão.” (KILPATRICK, 1965, p. 27-28, citado por BIN, 2012, p. 41)

A proposta era enfatizar a democracia como a organização social, muito mais do que uma forma de governo, ideal para a convivência em sociedade, e isso só poderia ser ensinado por um novo modelo educacional que se realizasse com a prática, daí que o método de projeto, sob influência do pensamento pragmático de Dewey, é pensado por Kilpatrick como instrumento intencional que proporciona à criança formas de aprender para agir no mundo.

A experiência no processo de aprendizado e a função da escola são os aspectos em destaque na elaboração teórica para a educação em Dewey, também enfatizados por Kilpatrick em seus estudos. Para ele, por meio da experiência “é possível relacionar-se facilmente com o objeto simbólico da educação e provocar nos alunos uma receptividade mental necessária para a matéria simbolicamente transmitida.” (BIN, 2012, p.14)

O papel da escola é, nesse contexto, um lugar que deve formar os cidadãos da democracia em debate, e isso não se faz em um ambiente autoritário, mesmo ao reconhecer que a sala de aula é um espaço de relação de poder, ao contrário, ela necessita ser um espaço democrático em que o desenvolvimento psíquico, motor, cognitivo e afetivo esteja no centro das atividades pedagógicas, a fim de garantir o interesse das crianças, o seu desejo de continuar a aprender. (BIN, 2012)

É daí que decorrem os princípios norteadores que influenciaram o Movimento Escola Nova no Brasil: a centralidade no aprendizado; a educação como instrumento para efetivação de sociedade democrática; o ensino pensado para o desenvolvimento da criança em suas mais variadas dimensões; o professor, mais ativo e criativo, visto como orientador das atividades, não mais transmissor de conteúdos,

precisaria construir na classe um ambiente cooperativo; são esses os aspectos imperativos na constituição do ideal educativo no contexto brasileiro a partir de 1932, na busca dessa sociedade democrática sugerida por Dewey e Kilpatrick. Anísio Teixeira, preconizador deste movimento, foi o educador e teórico que mais disseminou estes ideais no contexto brasileiro, ao reafirmar que a escola deveria ser “sobretudo de prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. ” (TEIXEIRA, 1999, p. 63, citado por LIMA, 2011, p.232)

Em seus estudos sobre o pensamento de Anísio Teixeira para educação, Lima (2011) descreve como o pensador evidenciava a experiência como meio prático de construir a aprendizagem dos estudantes e, investe na forma democrática para enfatizar que a educação é um direito a ser garantido pelo Estado, por isso não se dissocia do ideal de sociedade que se pretende realizar. Inspirado pelas obras de Dewey e Kilpatrick, ele não buscou originalidade, mas enfatizar para o contexto brasileiro que a educação é vida e por meio dela se realiza a experiência democrática.

Os referidos autores trazem, em sua obra, uma contraposição ao que foi denominado de educação tradicional, quando define que a educação é vida, e, portanto, “[...] o sentido atribuído à infância está atrelado à formação pessoal e ao desenvolvimento de uma cultura compartilhada. A atividade e a centralidade da criança são tidas como pressupostos do processo educativo. ” (BIN, 2012, p.56-57). É a relação com a vida, estabelecida pelos programas de ensino, que garante a aprendizagem, na medida em que partem de experiências relevantes e promove autonomia aos sujeitos aprendizes para recriar a própria cultura, e não apenas aceitar o que já foi determinado. Pensar essa infância é atentar para a necessidade de “preparar a nova geração a crer que ela pode e deve pensar por si mesma, ainda que, em respeito de certos pontos, seja para corrigir e rejeitar suas próprias conclusões. ” (KILPATRICK, 1965, p.45 citado por BIN, 2012, p. 57).

Para tanto, o método de projetos em Kilpatrick, com base na Filosofia Pragmática de Dewey, tem como característica fundamental a finalidade efetiva, um propósito presente (BIN, 2012), parte de uma situação problema para conciliar teoria e prática em uma pesquisa e realizar um produto final, com a participação e comprometimento real dos envolvidos. A autora ainda elucida:

Kilpatric defende o uso da palavra *projeto* como uma forma de unificar os conceitos recém-formulados e defendidos por educadores progressistas, e dar a exata dimensão para fatores que eram considerados essenciais tais como: a ênfase na ação, as considerações sobre as formas de aprender, os elementos essenciais da qualificação ética de conduta, a situação social e individual e a generalização de que educação é vida. (Grifo da autora BIN, 2012, p. 69)

O homem como senhor de seu destino, de sua história, essa é a ideia defendida por Kilpatrick quando se refere ao termo projeto na educação. O projeto favorece a definição de finalidades e a execução do mesmo de acordo com seus objetivos (BIN, 2012) gerando uma postura ética e cidadã, em favor de uma vida digna para coletividade.

Em síntese,

O uso do termo projeto na educação seria importante, pois ressaltaria a importância da experiência do aluno, as suas reações ao processo (interesse) e a formação de condutas desejáveis no interior da sociedade. [...] A ideia proposta é de valorização da atividade da criança, de uma ação inteligente e com propósitos individuais e sociais. (BIN, 2012, p. 72)

Seguindo esta mesma lógica, os estudos de Hernández (1998) sobre projetos, também se baseiam na concepção de Dewey e Kilpatrick para dizer que este recurso didático pode possibilitar, em sua dimensão simbólica, dentre outros fatores, um espaço para “revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-los no tempo e no espaço escolares” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61). Porém, este último autor, em suas abordagens propõe uma definição do currículo por meio dos projetos de trabalhos, que se aproximam da vida dos alunos vinculados por algo emergente. E é exatamente aí onde situa-se a diferença em Kilpatrick, que não pensou em abandonar as disciplinas escolares, mas ressignificá-las. (BIN, 2012).

Preocupado pelas mudanças na educação, Hernández (1998) elabora o conceito de projetos pautado na ideia de organização escolar, onde os problemas da sala de aula são de responsabilidade de todos da escola, ele enfatiza que os projetos permitem “levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos” (HERNÁNDEZ, 1998, p.61). Trata-se de um trabalho centrado na articulação dos conhecimentos escolares com a preocupação em aprender a interpretar as relações estabelecidas entre as informações, ao tomar como ponto de partida da ação pedagógica

os conhecimentos⁵ prévios dos alunos e seus interesses para lhes conferir uma aprendizagem significativa. (BIN, 2012).

Hernández (1998) destaca que as realidades culturais reclamavam a necessidade de repensar a educação e a escola, na busca de reconhecer o aluno e o mundo que o rodeia como parte importante na construção do conhecimento escolar e pessoal. Por isso, os projetos de trabalho não podem ser realizados senão forem compreendidos como “1.Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica [...]; 3.Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única de realidade. [...]” (HERNÁNDEZ, 1998, p.82) .

Estudar as experiências das professoras com projetos pedagógicos para Educação das Relações Étnico-Raciais nos levou a compreender como este recurso é executado na escola, diante do que a sociedade democrática espera desta instituição. Sociedade, aqui, é constituída sob os pilares dos teóricos Dewey e Kilpatrick, por isso foram eles que nos ajudaram a pensar como esta democracia pode ser efetivada no ambiente formal de educação, visto que seus ideais fundamentaram o Movimento Escola Nova no Brasil, conforme mencionado anteriormente, e perduram até os dias atuais nas políticas e objetivos educacionais. Contudo, foram as concepções de Hernández sobre projetos de trabalhos, sua relação direta entre as situações sociais e culturais para a organização curricular, que nos levaram a considerar, nesta investigação, conjuntamente com a luta dos movimentos sociais negros, como a temática das Relações Étnico-Raciais se insere no cotidiano escolar, por meio deste recurso didático.

Hernández nos encaminha para a necessidade de repensar a natureza do trabalho escolar e a importância de proporcionar uma maior compreensão acerca do mundo em que vivemos, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. (HERNÁNDEZ, 1998). Essa ideia nos aproxima do que autores como Sacristán (2000) e Santomé (1998) trazem para os estudos no campo do currículo, ao criticarem a estrutura fixa do currículo, a seleção de conteúdos e a forma como a escola se encontra desajustada em relação às realidades de mundo que nela se inserem. São autores relevantes para pensar o currículo no contexto dessa investigação, pois chama a atenção

⁵ Neste trabalho, consideramos o conceito de conhecimento, aquele abordado por Berger e Luckmann (2003), no qual afirma que, ligado ao conceito de realidade, o conhecimento é a “certeza de que os fenômenos são reais e possuem características próprias.” (Idem, p.11) Portanto, só há conhecimento dissociado de seu contexto real, porque o homem só questiona o o que conhece quando se depara com um problema no seu contexto real. (Idem)

a tudo que acontece nas escolas e nas salas de aula, não restringindo o olhar somente aos conteúdos escolhidos, como também aos culturalmente excluídos, os quais os alunos aprendem igualmente a não considerar como conhecimento (SANTOMÉ, 1998). Retrato dessa exclusão é a promulgação das Leis 10.639/ 03; 11.645/ 08, que alteram a LDB 9394/ 96 para instituir o ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileiras e Indígenas na rede regular de educação, já mencionadas neste trabalho.

Esse afastamento entre a cultura do currículo e a dos meios exteriores causa consequências distintas para vários grupos de alunos. Por exemplo,

Naqueles que procedem de níveis culturais baixos a cultura escolar é algo que carece de significado em sua vida presente e em seus projetos vitais. Dai que a resposta seja, em muitos casos, o abandono, a desmotivação, o fracasso escolar [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 74)

Podemos inferir que é do diálogo entre os agentes sociais e os elementos técnicos da escola que os projetos se materializam como parte do currículo que relaciona a vida prática aos princípios contextualizados por ele. Os projetos aqui entendidos como um recurso que tem finalidade efetiva, com um propósito presente na consolidação da escola como ambiente propício para o exercício da cidadania e leva ao aprendizado pela experiência (KILPATRIC); que precisa “levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes” (HERNÁNDEZ, 1998), servem como recurso didático para dialogar com os conhecimentos produzidos fora do mundo escolar, e constituir, assim, o currículo como objeto que se constrói, resultado de diversas intervenções que nele se realizam (SACRISTÁN, 2000). Resta-nos saber como a prática com projetos contribui para Educação das Relações Étnico-Raciais e em que contexto as experiências das professoras podem evidenciar limitações.

Na observação assistemática de minha prática como coordenadora pedagógica, constatei que mesmo com todas as dificuldades para efetivação dos projetos durante as aulas, as professoras ainda insistiam em utilizá-los como um recurso didático a cada unidade letiva, pois havia uma necessidade de estar presente na vida dos alunos, de se aproximarem de seus valores e contextos a partir das temáticas desenvolvidas com projetos.

Durante esses 08 anos de trabalho como Coordenadora Pedagógica em Ipiaú, eu trabalhei em 04 escolas diferentes e percebi, em todas, o desafio presente (já mencionado e mais descrito nas próximas páginas) em trabalhar com projeto, que ora se repetia de forma mais intensa, ora em situações mais inusitadas, principalmente no que

se refere aos Projetos sobre Relações Étnico-Raciais. Questão que se revelou como o segundo fator para minha inserção nessa temática, conforme mencionado anteriormente, percebida criticamente durante a especialização em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras e Africanas.

Iniciei esta especialização em 2013, pelo Órgão de Educação das Relações Étnico-Raciais - ODEERE, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB campus Jequié, e tive como Trabalho de Conclusão de Curso a pesquisa intitulada “Perspectivas e Limitações para Implementação de uma Educação Antirracista”, na intenção de analisar como foi pensado pelo Sistema Municipal de Educação de Ipiaú a implementação e implantação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, visto que já havia se passado 05 anos da promulgação desta última e 10 anos da primeira, o que significa um tempo considerável para a sua efetivação.

Neste trabalho, foram sujeitos de pesquisa professores que compõem a equipe de supervisão escolar da Secretaria Municipal de Educação. Durante as entrevistas, foi evidenciado que a equipe de supervisão reconhece a importância do trabalho sobre Relações Étnico-Raciais na escola, porém nenhum supervisor possui formação específica na área, assim como nenhum deles ofereceu aos professores do sistema municipal curso correspondente. Em relatos, afirmaram que esta temática é realizada pelas escolas por meio de projetos, visto que a reformulação curricular para inclusão dos conteúdos nas várias áreas de conhecimento, conforme preconiza as diretrizes nacionais, ainda não havia sido concretizada. Os projetos são elaborados nas escolas, a partir de materiais existentes no acervo próprio, com apoio da supervisão para o que for necessário.

E foi com base nos resultados dessa pesquisa que iniciei uma reflexão sobre a experiência como coordenadora pedagógica e a utilização dos projetos como recurso didático para Educação das Relações Étnico-Raciais. Essa temática sempre esteve envolvida em minha prática profissional e social, porém pouco problematizada no campo da educação.

Para além de uma área profissional, aprendi a olhar para a Educação como instrumento no processo de humanização (FREIRE, 2005)⁶, por sempre estar envolvida nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), e nas atividades das Pastorais da Juventude (PJ's) da Igreja Católica da qual fazia parte. Nestes espaços, aprendi a

⁶ “Aquele que tem que ser forjada com o oprimido e não para ele, enquanto homens ou povos na luta incessante de recuperação de sua humanidade.” (FREIRE, 2005, p. 34)

conceber o trabalho como algo necessário para a humanidade e não apenas como realização pessoal, por isso ser pedagoga não estava distante do que eu pensava para a sociedade da qual faço parte.

Sempre estive em contato com Movimentos Sociais por conta da relação estabelecida com esses movimentos eclesiais, e em 2008 comecei a participar também do Movimento Negro Mocambo Odara⁷, em Jequié, onde me reconheci como mulher negra nesta sociedade e comecei a perceber os dilemas desse segmento também no ambiente escolar. Começava a observar as crianças negras, como elas se destacam nos índices de reprovação, de evasão escolar, de indisciplina, bem como observava, da mesma forma, as piadas e apelidos que lhes eram dirigidos por todas as pessoas da escola, desde os colegas até os funcionários em geral. Fato que até hoje encontramos nos relatos das professoras entrevistadas nesta pesquisa.

Os projetos sobre a temática tinham lugar cativo na IV unidade, por causa da Semana da Consciência Negra, no mês de novembro, uma prática já adotada pelas escolas. A proposta desses projetos girava em torno de desfile da beleza negra, exposição de capoeira e samba com os grupos do bairro, acarajé como comida típica, tudo apresentado de maneira muito folclórico. E a partir do momento em que fui conhecendo a dinâmica de cada escola e me qualificando teoricamente em cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização sobre a temática, começamos a desenvolver atividades mais adequadas sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana, oportunizando, por exemplo, o conhecimento sobre a história e a geografia das nações africanas que foram trazidas para o Brasil, com exploração do mapa-mundi e o trabalho com literaturas africanas e indígenas durante todo o ano.

Proporcionava momentos de formação continuada para as professoras sobre o tema abordado; debatíamos situações do cotidiano escolar, sobretudo no que se refere à forma como as crianças negras se autodeclaravam; buscávamos o cuidado com o uso de determinadas expressões e cores na elaboração das atividades, assim como a manipulação de imagens referentes à população negra.

E em todas as escolas em que eu trabalhei, o desafio era o mesmo: em reunião com as professoras tudo era bem esclarecido e nenhuma delas demonstrava

⁷ O Movimento Negro Mocambo Odara é um Movimento Social de cunho identitário, que surgiu em Jequié no final da década de 90 do século passado, formado por militantes negros das diversas Comunidades Eclesiais de Base da cidade, no intuito de debater e pautar ações sobre a vida dos povos negros desta região. Realiza seminários, oficinas sobre trançados e danças afro, presta assessoria e promove ciclos de palestras de cunho acadêmico e político.

dificuldades com a proposta, porém no decorrer do planejamento semanal havia situações que impediam o avanço do trabalho em algumas turmas, tais como: dificuldades em trabalhar as piadas e brincadeiras entre os estudantes; limitações na intervenção sobre as características fenotípicas das crianças negras e sua autorrejeição; relações tensas e preconceituosas sobre as religiões de matriz africana, neste caso o Candomblé. Houve uma escola, em que optamos por suspender o projeto porque duas professoras não conseguiam desenvolver o assunto. Em uma outra, a Coleção Africanidades⁸ que estava começando a ser utilizada durante o ano desapareceu da biblioteca, no segundo mês de atividade

A dificuldade em trabalhar com as temáticas subjacentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais não estava só nos lugares por onde trabalhei como coordenadora, como também era possível constatar em outras escolas também, visto que, até hoje, sou convidada por muitas delas para desenvolver palestras sobre preconceito e discriminação racial/ racismo e Educação para Relações Étnico-Raciais, não somente para os estudantes, bem como para os professores, justificadas pela existência de situações conflituosas nas escolas e pela necessidade de esclarecimentos sobre o trabalho pedagógico com a temática.

Em estudo, a pesquisadora Ramos (2015) constatou que as práticas de discriminação racial ainda acontecem no interior da escola, sendo “uma ação dotada de sentido, que ocorre intencionalmente para atingir o negro” (Ibidem, p.103), e que aponta a complexidade do racismo no ambiente escolar. Decorre daí que a educação para Relações Étnico-Raciais precisa garantir, antes de tudo, a dignidade da criança negra e a ação mediadora do professor na resolução de conflitos dessa natureza.

E foi por causa dessa experiência que agora volto meu olhar atento e investigativo para a escola, considerando que “as experiências que são apreendidas, distinguidas, colocadas em relevo [...] agora se tornam objetos da atenção enquanto experiências constituídas. [...] Somente uma experiência passada pode ser chamada de significativa.” (SCHUTZ, 2012, p.75 e 76).

Ao considerar que as temáticas dos projetos são pensadas para cada unidade letiva, e que seu desenvolvimento suscita implicações para a prática docente, embora garanta a flexibilidade do currículo acerca dos debates sobre temas atuais, nesse caso o

⁸ É uma coleção paradidática, voltada para crianças a partir dos 6 anos, que trata da questão da inclusão de temas sobre Africanidades (nações, línguas e diáspora), cultura afro-brasileira (costumes, comidas e história) e construções identitárias a partir de referenciais literários e personalidades negras, numa perspectiva sociocultural.

das Relações Étnico-Raciais, o problema desta investigação se constitui no intuito de responder a seguinte questão: o que as experiências das professoras dizem sobre o trabalho com projetos que tratam das Relações Étnico-Raciais no contexto da escola?

É no objetivo de compreender como estas práticas se concretizam na escola é que retornarei à atenção para as experiências de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com os projetos sobre Relações Étnico-raciais, relacionando seus conceitos e práticas e, comparando-os entre si. Concentramos nossos estudos nesta etapa da Educação Básica por entender a infância como a fase em que a criança constrói a sua consciência corporal, em meio ao processo de autoconhecimento no contexto cultural no qual está sendo socializada.

A infância, compreendida entre o nascimento até os dez anos de idade aproximadamente, garante uma das coisas mais importantes de nossa sociedade: as trocas culturais. “A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)” (BRASIL, 2007, p.16). É no brincar que residem as experiências de cultura para as crianças, são elas que, interessadas pelo brinquedo, pela criação, atuam sobre os objetos e dão sentido novo à sua utilidade.

No ensino fundamental e na educação infantil, as crianças aprendem e produzem conhecimentos indissociáveis do afeto e valores; do cuidado e acolhimento; da alegria e seriedade, sob a perspectiva de que na escola elas são sujeitos sociais da cultura e da história (BRASIL, 2007). Assim, elas representam *infâncias*, no plural, pois estão envolvidas nos mais diversos aspectos da vida social, política, econômica e cultural, o que favorece a compreensão de que a escola é, por excelência, um ambiente de pluralidades e, portanto, um espaço destinado à vivência dos direitos e deveres das crianças de forma segura e democrática.

Os projetos didáticos, nesse contexto, são recursos apropriados para o trabalho pedagógico na escola, uma vez que suas temáticas buscam aproximar a vida social da criança, com seus desafios para a formação integral, aos conhecimentos escolares reorganizados no currículo e na prática pedagógica. Possibilitam ao professor tanto o exercício contínuo de criticidade acerca do que é significativo para a aprendizagem da criança, como o olhar sensível diante das dimensões psicológicas, cognitivas, afetivas e sociais que atravessam sua prática no processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, algumas questões são evidenciadas neste cenário, quando nos referimos aos projetos sobre Relações Étnico-Raciais: a). Ao considerarmos que a escola é um ambiente plural, e que, as infâncias são produzidas e produtoras de conhecimentos por meio das trocas e das experiências culturais continuamente, como é possível ter sucesso nos objetivos propostos para Educação das Relações Étnicas ao destinar um lugar específico no calendário letivo para tratar dessa temática? b). Que conteúdos referentes à história e às culturas africanas, afro-brasileiras⁹ são selecionados (e quais não são?) para o trabalho pedagógico com projetos, visto que são fixados num determinado período do tempo e do espaço curricular? c). Sob quais critérios são selecionados, uma vez que sua abordagem é estabelecida legalmente de forma transversal, sobretudo nas disciplinas de artes, literatura e história? d). Que concepções têm os professores sobre as categorias que envolvem esta temática, tais como racismo, discriminação racial, identidade e cultura, que auxiliam nesta prática pedagógica e, até mesmo, na sua constatação no cotidiano escolar? São estas indagações que também vão auxiliar-nos no percurso investigativo deste trabalho.

Na perspectiva de situar o nosso objeto de estudo no cenário nacional das produções acadêmicas da área de educação, área em que se insere esta pesquisa, fizemos um breve levantamento das pesquisas publicadas entre os anos de 2003 a 2013 no GT 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), concentrando nossas análises nos resultados dos trabalhos realizados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que envolvem as práticas sobre essa temática na escola.

O trabalho intitulado *Preconceito Racial e Discriminação no Cotidiano Escolar*, de Souza (2003), procurou identificar nas manifestações de alunos, estudantes de uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, com idades variando entre 11 e 18 anos, atitudes, palavras, preferências e reações que possam conter significados preconceituosos com relação às características raciais dos indivíduos. Dos 71 alunos negros e afrodescendentes, 17 responderam já terem visto ou sofrido alguma discriminação na escola. Isso representa 23,9% do total. Já dos 58 alunos brancos, 7 responderam da mesma forma, representando 12% do total. Portanto, os alunos que

⁹ É sabido que a Lei 11.645/08 acrescenta o ensino da História e Cultura Indígena na rede regular de educação, entretanto, neste trabalho, estaremos concentrando nossas análises ao que se refere às práticas pedagógicas que tratam da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por meio de projetos na escola.

mais perceberam ou sofreram discriminação na escola foram os negros e afrodescendentes.

A autora conclui que, por não se ter o preconceito racial contra a população negra e afrodescendente brasileira como tema de trabalhos e discussões no espaço escolar, esse tipo de preconceito se estabelece de forma sutil no cotidiano da escola e é reforçado pelo silêncio que se estabelece sobre o mesmo.

Entretanto, os próprios dados da pesquisa apontam que não há sutileza nas práticas discriminatórias, sobretudo para as crianças e adolescentes negros, que conseguem identificar em sua trajetória escolar momentos em que sofreram discriminação racial. De acordo com Gomes “A perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade. ” (2005, p.55). A ausência de trabalhos pedagógicos no cotidiano escolar, que evidenciem e superem essas situações, revela o sistema social racista em que a escola e todo seu currículo estão submetidos, o que possibilita a perpetuação do silenciamento (CAVALLERO, 1998) diante dessas práticas e mantém a hierarquização racial como padrão inquestionável.

Já no trabalho intitulado *Multiculturalismo, Educação Brasileira e Formação de Professores: Verdade Ou Ilusão?* podemos constatar uma insatisfação que recai sobre a educação, como uma das limitações que fortalece o silêncio docente diante das práticas discriminatórias, apontado no trabalho acima. Nesta pesquisa, Siss (2005), é destacada a lacuna deixada pelos Cursos de Formação de Professores, no que diz respeito à prática docente no seio de uma sociedade multicultural, o que será um obstáculo ao professor no processo de identificação de práticas discriminatórias em sala de aula dificultando ainda a criação de estratégias e mecanismos de combate às mesmas por esses profissionais. A autora reforça que são estes profissionais a quem cabe nas salas de aula, segundo Silva (1997), explicitar - sem hierarquizar - as diferenças raciais, culturais, econômicas e de gênero de seus alunos, transformando as salas de aula e, por conseguinte, a Instituição escola, em um espaço democrático, “espelho da riqueza humana”.

Esta lacuna, prevista também pelos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, deve ser preenchida com formação equivalente, conforme aponta este documento, incluída como parte integrante da matriz curricular, tanto para os cursos de licenciaturas, destinados a atuarem na “Educação Infantil, anos iniciais e finais da Educação Fundamental,

Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior” (BRASIL, 2004, p.23).

Oliveira et. AL (2007), em seu trabalho intitulado *A negação que justifica a lei 10.639/03 no Brasil*”, publicado no GT 21 do EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional Norte Nordeste¹⁰, buscou compreender com clareza fenômenos do passado ainda presentes na contemporaneidade brasileira, como o analfabetismo vinculado a fatores de cor e classe social. Segundo Oliveira (2007), muitas são as razões históricas que precisamos estudar para compreender o processo de criação e manutenção de preconceitos, sejam eles raciais ou não. O trabalho chama a atenção para o papel singular dos professores e pesquisadores no processo de conscientização, e, conseqüentemente de desconstrução de preconceitos, pois não se pode permitir que as situações preconceituosas ainda sejam reforçadas em nossas escolas, quando a Lei 10.639/03 nos municia de referenciais positivos sobre a história e cultura da África na intenção de promover uma alforria curricular.

A lei que institui o ensino da Cultura e História Africana e Afro-brasileira tem, também, a intenção de superar as mazelas históricas que a ausência dos conteúdos referentes a estes povos causou na sociedade brasileira. Os sistemas de educação naturalizaram o discurso pedagógico baseado no etnocentrismo, desconsideraram de seus currículos as formas de vida produzidas pela interação entre as culturas que compõem a nação brasileira, relegando aos estudantes negros a responsabilidade por sua própria emancipação intelectual e social. Conforme Nascimento,

Nas escolas públicas, onde os negros são maioria, os instrumentos utilizados para avaliar índices de aprendizagem e desempenho dos alunos e os dados coletados vêm perpetuando um discurso sobre a evasão e repetência, que atribuem a responsabilidade desses resultados aos alunos e professores [...] tirando todo o foco do modelo de educação que não contempla a diversidade humana. (2012, p. 34-35).

Portanto, não há como pensar a implantação da Lei 10.639/03 sem considerar a importância que teve a ausência do Estado brasileiro no curso da história e na determinação de lugares subalternos para a população negra.

Em *Práticas Pedagógicas Evidenciam Micro-Ações Afirmativas Cotidianas*, trabalho de autoria de Jesus (2009), publicado no GT 21 da Anped, as iniciativas dos

¹⁰ Buscamos analisar os trabalhos publicados no GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais, do EPENN, entre os anos de 2005 a 2013, na tentativa de perceber os resultados sobre as pesquisas referentes a esta temática, em âmbitos regionais, observando as publicações concentradas na escola e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

professores da Rede Municipal de São Gonçalo foram utilizadas, por meio de narrativas, para evidenciar as microações afirmativas do trabalho cotidiano, de caráter antirracista, no intuito de superar a lacuna histórica na formação dos professores. Segundo a autora, as microações trazem a sabedoria de uma comunidade afrodescendente, que produzem práticas emancipatórias, que vai se reencontrando e reencantando com suas raízes. Porém, essas microações não podem ficar a cargo de um ou outro professor, uma vez que todo o currículo precisa ser reformulado para que uma educação antirracista seja efetivada nas escolas.

Este trabalho perpassa pela compreensão de que o tema das africanidades brasileiras, ou seja, os que tratam dos modos de ser, de viver, próprias dos negros e negras brasileiras, da cultura brasileira que tem origem africana (SILVA, 2005), “abrangem diferentes áreas [...], pois podem estar presentes, em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar.” (SILVA, 2005, p.161). Por isso, não é necessário que esteja numa única disciplina, e nem a critério da iniciativa de alguns professores. É compromisso da escola garantir que todas as crianças tenham acesso aos conhecimentos produzidos pelas nações africanas, principalmente, as que foram trazidas para o Brasil por meio de seus povos escravizados e na diáspora.

Cruz (2010) apresentou o trabalho *Dimensões de Educar para as Relações Étnico-Raciais: Refletindo sobre suas Tensões, Sentidos e Práticas*, na Anped, o qual apontou que o debate no campo educacional, com algumas exceções, tem se limitado a reconhecer a existência da diversidade e das diferenças como algo a se incorporar no interior das escolas, e a resposta tem sido dada pela promoção da tolerância ao diferente, evitando o conflito. A autora ainda identifica que foram verificadas inúmeras interpretações para cultura, escola, diversidade, diferença, história, relatadas nas experiências, de modo que estes conceitos são essenciais para uma educação das relações étnico-raciais, e estabelece que o reconhecimento das diferenças como ponto de partida é fundamental para uma educação que contemple as relações étnico-raciais.

A relevância desta pesquisa está em destacar a necessidade de precisar os conceitos das categorias presentes no debate sobre relações étnico-raciais, bem como em situá-las no contexto educacional para estabelecer que tipo de tratamento deve ser dispensado quando se fala em diversidade cultural ou em direito à diferença, por exemplo. Gomes (2007) diz que “a diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto

mais complexas vão se tornando as sociedades. ” (p.19). Por conseguinte, a perspectiva biológica da diversidade não pode ser entendida da mesma forma que a cultural, visto que o homem e a mulher não se constituem no isolamento.

Tal constatação também vale para o conceito de diferença, entendida por Woodward (2013) como “aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições [...]. A marcação da diferença é o componente-chave de qualquer sistema de classificação. ” (p.42). Desta forma, reconhecer a diversidade cultural não é a mesma coisa que tolerar as diferenças. A diversidade,

entendida como a construção histórica, social e cultural das diferenças implica em um trato igualitário e democrático em relação àqueles considerados diferentes. Muito do que fomos educados a ver e distinguir como diferença é, na realidade, uma invenção humana que, ao longo do processo cultural e histórico, foi tomando forma e materialidade. (GOMES, 2007, p.25).

Repensar o currículo é considerar essas dimensões intrínsecas ao processo de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Trabalhar sob a perspectiva da Lei 10.639/03 implica muito mais do que improvisar ações na escola. O trabalho intitulado *Educação e relações étnico-raciais: Reflexões sobre a implementação da lei 10.639/03 nas escolas estaduais de Maceió*, de autoria de Franco (2011), publicado no EPENN, já traz essa constatação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório com a utilização das seguintes técnicas de coleta de dados: pesquisa bibliográfica e documental, observação, questionário fechado e entrevista. De modo geral, percebeu-se um descompasso entre o vivido/construído e o discurso/ação implementados pela escola no trato das questões raciais. A autora destaca que, apesar do discurso politicamente correto, as ações efetivas ainda não são suficientes para perceberem as mudanças estruturais no espaço escolar.

Em direção semelhante, o trabalho de Souza (2012), intitulado *Diálogos Possíveis entre Concepções de Currículo e a Lei 10.639/03*, publicado na Anped, buscou trazer para o debate algumas reflexões sobre as providências curriculares sugeridas pela Lei, evidenciando seu percurso histórico e sua ampliação pela Lei 11.645/08 que acrescenta o Ensino da História e Cultura Indígena na rede regular de educação. No trabalho, ela aborda as concepções de currículo, educação, cultura e traz as noções de preconceito e discriminação, categorias fundamentais para o trabalho com a temática. E sintetiza o resultado de sua análise dizendo que é muito difícil para o

professor admitir que aqueles conteúdos, escolhidos como os mais importantes por ele, precisam ser repensados.

Ela situa nesse contexto a dificuldade que o professor tem em aceitar uma proposta de currículo multicultural e trabalhar em prol de uma educação étnico-racial. As escolas de Ensino Fundamental que, em tese, deveriam ser o local onde a igualdade de oportunidades fosse plenamente exercida, não contribuem muito porque, geralmente, privilegiam as propostas curriculares que reproduzem a ideologia cultural dominante e, conseqüentemente, negligenciam as necessidades do aluno negro, que é a parte mais prejudicada da população escolar.

Vale salientar que reconhecer a escola como ambiente multicultural não é uma proposta, mas uma constatação. Já foi dito neste trabalho que as infâncias são produzidas e produtoras de cultura, o que significa considerar que há pluralidades de pensamentos e de modos de vida presentes no espaço formal de educação e que, por isso, o trabalho com Relações Étnico-Raciais não pode ser opcional e nem relegado a iniciativas isoladas.

Uma educação multicultural requer compreender que somos constituídos na diversidade cultural, econômica, social, de gênero (GOMES, 2007) e, portanto, não podemos mais ser tratados de forma geral, conforme citação:

[...] nossas políticas públicas educacionais vêm definindo seus sujeitos quase sempre em termos genéricos como, por exemplo, classes sociais, comunidade, jovens trabalhadores, povo, etc., sem fazerem referências à raça, cor ou gênero dos sujeitos de sua ação, ou seja, sem dar-lhes concretude social e histórica. (SISS, 2005, p.5)

O currículo precisa ser analisado, em toda a sua estrutura e prática, (SACRISTÁN, 2000) a fim de melhor entender a função da instituição escola em seus diferentes níveis e modalidades, correspondente com a realidade material dos sujeitos da escola.

Em muitas realidades educacionais, o livro didático ainda é o recurso mais acessível para o trabalho pedagógico. Souza e Trinchão (2013) apresentaram no EPENN, a pesquisa que tem como título: *Relações étnico-raciais na relação educação e desenho: a importância da análise das imagens do negro no livro didático*. Nesta investigação, utilizou-se da análise de imagens, segundo o método iconográfico de Panofsky (1955), que ajuda na compreensão do modo como a composição de uma imagem carrega significados, como comunica e transmite mensagens. Concluiu-se que, ainda hoje, existem concepções ideológicas de cunho racista e preconceituosas nas

imagens utilizadas no livro didático que precisam ser desconstruídas para uma educação realmente democrática.

Silva (2011), em sua análise sobre as mudanças acerca das imagens do negro no livro didático, elucida a importância de desenvolver ações, também como essas pesquisas, que estimulem autores, editores e ilustradores a ampliarem a visibilidade e as representações da pluralidade cultural nos livros didáticos. Para além do reconhecimento de como essas imagens são veiculadas, é necessária a intervenção direta a partir dessas observações como critério para a escolha dos livros a serem trabalhados na escola.

Oliveira (2014) analisa as produções dos últimos 10 anos do GT 21, da ANPED, (2002-2012) e contextualiza essas políticas no cenário de fortalecimento da redemocratização brasileira, considerando a ampliação do debate sobre a questão racial e educacional um elemento chave para esta conjuntura, tanto no campo das universidades como na educação básica. É interessante como Oliveira (2014) destaca os estudos no âmbito intelectual brasileiro que se formava no final do século XIX, os quais buscavam esclarecimentos sobre a classificação das raças, e, como isso implicava na constituição da nação e seus rumos.

As teorias raciológicas desenvolvidas no campo intelectual europeu serviram de base para os intelectuais brasileiros que “entendiam a questão nacional a partir da raça e do indivíduo” (SCHWARCZ, 1996, p.88) na tentativa de superar o “nó cultural, [...] que levava a concluir que uma nação de raças mistas, como a nossa, era inviável e estava fadada ao fracasso.” (Ibdem, p.88).

Tomando como base estas análises, Oliveira (2014, p.156) aponta para uma “íntima relação entre o racismo e o nacionalismo, ainda que não seja uma relação automática”, na história da mestiçagem do Brasil e desenvolve seu estudo explicitando como este debate vem se atualizando, frente às ações dos Movimentos Sociais Negros e intelectuais na consolidação da democracia brasileira.

Diante do cenário apresentado pelo pesquisador, cabe ressaltar sua análise acerca da implementação da lei 10.639/03, abordada como desafio para a realidade educacional brasileira no panorama das ações afirmativas da atual conjuntura, com destaque para o campo da formação de professores, onde os trabalhos evidenciam limitações na prática docente no que se refere às relações étnico-raciais, porém dando espaço para análises de práticas pedagógicas inovadoras por parte de docentes que fomentam a discussão, sobretudo, sobre a identidade afro-brasileira. Tais desafios

também identificados neste trabalho, como consequência da não implantação da lei acima referida, evidenciam a falta do suporte pedagógico, principalmente no que se refere ao processo de formação continuada e às necessárias reformulações curriculares dos Sistemas de Educação, conforme discutiremos mais à frente.

Com esta breve citação de trabalhos que tratam da temática pode-se inferir que essa pesquisa se insere no campo das pesquisas sobre Práticas Pedagógicas e das Relações Étnico-Raciais e que, também, pode contribuir para ampliar as discussões sobre o assunto, na possibilidade de compreender como os projetos didáticos são utilizados como recurso pedagógico, nos Anos Iniciais da Educação Fundamental, para trabalhar a Educação para as Relações Étnico-Raciais, numa etapa em que se deve pensar o desenvolvimento das infâncias na reelaboração do mundo social, utilizando para este fim as experiências de professoras.

Na constituição desta análise, vale destacar que a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 adentra no ambiente escolar como políticas de ações afirmativas, resultantes de lutas históricas travadas pelos movimentos sociais negros e intelectuais (BRASIL, 2004; CAVALLERO, 2005; SANTOS, 2005), que buscaram evidenciar em seus mais diversos aspectos, a posição inferior em que a população negra ocupava na sociedade brasileira e sua não representatividade nos espaços de poder, como por exemplo, no parlamento e nas universidades, mesmo no pós-abolicionismo, o que gerou um alijamento dos costumes produzidos por esta população e de sua forma de estar no mundo (CAVALLERO, 2005; SILVA, 2010; MUNANGA, 2005).

Esse alijamento não foi algo causado pela escravidão, como se o regime escravocrata fosse autônomo. Franco (1969), aponta a formação do sistema capitalista no século XVI como elemento norteador para a colonização brasileira e determinante para dominação cultural, política, social e econômicas de homens livres e escravos. Em consonância com os estudos de Florestan Fernandes, a autora aborda como a violência esteve presente no bojo das relações entre dominados e dominadores, mesmo que esta relação não fosse claramente identificada, como consequência da composição orgânica das mudanças do capital, o que determinou lugares e privilégios em todos os setores da sociedade brasileira até os dias atuais.

Os estudos de Fernandes¹¹ (2008) configuram-se como um marco para a compreensão de como esse sistema foi injusto na garantia de direitos à população

¹¹O sociólogo Florestan Fernandes desenvolveu estudos a partir das pesquisas para o projeto *Relações entre Brancos e Negros em São Paulo*, logo sistematizado em seu livro *A Integração do Negro na*

brasileira, sobretudo à população negra. Eles se constituem como uma quebra da ordem democrática que se sustentava no Brasil, pois apontam como “as condições em que se processavam a adaptação à cidade e o isolamento sociocultural difuso fizeram com que o negro e o mulato não fossem adequadamente socializados [...]” (FERNANDES, 2008, p. 286), o que configurava as relações de poder, em todos os âmbitos sociais, ainda sob os moldes do modelo escravocrata, no qual perpetuava os privilégios concedidos aos brancos, em detrimento das péssimas condições de moradia, trabalho e educação, por exemplo, das quais os negros¹² ainda eram submetidos.

O autor evidencia como os brancos aceitaram passivamente a continuidade dos antigos padrões de acomodação racial, sobretudo por não se verem ameaçados pelos negros livres, até porque “esses não eram repelidos frontalmente, mas também não eram aceitos sem restrições, abertamente.” (Ibdem, p.307). Por quase meio século a ausência de um confronto explicitamente legalizado significava uma ideologia racial brasileira intocável, ao contrário, por exemplo, de como se dera nos Estados Unidos. Porém a deficiente integração do negro na sociedade de classes só contrariava essa ideologia, amplamente divulgada como exemplo de democracia racial, sobretudo na obra de Freyre¹³(2006), onde o autor descreve a relação entre as três matrizes culturais brasileiras como harmoniosas, em comparação a outras sociedades multirraciais em seus processos de colonização e escravidão existentes pelo mundo.

Freyre (2006), ao dizer que “a singular predisposição do português para a colonização híbrida e escravocrata dos trópicos, explica-a em grande parte o seu passado étnico, ou antes, cultural, de povo indefinido entre a Europa e a África” (Ibdem, p. 66). Busca propagar que no Brasil esta hereditariedade portuguesa beneficiou os povos que aqui se relacionavam, considerando também o objetivo da colonização de produzir riqueza local, e da utilização da mulher nativa “não só como instrumento de

Sociedade de Classe, com primeira edição em 1964, onde retrata a situação de marginalidade social em que viviam os negros comparados às pessoas brancas, transformando a chamada democracia racial do Brasil, em mito.

¹² Neste trabalho, estamos conceituando o termo “negro”, tomando como base a abordagem de Clovis Moura (1977) que define como negro aquele de “etnia que, vinda de matrizes negras, conserva a sua cor próxima a essas matrizes, e por elementos de sua cultura, posição social e econômica, formam uma unidade que é tida como representativa do negro pela sociedade branca.” (p. 20). O termo “brancos” por sua vez, “é aquele elemento que, embora tenha mescla de sangue negro ou indígena, define-se como branco por encontrar-se numa posição social capaz de branqueá-lo e fazê-lo passar por branco nos diversos níveis de contato com as classes dominantes.” (p. 20) Para ver mais, MOURA, Clovis. *O Negro, De Bom Escravo a Mau Cidadão?*, 1977.

¹³ *Casa Grande e Senzala*, a qual teve sua primeira edição em 1933.

trabalho, mas como elemento da formação da família” (Ibdem, p. 79), mesmo que às custas do trabalho escravo.

Assim, a democracia racial se constituía no imaginário coletivo com a ideia de ausência de racismo no Brasil (por não haver conflitos declarados legalmente e segregacionistas entre negros e não-negros), ao mesmo tempo em que difundia um modelo cultural como padrão de vida aceito amplamente sem resistências, o que posicionava as demais culturas como inferiores, marginalizando as condições de superação das dificuldades por elas encontradas durante a organização do Brasil como nação.

Mas foi justamente sob esses parâmetros que se constituiu o racismo brasileiro. A dupla mestiçagem biológica e cultural, que serviu de base para o mito da democracia racial (MUNANGA, 2008), afastaram os sujeitos de uma construção identitária a partir de sua tipologia física, sua ancestralidade e cultura, usurpando sua história e solidificando o branqueamento como ideologia positiva e superior.

Pensar a especificidade do racismo no Brasil é necessário para compreender que ele, de fato, existe justamente na sua negação. Ele se expressa entre os brasileiros no preconceito retroativo do “preconceito de ter preconceito” (Fernandes, 2007), consolidado, no imaginário coletivo, com o avanço das pesquisas raciais que tentaram explicar a miscigenação brasileira como um parâmetro ideal de democracia racial que, embora fosse uma característica singular deste país, significava também a marca de uma população fadada ao fracasso (SCHAWARCZ, 1996) em virtude das misturas entre as raças¹⁴, não obstante poderia ser superado com o processo de branqueamento da população, por meio das políticas de eugenia e as imigrações do final do século XIX.

As teorias raciológicas deram sustentação à hierarquização das culturas em todo o mundo, uma vez que os estudos dessa área se concentravam na Europa para explicar a evolução e formação dos diversos grupos humanos, na busca de sintetizar a humanidade a partir do caráter essencial das raças. Schawarcz (1996) explica que, partindo desses estudos, as faculdades de Direito em Recife e São Paulo adentraram para o cenário intelectual, preocupadas com as grandes teorias sobre a mestiçagem,

¹⁴ O termo “raça” neste trabalho está apoiado no conceito trazido por Guimarães (2002) em que afirma que, “raça” não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também é uma categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades, que a nação brasileira e de “cor” enseja, são efetivamente racistas e não apenas de “classe”. (2002, p.50-51). Conforme abordaremos nessa pesquisa, considerar o termo na atualidade é fundamental para que se compreenda que o racismo brasileiro se constituiu sob a ideia da existência de raças humanas.

porém com focos diferenciados. Enquanto Recife se debruçava sobre esses estudos, São Paulo buscava importar os projetos de mão-de-obra europeia a fim de implementar a solução para regenerar a nação brasileira, definindo assim, a coloração que se pretendia para a população local.

E concluíam que o melhor instrumento para acabar com a mestiçagem do Brasil “era afirmá-la para então combatê-la” (*Ibidem*, p.91). A lógica era: para melhor manter a dominação e os privilégios de uma elite branca, é preferível disseminar a ideia de que somos mestiços e que as diferenças raciais não existem, mas, propagando-se o modelo de humano aceitável abertamente, do que estar legalmente identificados por raças, reconhecidas em suas especificidades, direitos e contextos diversos.

E essa ideologia fortaleceu o mito da democracia racial por um longo período da história brasileira. Mesmo que na prática ainda seja, majoritária e nitidamente, a população negra a que se encontra em maior condição de vulnerabilidade social, com os piores serviços públicos, como por exemplo, a situação degradante dos prédios das escolas e as jornadas escolares mais curtas (PASSOS, 2012), como também seja o alvo maior das práticas de discriminação racial, a ideia que prevaleceu no imaginário social foi a de um país miscigenado, portanto sem raças e sem racismo.

Contudo, as evidências denunciam esta máscara da miscigenação. É comum, na atualidade, ouvirmos relatos de brincadeiras maldosas, piadas, termos pejorativos e até comparações animais referentes às características físicas de pessoas negras, sua cor da pele, seu tipo físico, tipo de cabelo entre outros, identificando-os socialmente como lugar de inferioridades e rejeição. Essa é a marca do racismo brasileiro. É por isso que o Sant’ana (2005) aponta o racismo como a forma de discriminação mais injusta da história da humanidade, ainda presente nos dias atuais, “porque o discriminado não pode mudar as características raciais que a natureza lhe deu.” (2005, p.41).

Desde o período colonial até o republicano, o Brasil construiu historicamente aparatos legais que restringiam o acesso da população negra às escolas públicas, conforme traz citação abaixo:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2004, p.7)

Em decorrência do exposto, este modelo de racismo trouxe desigualdades consideráveis entre pessoas negras e brancas, sobretudo, no que se refere aos direitos básicos de acesso aos bens de serviço e consumo, bem como na distribuição de empregos do mercado de trabalho e nos espaços de representações legais e nas esferas de poder. Vale salientar que esta desigualdade sempre foi gritante, mesmo considerando que em determinados momentos da história do Brasil, a população de negros e de indígenas era superior à população de brancos residentes no país. Assim destaca Fernandes (2007), tomando como base os dados do recenseamento de 1950:

Até nas regiões em que os negros e mulatos constituem a maioria da população, como no Nordeste, ou num grande setor dela, como no Leste (em que constituem, em conjunto, 53,7% e 47,3%, respectivamente da região; e em que são mais concentrados – 62,8% no Nordeste e 95,5% no Leste, cumulativamente por grupo de cor) têm uma participação extremamente escassa na posição de empregadores e nas melhores oportunidades educacionais. (FERNANDES, 2007, p. 89)

Após a Constituição de 1988 é que o Brasil, como Estado democrático, institui direitos com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, ampliando o acesso à educação e demais bens de serviços e consumo. Porém, o modelo de escola adotado ainda não tem garantido a permanência e o sucesso de crianças e adolescentes negros. Conforme os dados (BRASIL, 2004), há 11 anos, essas desigualdades ainda eram gritantes:

[...] pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (BRASIL, 2004, p.7,8).

Os dados acima demonstram que as situações de fracasso no ambiente escolar, podem refletir todo um contexto de segregações, discriminações e estereótipos associados negativamente à população negra, implícitas no decorrer da história do Brasil, reproduzidas pelos livros didáticos (MUNANGA, 2005; A.SILVA, 2011), pelas narrativas dos conteúdos presentes no currículo oficial (GOMES, 2007; T.SILVA, 2010; SANTOMÉ, 1998; SACRISTÁN, 2000), pelas imagens, cores e símbolos representados na escola, dentre outros aparatos que não dizem sobre a diversidade cultural brasileira. É contraditório dentro de uma sociedade democrática ter um currículo escolar que apresenta majoritariamente a história brasileira sob um único ponto de vista. “Numa sociedade democrática tem que aglutinar os elementos de cultura comum que formam o consenso democrático sobre as necessidades culturais comuns

[...]” (SACRISTÁN, 2000, p.111) na tentativa de atender as diversas formas e produções culturais que constituem uma nação.

Uma vez que não se pode pensar a diversidade cultural separada dos processos identitários (GOMES, 2007) construídos em seus mais diversos contextos históricos, políticos, sociais e culturais, as práticas pedagógicas que visam a Educação para Relações Étnico-Raciais não podem estar deslocadas desse percurso histórico. O que implica uma salutar revisão na função da escola diante das infâncias que perfazem o contexto educacional no Brasil.

2. Abordagem Metodológica

Guiados pela questão investigativa: o que as experiências das professoras dizem sobre o trabalho com projetos que tratam das Relações Étnico-Raciais no contexto da escola? Buscamos dispositivos da fenomenologia social de Schutz (2012) como suporte metodológico na tentativa de evidenciar motivos, razões, intencionalidades que estão na base desse trabalho. Para isso procuramos a experiência intersubjetiva das professoras com o outro, que, no caso do nosso estudo, são os estudantes, as demais professoras, a comunidade escolar, dentre outros, por entendermos, segundo Schutz (2012) que nossos atos são motivados pela ação do outro.

Esta ação motivada pela ação do outro é uma construção racional. Vale salientar que a construção racional, ou agir racionalmente, nessa abordagem, significa “evitar a utilização mecânica de precedentes, abandonar o uso de analogias e buscar uma nova forma de lidar com a situação. [...] Ação racional é frequentemente definida como aquela ‘planejada’ ou ‘projetada’ [...]” (Ibidem, p.146-147). Nos termos schutzianos, o agir racionalmente envolve uma racionalidade do conhecimento e uma racionalidade da escolha e para Schutz (2012) a ação é razoável e não racional, nos termos Weberianos de que se pode prever o fim, porque pode haver modificação da ação na sua ocorrência em função do que o grupo elege como relevante.

Numa perspectiva fenomenológica, o mundo da vida só existe para o sujeito quando ele atribui sentido. Este mundo deve ser visto como intersubjetivo porque já existia, já foi experimentado e interpretado por outras pessoas, antes de nosso nascimento. Por isso, a interpretação sobre esse mundo, que é a escola, local de trabalho das professoras entrevistadas, é baseada em um estoque de experiências prévias a seu respeito, que nomeamos como a formação pedagógica, a legislação e as ações que já são realizadas nesse espaço, avaliadas como algo que deu certo e repetidas a cada ano, transmitidas às professoras sob a forma de um “conhecimento à mão” e que opera como um esquema de referência (SCHUTZ, 2012). Este mundo é o lugar onde a história acontece e nos serve como objeto de nossas ações e interações, não é somente físico, mas também sociocultural.

Procuramos, nas experiências das professoras, os fenômenos como eles foram percebidos e manifestados pela linguagem, para reconhecer as significações contextuais com os quais interagem (AMADO, 2013). Por isso, este trabalho quis analisar as motivações, a intencionalidade que serviram de base para as ações humanas

através do olhar reflexivo de cada professora sobre a experiência passada no que se refere ao trabalho com projetos.

Podemos dizer que, ao desenvolver Projetos Pedagógicos sobre as Relações Étnico-Raciais, a escola está enfrentando em sua prática o desafio de questionar seus valores, de indagar o currículo hegemônico (GOMES, 2007), e as experiências intersubjetivas, pois, “nós não agimos apenas no mundo, mas também sobre o mundo [...] Nossos movimentos corporais afetam o mundo, modificam ou transformam seus objetos e suas relações mútuas.” (SCHUTZ, 2012, p.85). Os projetos, recursos didáticos voltados para Educação das Relações Étnico-Raciais, são possibilidades de modificar e afetar o mundo em relação a reelaboração do respeito à diversidade cultural e a não aceitação de toda forma de discriminação racial presentes na escola.

Compreendemos que “cada experiência é única, e mesmo uma mesma experiência que se repete não é a mesma, pois se trata de uma recorrência. [...] e como tal é vivenciada em um contexto diferente e com colorações diversas.” (Ibdem, p.131-132), por isso é que buscamos analisar pela experiência das professoras da escola, como se dá a prática com projetos pedagógicos sobre relações étnico-raciais, entendendo que mesmo única essa experiência, há uma interpretação social e orientação individual.

É na perspectiva de fazer a professora voltar ao seu passado, a fim de que ela se torne uma observadora de seus próprios atos, para assim apreender os motivos deles, que buscamos as experiências como caminho para problematizar as práticas pedagógicas, nesse caso os projetos didáticos, sobre Relações Étnico-Raciais na escola. Dessa forma, o “motivo ‘porque’ refere-se a suas experiências passadas, do ponto de vista do ator. Estas experiências determinaram-no a agir do modo que agiu.” (Ibdem, p.141). Para este trabalho é necessário compreender como as temáticas subjacentes às questões étnico-raciais foram concebidas no trabalho pedagógico das professoras e quais motivos conduziram seus atos na elaboração e execução dos projetos pedagógicos.

Nossa perspectiva é fazer com que os sujeitos analisados nos apresentem algo inteligível utilizado para expressar suas experiências intersubjetivas na elaboração e execução dos projetos sobre as Relações Étnico-Raciais. É por meio do discurso que vamos identificar conotações diversas, crenças e valores, conceitos e representações que venham a explicitar como a pedagogia de projetos acontece no interior da escola,

fomentando as discussões sobre as diversas áreas da Diáspora Africana¹⁵ e o enfrentamento da pluralidade de conflitos oriundos do preconceito e do racismo.

Arelado aos dispositivos conceituais da Fenomenologia Sociológica de Schutz, motivos e experiência, trabalhou-se com o conceito de realidade em Berger e Luckman:

A realidade da vida cotidiana está organizada no “aqui” do meu corpo e no “agora” do meu presente. Este “aqui e agora” é o foco da minha atenção à realidade da vida cotidiana. Aquilo que é “aqui e agora” apresentado a mim na vida cotidiana é o *realissimum* de minha consciência. A realidade da vida diária, porém, não se esgota nessas presenças imediatas, [...] experimento a vida cotidiana em diferentes graus de aproximação e distância, espacial e temporal. A mais próxima de mim é a zona da vida cotidiana diretamente acessível à minha manipulação corporal. (BERGER; LUCKMAN, 2003, p.39)

Tais conceitos nos deram os aportes para interpretar o objeto, fora do fluxo da vida, permitindo a “suspensão” das realidades cognitivas que estão intrínsecas nos processos das experiências humanas subjetivas. Vale salientar que a suspensão do fluxo da vida como ação metodológica visa caracterizar o objeto em análise (a experiência das professoras com projetos sobre Relações Étnico-Raciais), “em um ato específico de ‘reflexão’” (SCHUTZ, 2012, p.70), porque o sujeito só se torna consciente de um ato quando ele não está mais imerso nesse fluxo. Por isso, essas experiências são dotadas de conhecimentos consolidados no tempo e no espaço, logo, na história, os quais precisam ser questionados para que compreendamos as situações existentes no contexto sociocultural dos sujeitos estudados nesta pesquisa, que implicam no trabalho com projetos sobre as Relações Étnico-Raciais na escola.

2.1 Campo da Pesquisa

Este trabalho tem como campo de pesquisa a Escola Municipal Agostinho Pinheiro, destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Ipiaú, uma cidade de aproximadamente 45.000 habitantes, segundo o IBGE de 2010, compreendendo uma área de 267 km². A área onde se localiza a cidade de Ipiaú, no sul da Bahia, na

¹⁵ Diáspora Africana, também chamada de Diáspora Negra é o nome que se dá ao movimento sociocultural e histórico que aconteceu em países da África, em virtude da saída forçada de africanos (em especial africanos de pele escura chamados de negros ou afrodescendentes), no sistema escravagista, desde o início do século XIV até final do século XIX. A junção desses povos nos mais diversos espaços do mundo, produziu formas de vida integradas e híbridas. De acordo com Hall (2008), o conceito fechado de diáspora se apoia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um "Outro" e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. Para ver mais, *Da Diáspora*, Stuart Haal, 2008.

microrregião Ilhéus-Itabuna, possui um processo de ocupação urbana que compreende o fim do século XIX e o início do século XX. De acordo com os historiadores Mendes e Santos (2006, p.19).

Assim com uma localização bastante estratégica, o município de Ipiaú ligava dois polos de desenvolvimento no final do século XIX: a zona do sertão e a zona cacauera. Era, portanto, um entreposto comercial importante, às margens do Rio de Contas e em condições geográficas favoráveis ao plantio do cacau, produto com altas cotações no mercado externo.

Segundo a autora, os futuros grandes fazendeiros de cacau eram de origem humilde e surgiram das mobilidades sociais, tanto das regiões brasileiras como do exterior, principalmente da Europa e Oriente Médio (árabes e turcos), que fugiam das crises e guerras dos seus respectivos países. Seguindo os registros, a história de Ipiaú é descrita pela autora a partir do contexto desenvolvimentista nacional e regional, apresentando a luta e os interesses dos fazendeiros pela sua emancipação política e no seu crescimento diante do cenário mundial. “Em dois de dezembro de 1933, ocorreu a emancipação do povoado Rio Novo” (Ibidem, 2006, p. 59), um dos primeiros nomes dados a Ipiaú.

Durante muito tempo vários nomes foram dados à cidade, mas desde 1944 que ela passou a se chamar Ipiaú que, de acordo com a Enciclopédia dos Municípios, significa Rio Novo e, segundo Euclides Neto, Ipiahu, a que tem a pele manchada. É o nome da sardinha, piau, abundante no Rio das Contas, que corta o município. Esta recebeu a influência da orientação do governo da época, em colocar nomes indígenas nas cidades cujos nomes já existiam em outros lugares, porém é interessante observar que a permanência do nome Ipiaú teve ligação com a história da cidade.

É no desenvolvimento dessa história que o Sistema Municipal de Educação de Ipiaú, também se organiza e constrói sua proposta de trabalho pedagógico baseada na Pedagogia de Projetos, na tentativa de abarcar as temáticas relevantes para formação integral da criança no ambiente escolar, em convergência com as realidades vivenciadas pelos sujeitos da escola, suas histórias e produções culturais. Ao ingressar como servidora pública em 2007 neste município, foi notório que o trabalho com Projetos Pedagógicos se aproximava da concepção trazida por Hernandez (1998) quando busca dialogar com os acontecimentos sociais que interferem diretamente na vida das crianças.

Prova disso é que as temáticas sugeridas pelas escolas e debatidas em reunião com as coordenadoras pedagógicas do município, além de estarem ligadas a situações do cotidiano (Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Músicas e movimentos

musicais, dentre outras), de modo similar giravam em torno do algum acontecimento nacional do momento, como por exemplo, projeto sobre a Copa, Eleições Municipais e Combate à Dengue.

Estes projetos têm lugar destinado no currículo escolar, são organizados para cada unidade letiva, e, pode-se até considerar que funciona como uma política educacional, visto que para além do grupo partidário que esteja na administração do município, esse trabalho continua como uma prática pedagógica efetivada por toda e qualquer escola, em qualquer tempo. Vale considerar nesse cenário que a função da Coordenação Pedagógica é indispensável para realização da Pedagogia de Projetos, pois é em reunião com as coordenadoras do município que as temáticas ganham construções teóricas e possibilitam a ampliação do debate para despertar, entre o corpo docente e demais funcionários da escola, o desejo de participar, avaliar, criticar e refazer o próprio conhecimento.

Destacamos a temática referente à Educação para as Relações Étnico-Raciais neste cenário por ter conhecimento sobre o aparato legal que este município dispõe em seu sistema. Embora o Conselho Municipal de Educação já tenha publicado a Resolução N^o013/07, em 24 de Agosto de 2007, que institui Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, quando debatíamos em reunião, percebíamos que esta temática suscitava maior empenho das escolas para realização de projetos no período da Semana da Consciência Negra (por causa da data 20 de Novembro).

Ainda conforme portaria, que se fundamenta na Lei 10.639/03, observa-se que ela institui as Diretrizes Municipais para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira como princípios “que devem fundamentar o planejamento, execução e avaliação em todas as etapas e modalidades da Educação Básica” (CME, 2007, p.01), dispondo em seu conteúdo, também, a seguinte redação:

[...] Art. 3º Os currículos dos Cursos do Ensino Fundamental das escolas do Sistema Municipal de Ensino e suas modalidades conterão obrigatoriamente, em caráter interdisciplinar e transversal, a temática HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA. (grifos do autor) [...]

§ 2º As propostas curriculares das Unidades Escolares tratarão os conteúdos programáticos referentes aos negros no Brasil, à cultura negra brasileira e ao negro na formação da sociedade nacional, nas áreas sociais, econômica e política da história brasileira, incluindo aspectos da história da África e do seu povo.

§ 3º Os conteúdos programáticos a que se refere o parágrafo anterior poderão ser desenvolvidos sob forma de estudos, **projetos e atividades**, envolvendo toda a comunidade escolar, a saber: alunos, funcionários, pais, professores, coordenadores pedagógicos e diretores. (grifo nosso)

Art. 4º. As Unidades Escolares, integrantes do Sistema Municipal de Ensino, ficam obrigadas a promover a inclusão de ações educativas nos currículos de seus cursos que espelhem o conteúdo da temática História e Cultura Afro-Brasileira em caráter interdisciplinar, transversal e/ou disciplinar. [...] (CME, 2007, p.02)

É notório que a Resolução acima exposta possibilita ao Sistema Municipal de Ensino o entendimento de que essa temática pode ser desenvolvida tanto em forma de disciplina, como em forma de projetos. Sabe-se que os projetos pedagógicos são executados nas escolas em caráter interdisciplinar, por abarcar conhecimentos de diversas áreas do currículo escolar, portanto enfatizar a pedagogia de projetos foi o caminho mais viável para que esta atividade não deixasse de acontecer no interior das escolas.

Apesar de não se ter evidenciado nos arquivos da história oficial do município, registros sobre o povoamento das matrizes africanas e afro-brasileiras nesta região, dados do Censo Demográfico/2010 identificaram 5.766 que se declaram pretas e 30.287 pardas. É uma quantidade expressiva para o conjunto populacional de aproximadamente 45.000 habitantes, que influenciam o cotidiano da cidade e da escola, reconstruindo modos de vida e de produção cultural.

Assim, não há como não incluir essa temática na prática educativa da escola, visto que sua comunidade interfere diretamente nas demandas pedagógicas do processo ensino-aprendizagem. A exigência da Lei 10.639/03 serviu para incentivar, por meio dos documentos oficiais do município, iniciativas que reconheçam a importância de abordar os conteúdos referentes aos temas de africanidades no contexto da escola. Os conteúdos, conforme estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, são melhores compreendidos por toda a escola com a Pedagogia de Projetos? Esta não foi a nossa questão norteadora, mas analisando as experiências das professoras identificamos as potencialidades e limitações deste recurso, portanto questionar este recurso não deixa de auxiliar-nos na compreensão desta análise.

Foi por considerar a Educação para Relações Étnico-Raciais desenvolvida por meio de projetos didáticos, bem como, a história da cidade, que escolhemos o município de Ipiaú como campo desta pesquisa, no intuito de evidenciar no discurso das professoras entrevistadas, que experiências são vivenciadas por elas, no trabalho com este recurso pedagógico, a fim de compreendermos como é desenvolvida a prática com

relação às seguintes temáticas: discriminação racial, racismo, raça, cultura, etnia, que influenciam diretamente a conjuntura desta cidade e na formação integral das infâncias.

O Sistema Municipal de Educação de Ipiaú está composto por 32 escolas municipais, dentre elas 21 que atendem alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo 09 delas localizadas em zonas rurais; 04 escolas que atendem os Anos Finais do Ensino Fundamental na sede; 06 creches que atendem crianças de até 03 anos, sendo 1 na zona rural e 1 escola na zona rural que atende crianças da Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental.

De acordo com o Censo Escolar de 2014 do município, o número de matrícula inicial de alunos, distribuídos por modalidades e etapas é de 7.817 (sete mil, oitocentos e dezessete). Ao todo são 255 (duzentos e cinquenta e cinco) professores regentes de classe, sendo 118 (cento e dezoito) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 72 (setenta e dois) nos Anos finais, e 65 (sessenta e cinco) como auxiliares de classe da Educação Infantil.

Segundo informação das Supervisoras Pedagógicas do Sistema Municipal de Educação¹⁶, a Escola Municipal Agostinho Pinheiro (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e o Centro Integrado de Ensino Altino Cosme de Cerqueira (Anos Finais do Ensino Fundamental) são as escolas que realizam um trabalho mais marcante sobre a temática relativa às Relações Étnico-Raciais, ambas situadas no Bairro Euclides Neto. Elas se destacam no município por demonstrarem criatividade na realização de projetos pedagógicos sobre o tema, bem como pelo interesse do acréscimo da disciplina Diversidade Cultural com Enfoque na Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da escola.

Escolhemos, pois, a escola destinada aos anos iniciais por considerar o contexto de informantes privilegiados no que se refere às experiências com projetos sobre Relações Étnico-Raciais e por entender a relevância desta etapa na construção da consciência corporal da criança e do seu processo de autoconhecimento no contexto cultural em que se insere, conforme já abordado nesse trabalho.

A Escola Municipal Agostinho Pinheiro situa-se no bairro Euclides Neto, foi municipalizada em 2006, quando começou a atender crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com a construção da Escola Municipal

¹⁶ Entrevista concedida para Trabalho de Conclusão de Curso intitulado Perspectivas e Implementações para uma Educação Antirracista, do Curso de Pós-graduação em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras – ODEERE – UESB, 2013.

Maria das Graças Mendonça em 2008, núcleo de Educação Infantil no Bairro, A Escola Agostinho Pinheiro passou a atender somente as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram matriculados, em 2014, 395 crianças, nas 14 turmas entre o matutino e vespertino, sendo que são 03 turmas de 2º ano; 04 do 3º ano; 04 do 4º ano e 03 do 5º ano. Totalizando onze professoras que trabalham como regente e vinte e cinco funcionários em toda a escola.

2.2 A Entrada no campo: ser nativa e pesquisadora

Investigar o próprio campo de trabalho exigiu o exercício desafiador de compreender a realidade escolar como algo a ser problematizado constantemente, a fim de que as situações da rotina fossem potencializadas, numa perspectiva de modificar o mundo em que atuo e produzir novas formas de influenciar positivamente na educação das crianças. Nesse sentido, é importante evidenciar que “o mundo consiste em múltiplas realidades. [...] Entre as múltiplas realidades há uma que se apresenta como sendo a realidade por excelência. É a realidade da vida cotidiana.” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p.38), é a consciência sobre essa realidade que possibilita o olhar investigativo diante do ordenamento dos padrões previamente dispostos e dotados de significações.

Vale enfatizar que, assim como em Schutz (2012), Berguer e Luckmann (2003) compreendem a experiência subjetiva da vida cotidiana como um mundo de objetos produzidos e dotados de significações, por isso as diversas interpretações do senso comum precisam ser admitidas para descrever, na análise fenomenológica, a realidade e captar o caráter intencional de todo pensamento e ação dos homens e mulheres comuns. É na tentativa de descrever cientificamente a realidade experienciada pelas professoras com projetos pedagógicos sobre Relações Étnico-Raciais que Berger e Luckmann (2003) contribuíram nesta investigação.

Por ser Coordenadora Pedagógica no município, por já ter trabalhado na escola investigada, por ser mulher negra e militante de movimento negro, é que o exercício de avaliar os dados dos sujeitos da pesquisa e a forma como melhor alcance os objetivos da investigação devem estar a todo momento em reflexão. Embora tenha me afastado por ocasião dos estudos, são estes mesmos espaços, dos quais faço parte, que partilham verdades que compõem em mim um sistema de valores e costumes que não

devem levar a uma falsa interpretação ou uma tendenciosa análise do que os sujeitos enunciarem.

A experiência como coordenadora pedagógica se revela como uma rotina normal na interação e partilha dos conhecimentos que é comum a todas as pessoas, porém cada vez que eu consigo problematizar as situações que aparecem na vida cotidiana, uma outra realidade entra em choque e rompe com a rotina construída mediante as significações intersubjetivas. (BERGER; LUCKMANN, 2003).

Portanto, ao trabalhar com projetos sobre Relações Étnico-Raciais, ao mesmo tempo em que a escola pode questionar os padrões sociais sob os quais a proposta curricular foi elaborada, acreditamos que ela, similarmente, pode evidenciar dilemas específicos vivenciados nas relações intersubjetivas, estabelecidas sob as concepções dos conhecimentos do senso comum. Os projetos assumem o objetivo de inserir essa temática no cotidiano do processo ensino-aprendizagem para quebrar o silenciamento diante das práticas discriminatórias existentes no ambiente escolar.

Nessa compreensão, as experiências das professoras com os projetos para Educação das Relações Étnico-Raciais, localizadas no tempo e no espaço, nos permitiram identificar razões e motivações intrínsecas às suas práticas, traduzidas pelas vivências intersubjetivas de cada uma como sinal de sua realidade. (BERGER; LUCKMANN, 2003) Mais uma vez, em diálogo com Schutz (2012), é em razão desta compreensão temporal e espacial das experiências docentes, que o mundo da vida cotidiana “é algo que temos de modificar com nossas ações ou que as modifica.” (SCHUTZ, 2012, p.85), o que confere à escola autonomia para eleger elementos que devem ser relevantes na construção de sua atual prática pedagógica.

Como exercício para constituição do ser pesquisadora, utilizamos dos estudos exploratórios como mecanismo para educar o olhar e a postura investigativa diante dos sujeitos. Este estudo foi realizado com duas professoras e duas estudantes do Centro Integrado de Ensino Altino Cosme de Cerqueira (Anos Finais do Ensino Fundamental), a fim de identificarmos tanto possíveis dados¹⁷ para a pesquisa como, também, para uma avaliação de nossa postura enquanto pesquisadora.

Ao realizarmos as entrevistas semidiretivas, percebemos, por exemplo, que confunde a pessoa entrevistada se o interlocutor faz várias perguntas ao mesmo tempo. O sujeito acaba por não responder à pergunta central, o que exige novo encontro para

¹⁷ Os dados obtidos estão disponíveis para apreciação no Apêndice deste trabalho, assim como o artigo elaborado e publicado no EPENN, também encontra-se dispostos neste Apêndice.

obtenção das informações desejadas. Essa percepção só foi possível no momento da transcrição, pois a reflexão sobre a resposta parecia-nos incompleta.

Ao analisar as respostas dos sujeitos, identificamos perguntas fechadas que não deixavam espaços para respostas espontâneas, o que acabava por direcionar o pensamento da professora ou da aluna no momento da entrevista. Isso nos remete a discussão em Schutz (2012) sobre grupo interno e externo, no nosso caso eu era parte do grupo interno, por ter sido coordenadora pedagógica do município e conhecer um pouco das atividades educacionais, e externo, como pesquisadora, estudiosa do tema. Abandonar o “antigo padrão cultural por aquele do novo grupo” (SCHUTZ, 2012, p.107) é a prova de que a lealdade está no caráter do pesquisador. O exercício deste abandono se deu por meio das leituras e aprofundamento teórico-metodológico na intenção de estranhar o objeto e deixar que o campo apresente as informações.

Por esta razão, foi necessário retornar à escola numa segunda entrevista para refazer algumas questões com as professoras, no intuito de deixar que os sujeitos da pesquisa expusessem suas impressões e dissessem elas mesmas sobre o objeto desta investigação. O exercício metodológico garantiu uma boa relação com as professoras, por isso não foi problema voltar à escola e reconduzir a entrevista. O exercício só ajudou a estranhar o objeto investigado para dar espaço às informações necessárias para este trabalho.

Foram esses exercícios que auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho, visto que a interpretação das experiências se dá por meio da linguagem, que está disposta em comum na vida cotidiana e aponta sempre para a realidade comum. Por tanto, esses exercícios me conduziram a um entendimento no campo de significação das mensagens enunciadas, ao considerar sobretudo, a temporalidade de cada relato.

2.2.1 Participantes da Entrevista

Conforme indicamos no item 2.1 Campo de pesquisa, a Escola Municipal Agostinho Pinheiro, local da pesquisa, conta com o total de 11 professoras regentes. Como a escola já realiza projetos sobre a referida temática desde 2006, optamos por entrevistar as professoras que já possuem mais de 2 anos nesta escola, na tentativa de perceber como os dilemas foram vivenciados por elas em cada contexto, para também observar nos diferentes relatos permanências e mudanças ao longo desse percurso e o que foi resolvido com as experiências de cada uma com projetos sobre Relações Étnico-

Raciais. No total deste recorte, são 08 (oito) as professoras que se enquadram nesse perfil, porém 04 delas não são do quadro de funcionários efetivos, o que poderia apresentar desde já certa limitação na continuidade do trabalho da escola, portanto, ficamos com as 04 (quatro) professoras do quadro efetivo do magistério.

Vale destacar que ao escolher as professoras do quadro efetivo, estamos priorizando a situação de segurança para a investigação do objeto desta pesquisa, visto que as professoras contratadas não possuem escola fixa, geralmente substituem professoras em licença e dependem do orçamento da secretaria de educação, o que pode acarretar em exoneração em qualquer tempo. Estes fatores implicam a prática com projetos na escola nos seguintes pontos: continuidade dos estudos sobre as temáticas específicas, atividades que envolvem a comunidade escolar (Pais, Mães ou responsáveis, alunos, direção, professores) comprometidas, acompanhamento e orientação dos trabalhos em sala de aula, pois o trabalho com projetos prevê, dentre outros fatores, ações coletivas, formação continuada e compromisso social com o aprendizado do aluno. Logo, as professoras efetivas nos garantiram melhor atenção aos aspectos suscitados.

Esta pesquisa deseja considerar os projetos didáticos como recurso pedagógico para a Educação das Relações Étnico-Raciais realizados na escola dos anos iniciais, tomando como referência as experiências das professoras por entender que, a Pedagogia de Projetos tem espaço relevante no cenário da educação municipal. Durante os 10 anos de municipalização da escola pesquisada, temas como Brasil Pluricultural; África: Identidade, Cultura e Herança; Ouro Negro (Blocos afros de Salvador); Negras Raízes (Análise da história do Brasil por meio de músicas); Cantar e Contar o Samba (Constituição das favelas e história do samba); Baobá (literatura infanto-juvenil africana e afro-brasileira), deram a dimensão étnico-racial ao contexto da escola e, garantiram a importância deste conteúdo no currículo.

O trabalho com projetos pedagógicos toca na organização curricular da escola, pois funcionam como um meio de repensar e refazer o quê e como deve ser ensinado (Hernandez, 1998). É aí que se insere a temática das Relações Étnico-Raciais, visto que é nesses recursos que se realiza a maior potência dessa prática.

Compõem o quadro¹⁸ de participantes da pesquisa, as seguintes entrevistadas até o momento:

¹⁸ O quadro de entrevistadas é um dispositivo da Entrevista Compreensiva. (CRUSOÉ, 2014, p.52)

Nome	Função/ Atuação Profissional	Formação	Tempo de Profissão no Sistema Municipal de Educação de Ipiaú	Situação da Entrevista
Anele ¹⁹	Professora, já exerceu a função de direção da escola.	Letras, com especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais.	09 anos	Iniciada, mas não concluída no mesmo dia: 14 de julho de 2014, na sala da supervisão, lugar arejado e calmo, sem movimentação de outras pessoas. Duração de 47 minutos. Houve um segundo momento de entrevista, após o exame de qualificação desta pesquisa, dia 04 de novembro de 2015, na casa da professora. Lugar tranquilo, quarto separado da casa e com privacidade para continuar o trabalho.
Makena	Professora, que já exerceu a função de Coordenadora Pedagógica da escola.	Letras, com Mestrado em Educação	09 anos	Iniciada e concluída no mesmo dia: 11 de dezembro de 2014, na sala da diretoria da escola, lugar arejado, pouco transitado pelos estudantes e funcionários no momento. Duração de 57 minutos

¹⁹Optamos por colocar nomes femininos, de origem das nações africanas, sendo assim: ANELE: Bastante, Suficiente {Nome normalmente dado à última nascida, nunca para a 1º ou 2º criança} (Xhosa Da África Do Sul); MAKENA: A Feliz (Kikuyu do Quênia); ASHANTI: Mulher Africana Forte (Gana); HANNA: Felicidade (Hausa). Todos os nomes foram retirados do site Geledés, disponível em <http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/lei-10-639-03-e-outras/22445-significados-dos-nomes-proprios-africanos>, em 18 de dezembro de 2015.

Ashanti	Professora dos anos iniciais nas turmas de 4º ano	Pedagoga, com especialização em Língua Portuguesa e Literatura	29 anos	Iniciada e Concluída no mesmo dia: 10 de Agosto de 2015, na secretaria da Escola Municipal Agostinho Pinheiro, após o horário de aula, a sala estava vazia, a entrevista durou 41 minutos e 06 segundos.
Hanna	Professora dos anos iniciais nas turmas de alfabetização	Pedagoga, com especialização em Gestão e em Psicopedagogia.	25 anos	Iniciada e concluída no mesmo dia: 19 de Agosto de 2015. A entrevista aconteceu na atual escola onde ela trabalha, logo após o término da aula, no final da tarde, com duração de 25 minutos aproximadamente. A sala estava vazia e a escola também.

2.2.2. Bloco de Entrevistas

A prática investigativa no campo educacional também compreende os processos internos a ele inerentes, na busca de questionar e explicar teoricamente as práticas educativas, colocando em evidência um patrimônio a serviço da transformação do ser humano e da coletividade. Importa perceber, neste cenário, como as pesquisas qualitativas auxiliam na interpretação das situações experienciadas no contexto escolar, pois elas buscam as significações que “os seres humanos colocam em suas próprias ações” (AMADO, 2013, p. 40-41), e neste caso, utilizamos os dispositivos da fenomenologia schutziana, que faz parte do quadro analítico da pesquisa qualitativa para nos auxiliar a compreender por meio dos motivos, razões, intencionalidades a prática com projetos pedagógicos sobre relações étnico-raciais no cotidiano escolar .

Para coletar as informações necessárias nesta pesquisa, utilizamos da entrevista semidiretiva, na qual “tem seu mais direto apoio nos objetivos de investigação.” (AMADO, p. 211) E nos permite ter acesso às mais diversas expressões e canais de informação como sensações, recordações, afetos, relatos de atitudes, ideias e

valores, apresentando “representações atuais acerca dos acontecimentos.” (Ibdem, p.212)

Ao se buscar as experiências das professoras com projetos sobre Relações foi dito e porque disse, por isso a Análise de Conteúdos será aplicada destacando categorias *a priori* e comparando as informações obtidas. Segue o quadro orientador de entrevistas semidiretivas com os blocos de análises²⁰ a serem investigadas.

BLOCOS	OBJETIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO
Bloco 1: Legitimação da entrevista	Procurar os entrevistados e em conversa, saber da possibilidade de colaborar com o desenvolvimento da pesquisa; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e as contribuições do estudo; colocar os entrevistados na condição de colaboradores; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.		
Bloco 2: História dos Sujeitos	Obter dados sobre a história de vida dos professores, equipe pedagógica, com objetivos de identificar elementos que possibilitem conhecer suas características em termos de experiência de vida para relacionar com o objeto de estudo.	Fale sobre sua história de vida	O que levou a ser educadora?
Bloco 3: Projetos	Obter dados sobre os tipos de projetos	Fale sobre os projetos que a escola realiza	Por que utilizar projetos na escola?

²⁰ Roteiro de entrevistas elaborado a partir do modelo sugerido por Crusoé, durante as atividades de orientação no Programa de Pós-graduação em Educação, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Este roteiro permite uma melhor organização da produção de dados, intercalando as informações dos sujeitos com base nos objetivos de cada bloco.

	desenvolvidos na escola; analisar como os professores enxergam essa pedagogia; identificar fatores que contribuem para o desenvolvimento dos projetos sobre a cultura africana e afro-brasileira.		O que vocês acham dessa pedagogia? Porque utilizam a temática sobre a cultura afro-brasileira? Como vocês constroem as atividades?
Bloco 4: Conceitos	Obter dados sobre como conceituam as categorias: raça, racismo, cultura, discriminação, preconceito, projetos, prática pedagógica.	Como vocês conceituam o racismo? E a cultura? E as relações étnico-raciais?	
Bloco 5: Estratégias para orientar a pedagogia de projetos sobre Relações Étnico-Raciais	Obter dados sobre as ações que orientam ou deveriam orientar o comportamento na escola na realização dos projetos didáticos.	Fale sobre suas estratégias e as de seus colegas para realizar o trabalho com os projetos didáticos sobre relações étnico-raciais.	Vocês têm momentos de reuniões ou estudos? Como você pensa o trabalho sobre as questões de preconceito/ racismo/ conflitos?
Bloco 6: Crenças e valores	Obter dados sobre a influência das crenças, valores, atitudes, os limites e as possibilidades que permeiam a prática da escola, na busca de conhecer os sentidos atribuídos pelos sujeitos em termos de crenças, valores, atitudes que permeiam o cotidiano da prática educativa.	De que forma seus valores, crenças e atitudes interferem na sua vida escolar/ profissional?	Você enfrenta situações de desigualdades? De que tipo? Você percebe alguma situação no ambiente escolar? E como você lida com elas? Que atividades você faz fora da escola? E em horas de lazer? Qual sua militância? Como você se reconhece étnico-racialmente? Como é ser mulher (negra ou branca)? Ser Homem (negro ou branco) no contexto da escola?

2.2.3 Análise de Conteúdo

É tarefa dessa investigação, construir um diálogo entre os aportes metodológicos referenciados aqui, os quais nos auxiliaram na interpretação das informações do campo, que consideram as experiências e motivações dos sujeitos da pesquisa, e a Análise de Conteúdo (AMADO; CRUSOÉ, 2013), utilizada como técnica para a análise dos dados. A Análise de Conteúdo

[...] procura arrumar num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações [...] é, sobretudo, um processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado. (AMADO; CRUSOÉ, 2013, p.303)

É uma técnica que exige do investigador habilidades interpretativas bem críticas, inspiradas em seus quadros de referenciais teóricos (Ibdem), para fazer inferências relevantes dos dados acerca do contexto e condições de produção do discurso.

Ao buscar as experiências das professoras com projetos pedagógicos que tratam das Relações Étnico-Raciais, nos anos iniciais da Educação Fundamental, queremos evidenciar o que este recurso didático provoca em seu desenvolvimento, como também as potencialidades de sua prática no contexto da escola. Assim, ao utilizarmos a Análise de Conteúdo para a construção das inferências, objetivamos apresentar uma síntese em que os efeitos da comunicação (o que disse, por que disse, como e quem disse) sejam considerados para além de uma simples descrição das mensagens encontradas em campo, o que vai servir de suporte para acessar o que os professores pensam sobre o que eles fazem.

É sob essa lógica que manuseamos essa técnica com categorias estabelecidas *a priori*. São categorias que guiaram nosso olhar no campo, pois privilegiam a Educação para as Relações Étnico-Raciais e demanda os seguintes conceitos: Racismo, Raça, Cultura, Discriminação, e Preconceito, como também, o trabalho com projetos, que demanda o conceito de Práticas Pedagógicas e de Projetos em que as professoras se apoiam para desenvolver tal atividade. Estas categorias nos auxiliaram a comparar as significações de cada experiência, estruturadas no tempo e espaço da vida cotidiana no contexto da escola.

Vale destacar que ao estabelecer *a priori* estas categorias não queremos validar tais conceitos em campo, fazendo dos sujeitos meros comprovadores dos

estudos que já existem acerca da temática em questão. Mas, ao contrário, apoiados no quadro de referência teórica sobre o tema e no quadro de referência teórica do pesquisador, almejamos compreender o quadro de referência das professoras, guia do seu trabalho com projetos para Educação das Relações Étnico-Raciais.

Na busca pela compreensão do quadro de referência utilizado pelas professoras para guiar suas práticas com projetos, a análise dos dados procedeu da seguinte forma:

1. Transcrição literal das falas das professoras pela pesquisadora, como forma de nos apropriar do contexto da entrevista (o não dito pela linguagem verbal);
2. Leitura de cada entrevista, procurando organizar as falas obedecendo a ordem dos blocos de entrevista;
3. Destaque dos pontos em que se aproximam e se distanciam entre as falas dos sujeitos;
4. Organização do mapa conceitual que deu origem a duas grandes categorias: a) História de vida e pensamento das professoras; b) Práticas com projetos sobre Relações étnico-raciais, que comporão os capítulos de análise.

Buscou-se concentrar as análises sobre as informações que se quer no campo,

[...] emprestando-lhes uma hierarquia possível. Trata-se de uma primeira orientação para a leitura e para o recorte do material, mantendo-se, porém, numa postura aberta aos necessários acrescentos e refinamentos que as novas e subsequentes leituras impuserem.” (AMADO; CRUSOÉ, 2013, p.318)

É o olhar sobre estas categorias em campo que nos fizeram compreender como os projetos pedagógicos funcionam no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais, e como eles são significados pelas professoras em suas práticas.

3. História de vida e pensamento das professoras

Nesta primeira parte deste capítulo, queremos abordar como as mulheres, sujeitos desta pesquisa, construíram sua trajetória de tornarem-se professoras no Sistema Municipal de Educação de Ipiaú. A ideia é apresentar uma caracterização das professoras, para ressaltar em seus contextos da história de vida, pontos relevantes que evidenciaram como se constituiu essa profissão em seu percurso profissional e pessoal, como também em que aspecto se dá a relação com a temática das Relações Étnico-Raciais.

Ao iniciar um trabalho investigativo em educação, é necessário que compreendamos, inicialmente, a natureza do ato educativo. Em seu trabalho, Amado (2013) considera que há uma problemática nesse processo, tendo em vista que o conceito de educação está intimamente ligado ao conceito de ser humano, e, por isso, há uma relação central entre ambos, “uma vez que é este ser humano o sujeito da educação, o sujeito a educar.” (Ibdem, p.20).

O autor utiliza de seus estudos para construir uma convergência nesse aspecto, ao ressaltar que a educação permite o aperfeiçoamento de cada ser humano, de forma integral, pois a ela compete trabalhar pela libertação do homem de determinismos, pressões e tiranias (Ibdem, 2013). Logo, as práticas educativas são aquelas em que o educando se modifica, em caráter objetivo e/ou subjetivamente. O autor ainda adverte, como síntese de todas as definições, que a educação é um produto coletivo para a boa convivência dos povos e civilizações, pois há, nestes estudos,

a ideia de educação como uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros; o aperfeiçoamento e enriquecimento não são, desse modo, somente individuais, mas coletivos, devendo produzir mudanças desejáveis *da* sociedade e *na* cultura – muito especialmente na concretização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, bem como na intensificação de valores essenciais para a convivência, como a compreensão, a tolerância e a amizade entre cidadãos, povos e civilizações. (Grifos do autor, AMADO, 2013, p.21)

Nota-se que o autor faz referência à atividade da educação como uma ação humana e coletiva para realizar mudanças na realidade social e cultural. Numa outra perspectiva epistemológica, Freire (1996) também defende esta ideia quando argumenta que a educação, como experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo, jamais sendo neutra ou indiferente diante do contexto político, econômico, social, cultural e histórico do qual está inserida. Cabe ressaltar, assim, que a

prática investigativa no campo educacional também compreende os processos internos a ele inerentes, na busca de questionar e explicar teoricamente as práticas educativas, colocando em evidência um patrimônio a serviço da transformação do ser humano e da coletividade.

Enquadra-se aqui a necessidade de compreender como a Educação para as Relações Étnico-Raciais é parte desse processo. A escola, como lugar formal da educação, não se faz no isolamento cultural. As três matrizes culturais (indígenas, europeias e africanas) que constituem a nação brasileira possuem formas de vida que necessitam estar igualmente contempladas no currículo, a fim de melhor retratar a história do Brasil (com suas diversidades, consequências e distorções) e as riquezas produzidas no contato entre as civilizações.

Cabe salientar ainda que, nesse contexto educativo de interações culturais, está a figura da professora, forjada no seio dessa diversidade e com competência profissional para arquitetar comportamentos e mediar a elaboração do conhecimento, a qual não se faz separada e independente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências vividas anteriores e fora da escola (FREIRE, 2015). Ou seja, no ambiente escolar, é a professora o sujeito capaz de materializar a articulação entre o “contexto teórico e o contexto concreto”, (Ibdem, p.99), na medida em que reconhece o caráter político de sua profissão e reinventa sua prática cotidianamente na perspectiva da escola democrática.

Não é concebível o ensino de conteúdos isolado de sua significação para o mundo das crianças, uma vez que a ação educativa se dá justamente na capacidade que os seres humanos têm de se (re) conhecerem no contexto histórico e de se reinventarem sócio-culturalmente, sobretudo em seus processos formativos iniciais, como assinala a citação abaixo:

As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos. (BRASIL, 2007, p.16)

O exercício da profissão de professora aqui está entendido como um dos aspectos mais fundamentais para efetivação de uma educação escolar que auxilie a criança na construção de sua autonomia e na elaboração de seu discurso sobre si mesma, “discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto de sua realidade.” (SOUZA, 1983, p.17). Decorre disso, a

necessária compreensão de como tornar-se professora no Brasil não está dissociada do que se espera da educação escolarizada.

Quando perguntamos à Prof^a Ashanti como ela se tornou professora, sua resposta foi pronta: “Era o meu sonho ser professora, meu sonho... era não, ainda é. Eu tenho um... um... um... orgulho, eu acho bom, bonito, eu acho interessante chegar em uma sala, e o aluno não sabe ler e ele aprender [...]” (ASHANTI, 2015). A resposta da professora demonstra uma escolha consciente por causa do efeito que sua profissão proporciona aos educandos. Ela se empolga com o resultado de sua ação educativa e, este tornou-se o motivo de sua realização como docente, ao longo de seus 29 anos de trabalho, o que revela o exercício contínuo de realizar-se como professora, não apenas como algo situado no passado ou no início de sua carreira, mas ao contrário, permanente.

Em direção semelhante, a Prof^a Hanna diz: “Sonhava em estar na sala de aula e tal, com 2 anos que me formei eu comecei a trabalhar em sala de aula [...]” (HANNA, 2015). Nota-se que há uma opção consciente em ambas as entrevistadas sobre a escolha da profissão, Hanna ainda enfatiza essa escolha, ao trazer o aspecto emocional que quando diz: “era aquele encanto igual quando a gente brinca de boneca, era o encanto pra ser professora, eu quis. ” (Ibdem, 2015). Entretanto, este encanto não se encontra mais em seu relato quando ela afirma que:

Eu já trabalhei por amor, hoje em dia não, estou completando o tempo de me aposentar [...] estou cansada, cansada de ver os meninos hoje que... não têm mais acompanhamento em casa, a família não assiste mais os alunos, a gestão da escola por si só não...*(ela balança a cabeça negativamente)* tira esse encanto da gente. Eu te digo assim: eu sonho com a aposentadoria. (HANNA, 2015)

Há um descontentamento no relato da Prof^a Hanna diante das circunstâncias enfrentadas pelo trabalho docente na atualidade, no contexto da educação escolar, as quais direcionaram o sonho da Prof^a para a espera pela aposentadoria. Sua motivação inicial, ao contrário da Prof^a Ashanti, ficou situada no passado.

Em estudo sobre o tornar-se professora, Fontana (2010) resgata os anos 1980, como marco para reflexões e definições acerca do “bom professor”, muito em virtude do processo de redemocratização que se encontrava o Brasil, e destaca que pouco se pensava o próprio movimento da atividade docente como produtora de suas práticas e, conseqüentemente, que também produziam os professores, pois nesta relação se formalizam modos de sociabilidades e constroem subjetividades (FONTANA, 2010). Podemos destacar a frustração e desencantamento de Hanna (2010) como algo

produzido em sua subjetividade, originários das experiências vivenciadas no contexto de sua prática pedagógica, durante os seus 25 anos de profissão, mas que em sua formação esses fatores foram pouco problematizados.

Analisando as informações das entrevistadas, ainda a respeito dessa questão, a Prof^a Makena nos disse:

A minha mãe era professora da zona rural, então as séries iniciais que na época era ABC, depois cartilha, depois 1ª série... eu fiz com minha mãe, ela quem me ensinou a ler e escrever. Eu acho que a partir da profissão da minha mãe que eu me identifiquei com o magistério. Então desde pequenininha quando as pessoas me perguntavam “você quer ser o quê quando crescer?” Eu dizia: “Quero ser professora.” [...] Eu escolhi o magistério. (MAKENA, 2015)

Já a Prof^a Anele, foi bastante enfática em seu relato. Ela conta:

Nunca passou pela minha cabeça ser professora. Depois acabei me formando porque era umas das poucas que tinha no município, só tinha magistério, contabilidade... e como as exatas não eram a minha praia, fui pro magistério. Ainda fiquei 02 anos sem atuar depois que me formei, aí depois eu resolvi tentar, fazer essa experiência, e gostei, fiquei. (ANELE, 2015)

Pode-se considerar no relato das Profas Makena e Anele que também houve uma escolha consciente da profissão. Ambas se identificaram com o caráter do magistério, embora que, a Prof^a Anele deixou transparecer em sua fala que essa escolha também se deu pela falta de alternativas de formação na cidade. Ela continua a enfatizar essa situação, quando segue seu relato sobre a graduação, ela diz: “Aí depois veio a formação acadêmica, que facilitou também ter a UNEB²¹ aqui só com Letras, então acabou sendo Letras também. [...] e acabei gostando, me identificando. [...]” (ANELE, 2015)

Por fim, outro fator também influenciou Anele em sua definição por tornar-se professora. Ela finaliza ao dizer: “Minha mãe era professora, então, seguimos os passos, eu e minha irmã. Ela dava força pra os estudos, mas não direcionava em nenhuma profissão.” (ANELE, 2015) Constatamos influências da mãe, tanto nos relatos da Prof^a Anele, como da Prof^a Makena.

Há na Prof^a Makena (2015) um motivo evidente de como essa profissão chegou em sua vida primeiro. Desde criança ela acompanhava a mãe na escola da fazenda na qual moravam, “as séries iniciais [...] eu fiz com minha mãe, ela quem me ensinou a ler e escrever”, e isso aparece como admiração pelo exercício da profissão de sua mãe, ao mesmo tempo em que apresenta-se como desejo de realizar em outras

²¹ Universidade Estadual da Bahia

peessoas o que ela viveu durante a experiência como estudante, ela já idealizava essa profissão em sua infância: “desde pequenininha quando as pessoas me perguntavam “você quer ser o quê quando crescer?” Eu dizia: “Quero ser professora.”” Foi na experiência docente de sua mãe, que a Prof^a Makena projetou sua profissão, e foi na lembrança dessa experiência que ela recuperou “aquilo” de sua intimidade (SCHUTZ, 2012) para significar o “agora” de seu contexto profissional.

Apesar de não ter se imaginado professora, Anele (2015) aprendeu nos cursos de formação de professores, o exercício da profissão que resolveu assumir há 08 anos. Ela responsabilizou-se com a tarefa de educar e, buscou experimentar a oportunidade de estar em sala de aula, aproveitando dos cursos de formação mais próximos de sua vida. Isso nos remete ao que Berger e Luckman (2003) trazem como manipulação corporal da realidade, pois é o que está estabelecido mais próximo ao seu mundo por excelência, que também determina o que fez, o que faz, ou planeja o que pode fazer.

Ao estabelecer uma comparação entre as entrevistadas, tendo como base o tempo de exercício no magistério, podemos constatar que as docentes com mais de 20 anos na carreira tornaram-se professoras muito em virtude do prestígio social que ainda havia na profissão, viviam a expectativa de realizar um sonho no campo profissional. Já as que estão com menos de 10 de anos, ingressaram por influência da experiência mais próxima que vivenciaram com o magistério, por intermédio da mãe, que remete-nos a continuação de um projeto educacional que prepara mulheres para a atividade docente, mesmo sem precisar dizer, “Ela (*a mãe*) dava força pra os estudos, mas não direcionava em nenhuma profissão.” (ANELE, 2015, grifo nosso).

E apenas uma delas, a prof^a Ashanti, revelou-nos ter interesse em ser professora por causa do efeito esperado da atividade pedagógica, “eu acho interessante chegar em uma sala, e o aluno não sabe ler e ele aprender”. Esse fato nos chama a atenção porque, assim também aponta Fontana (2010), pouco ou nada há ao que se refere aos aspectos pedagógicos e às condições de produção social dessa profissão como motivos para ingresso na carreira.

É possível que essa lacuna esteja relacionada ao processo de negação da profissão de professora como atividade política (FREIRE, 2015), visto que a feminização do magistério foi incentivada à mulher porque era uma das poucas profissões que “permitiam conciliar com as obrigações domésticas” (ARANHA, 2006, p. 228), aliada à experiência materna (Ibdem, 2006), o que também significava a

limitada valorização do aspecto profissional deste trabalho, e construía no imaginário social uma relação romântico-afetiva entre ser mulher e ser professora.

Por outro lado, na tentativa de superar essa visão, Freire (2015) reforça a capacidade que a professora possui de, ao mesmo tempo respeitar as heranças culturais, não se adequar a elas quando estas se tornam obstáculos para sermos autônomos. “Mas, o fato de sermos seres programados, condicionados e conscientes do condicionamento e não determinados é que se faz possível superar a força das heranças culturais” (FREIRE, 2015, p. 96). Daí que, ao vislumbrar a aprendizagem da criança, a atividade docente está intencionalmente relacionada com o objetivo do qual se propõe a educação escolar pelo ensino de conteúdos, que é o de garantir autonomia sobre si, e por conseguinte, emancipação de seus sujeitos na reelaboração do conhecimento e de sua própria cultura.

Tornar-se professora não é algo que se constrói no isolamento. As pressões sócio-culturais influenciam os comportamentos e produzem as práticas que cada sociedade espera como resposta às demandas que necessitam de transformação. Como seres históricos, estamos nos produzindo continuamente, em diálogo com os movimentos que também produzimos, por isso vale dizer que tornar-se professora é um exercício que não se esgotam no tempo passado, mas que se reinventa no presente, mediante a consciência do inacabamento (FREIRE, 1996).

3.1. Pensamento das professoras

Neste ponto, abordaremos como as professoras conceituam algumas categorias presentes no debate sobre o objeto desta investigação, uma vez que é a forma como elas enxergam o racismo, as discriminações raciais, a cultura, a prática com projetos pedagógicos que nos auxiliaram a identificar como este recurso didático movimenta na escola e sua rotina pedagógica frente aos desafios durante o ano letivo. Trazemos alguns conceitos que formam o pensamento das professoras entrevistadas e evidenciam suas práticas.

Na tarefa de produzir mudanças desejáveis da sociedade, na cultura, a educação precisa considerar que a irregularidade curricular sobre os conteúdos que envolvem a Educação para as Relações Étnico-Raciais é uma deficiência na produção de conhecimentos escolares para formação do ser humano, uma vez que esta formação

está intencionalmente direcionada a promover um patrimônio comum a ser transmitido, readaptado, renovado e enriquecido (AMADO, 2013) pelo próprio homem.

Desenvolver projetos sobre essa temática acaba por ser a alternativa mais recorrente nos sistemas de educação, muito em virtude dos valores e sentidos atribuídos e acomodados na história, às populações indígenas, africanas e afro-brasileiras, relegados como conteúdos nas datas comemorativas do calendário letivo, desligados das programações centrais da escola, como se não houvesse relação direta com a vida das pessoas que estão em sala de aula (SANTOMÉ, 1998).

Importa perceber, neste cenário, como as pesquisas qualitativas auxiliam na interpretação das situações experienciadas no contexto escolar, pois elas buscam as significações que “os seres humanos colocam em suas próprias ações” (AMADO, p.40-41), e neste caso, utilizamos a pesquisa qualitativa porque ela nos auxilia a compreender tanto como a prática com Projetos Pedagógicos para Educação das Relações Étnico-Raciais foi construída no cotidiano escolar por seus sujeitos, como que motivos basearam as experiências das professoras que, repetidamente, a cada ano, solicitavam o trabalho com a temática por meio deste recurso didático.

Impulsionados por essas reflexões, e em concordância com Santomé (1998), quando ele diz que “A concretização das finalidades da escolarização é o eixo principal que nos permite revisar de maneira contínua as diferentes propostas da função e atividades docentes. ” (Ibdem, p.129), buscamos conhecer os conceitos que as professoras têm sobre os aspectos que são acrescentados em suas atividades, pois facilitou-nos a interpretação acerca os relatos de suas experiências no ambiente escolar, ao tempo em que explicita de forma racional, em que limites a prática com projetos pedagógicos se faz coerente com as finalidades da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Neste ponto, abordaremos como raça, racismo, cultura, discriminação, preconceito, projetos, prática pedagógica são conceituados pelas professoras entrevistadas. Em relação ao conceito de raça, obtivemos informações de duas professoras. Ao perguntarmos a Prof^a Anele, ela nos diz:

Eu penso que a gente pode ter uma: ser descendente de um povo, de um grupo e o que a gente carrega hoje vem também daquele grupo que são nossas origens, e eu penso que isso também vai mudando de acordo o convívio em nossa sociedade, que a gente vai incorporando também outras características de outros grupos... (ANELE, 2015)

Em direção semelhante, a Prof^a Ashanti também respondeu: “é a origem da pessoa, nação, de que origem você é.” (ASHANTI, 2015) Nesta questão, ao

considerarmos as respostas das professoras, podemos inferir três reflexões: a primeira aponta para a relação do conceito de raça a uma origem comum, pertencente a mais pessoas que constituem um povo, um grupo ou uma nação. Essa consideração nos remete ao conceito de etnia, elaborado por intelectuais para substituir o sentido atribuído historicamente à palavra raça, na tentativa de não reproduzir as hierarquizações culturais na espécie humana (GOMES, 2005), fundadas nas Teorias Raciais do século XIX (SCHWARCZ, 1996).

O termo etnia designa “o pertencimento ancestral e étnico-racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade. ” (GOMES, 2005, p.50). Outros autores compartilham dessa concepção e enfatizam que é “um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. ” (Ibdem, apud CASHMORE, 2000, p.96).

Ambas as professoras fizeram essa relação, ilustrando como exemplo o próprio pertencimento. A Prof^a Anele confirma sua assertiva ao dizer: “[...] e eu penso que a gente tem mais forte um, que no meu caso é o negro, é a raiz africana, então acho que é o mais forte na minha vida. ” (ANELE, 2015). Também a Prof^a Ashanti complementa seu conceito trazendo para si própria como exemplo: “[...] eu sou negra, sou de origem africana. ” (ASHANTI, 2015). Daí entendemos como elas significam raça no plano da etnia.

Essa relação construída por elas, nos leva a segunda reflexão, já mencionada nesse trabalho: o termo raça foi calcado pelos pensadores do século XIX, oriundos do “darwinismo social” (SCHWARCZ, 1996, p.84), os quais partiam da afirmação do caráter essencial das raças, para classificar as diferenças, assim como as das espécies, na busca de identificar razões que explicassem a origem da humanidade e seus determinismos, longe do princípio de igualdade. Com tempo,

tomava força um tipo de modelo que, abrindo mão do indivíduo, centrava-se apenas no grupo e suas potencialidades. É essa a base da antropologia criminal, por exemplo, [...] que acreditava poder capturar os criminosos antes que cometesse o delito, detectar o desviante antes que praticasse o ato. (ibdem, p.85-86)

No Brasil, no final do século XIX, com a queda do regime escravagista, o debate sobre a cidadania dessa mão-de-obra livre gerou uma série de análises e estudos sobre “os perigos da miscigenação”, pois evidenciava uma nação majoritariamente de raças misturadas, em virtude da relação existente entre raças consideradas inferiores e

superiores. Já citadas anteriormente neste trabalho, foram as faculdades de Direito, em Recife e em São Paulo, que tomaram como base as Teorias Raciais, para estabelecer uma identidade nacional, que distanciasse a particularidade de sua miscigenação do fracasso da nação.

Daí que, partindo da ideia de hierarquia racial, as grandes teorias sobre mestiçagem foram elaboradas em Pernambuco e implementadas com mais evidência em São Paulo. Quanto mais branqueada a nossa nação, mais teríamos uma solução para o futuro do país (SCHWARCZ, 1996), essa foi a lógica difundida como política nacional que fundamentava, por exemplo, dentre outras ações, as políticas de imigração adotadas no estado paulista. “Ou seja, a bancada paulista limitou a admissão de trabalhadores a apenas alguns países da Europa, a saber: italianos, suecos, alemães, holandeses [...] uma clara indicação da coloração que se pretendia para a população local.” (Ibdem, p.91).

O contato com o diferente, experimentado com estranhamento e recusa, desenvolveu nas classes e nações dominantes a prática do que Leite (2002) caracteriza como xenofobia, isto é, o sentimento de rejeição integral aos grupos estranhos e aos seus costumes. Branquear uma população na tentativa de resgatar “o melhor” da humanidade é um exemplo disso e, no mínimo, é imoral, como diz Freire (1996):

“Não há justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral [...]” (FREIRE, 1996, p.60)

A política de branqueamento não deu certo no aspecto físico da população brasileira, haja vista os recentes dados da Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios – PNAD, que constatou um aumento na autodeclaração de pessoas do grupo negro, divididos nas categorias pardo e preto, que passou de 48,1% em 2004 para 53% em 2013. Porém, a ideia de raças superiores e inferiores, disseminada em todos os âmbitos da sociedade brasileira, foi promissora. Não bastava dizer que a miscigenação era algo danoso para o Brasil, ainda havia a necessidade de expor quais formas de vidas e quais culturas não poderiam ser aceitas, nem mesmo pelos membros de seu próprio grupo, para então assim, afirmar a superioridade do grupo padrão. É o que, nesse caso, Leite (2002) caracteriza como xenofilia, ou seja, a tendência de rejeitar o seu grupo e seus padrões de origem, ao mesmo tempo em que confirma a supremacia do grupo estranho. Cabe salientar que essa rejeição é aprendida nas construções sociais, nunca naturalizadas no indivíduo.

As professoras Anele e Ashanti, ao conceituarem raça, trazem com veemência para seus contextos de autodeclaração, a ilustração de como elas se sentem pertencentes a, e originárias de um determinado grupo racial. Fato que não encontramos, por exemplo, nas autodeclarações das professoras Makena e Hanna. Consideremos as falas de cada uma:

Eu acho que sou um pouco de cada... eu não posso me declarar que eu sou só da cultura negra ou da cultura indígena [...] e as culturas já se misturaram [...] eu sou negra por exemplo, mas uso uma calça jeans, que é da cultura norte-americana. (MAKENA, 2015)

Eu não sou branca! Minha família é bem complicada, tem negro, tem loiros, tem olhos azuis, tem de tudo um pouco... eu considero também chegando perto de lá, um pouquinho de tudo ali, não me considero branca e nem totalmente negra, porque a cor não chega e o cabelo não chega a tão 'brabo', mas é 'brabo' junto, não é bom, mas eu me considero na área. Respeito por demais, gosto, amo a cor negra, as parentes que são mais pro lado queimado, que eu chamo, amo aquela cor, aquele jeito de ser... (HANNA, 2015)

Apesar de termos no imaginário social a ideia de raça associada à origem de um povo ou nação, conforme relatos anteriormente mencionados, encontramos, também, paralelo a essa constatação, o fato de que muitas pessoas ainda não abordam sua autodeclaração como pertencente a um grupo étnico-racial específico, preferindo situar-se na identidade mestiça. Isso se dá, em virtude, sobretudo, da forma como o padrão branco difundiu seus valores e crenças, a medida em que descaracterizou os demais grupos étnico-raciais, ao utilizar do discurso da mestiçagem como identidade nacional brasileira (FREYRE, 2006; RIBEIRO, 1995). É o que confirma Schwarz (1996), quando aponta essa estratégia que a política nacional buscou, “afirma-la para então combatê-la.” (Ibidem, p. 91), na tentativa de “salvar” o Brasil que estava predestinado fracasso em decorrência da mestiçagem com raças ditas inferiores.

Na fala das duas professoras, há expressada a ideia de mestiçagem acerca de seu pertencimento, quando consideram somente os aspectos culturais, “eu sou negra, por exemplo, mas uso uma calça jeans, que é da cultura norte-americana.” (MAKENA, 2015), ou somente os aspectos biológicos, “não me considero branca e nem totalmente negra, porque a cor não chega e o cabelo não chega a tão 'brabo', mas é 'brabo' junto, não é bom, mas eu me considero na área.” (HANNA, 2015), quando na verdade, é necessário considerar todos os aspectos, inclusive os históricos (MUNANGA, 2012), para que esse reconhecimento se dê com mais tranquilidade.

Vale salientar que Nogueira (1998) já evidenciava o preconceito de marca como determinante no estabelecimento de classificações sociais e raciais existentes no

Brasil, visto que, aqui, a aparência é uma característica mais importante que a origem. Também Gomes (2008) aponta o cabelo e o corpo como símbolos que demarcam um conflito identitário na aceitação-rejeição da raça. A autora ainda enfatiza que esse conflito é gerado na coletividade, “construído socialmente, vivido e aprendido em grupo, na família.” (GOMES, 2008, p.124). Embora a categoria identidade não seja parte conceitual desse trabalho, compreendemos que nossas autodeclarações consideram que, tanto o ser humano, como as diversas concepções de realidade são construídas nas relações interpessoais mediadas por crenças, valores, costumes, práticas e padrões. (FERREIRA, 2009). Nos termos da fenomenologia schutziana (2012), essas construções só são possíveis porque as pessoas agem em relação a outras pessoas, num contínuo processo intersubjetivo.

É nesse entendimento, que ao final de sua exposição sobre o conceito de raça, a Prof^a Ashanti vai concluir: “Quem é racista pensa que uma raça é melhor que a outra. O Brasil é uma mistura de raças, porque não tem dividido, não é dividido, mas sei lá, a gente vê que tem diferença.” (ASHANTI, 2015). E aqui, ao seguir este percurso analítico, abordamos a terceira reflexão oriunda dessa questão: O termo raça ainda está presente no debate sobre Relações Étnico-raciais, retomado e defendido seu uso pelos militantes dos movimentos sociais negros, porque, como afirma Guimarães (2002) “corresponde, na verdade, à retomada da luta anti-racista em termos práticos e objetivos.” (GUIMARÃES, 2002, p.51).

Se a Prof^a Ashanti consegue fazer uma leitura de como se dá uma atitude racista, é porque, em termos práticos, a ideia de raça (construída hierarquicamente) foi assimilada pela população. Ou ainda, se ela consegue perceber que, mesmo que as raças não estejam divididas aqui no Brasil, mas há diferenças no tratamento (FERNANDES, 2008; NOGUEIRA, 1998; GOMES; 2008; T.SILVA, 2013), é porque, em termos práticos, a ideia das classificações raciais foi assumida nas relações e pelas instituições. Se a Prof^a Hanna afirma que ela não é totalmente negra porque “o cabelo não chega a tão ‘brabo’, mas é ‘brabo’ junto, não é bom”, é porque, além de se situar no contexto da mestiçagem, a ideia do corpo branco como padrão superior e positivo e o corpo negro como padrão inferior e negativo, em termos práticos, encontra ressonância no olhar direcionado a si mesmo, ao tomar o outro como referência (GOMES, 2008).

O conceito de raça inevitavelmente convoca-nos para analisar como é visto o racismo pelos sujeitos desta investigação. No que diz respeito a este conceito, duas professoras utilizaram explicações semelhantes: “Racismo e preconceito é a mesma

coisa. Eu vejo que o racismo... você ser racista não é uma opção sua. Você não se torna racista de uma hora pra outra, o racismo já vem formando junto com você. ” (MAKENA, 2015). Ela ainda exemplifica: “Eu observo que na criação de muitos filhos os pais já colaboram pra isso, só compra bonecas brancas, os filmes são só de princesas, toda criança só quer ser princesa, os temas de aniversários são só de princesa. ” (Ibdem).

E a Prof^a Ashanti também afirmou como sendo um preconceito: “é um preconceito de qualquer coisa, quando se fala de racismo é de raça né?” (ASHANTI, 2015). E como exemplo, ela traz situações vivenciadas pelas crianças da escola. Ela diz: “Às vezes xinga o outro: ‘Êê, seu nego’ (ele é negro e xinga o outro de negro), ‘Ah não vou sentar de junto desse aqui não que é preto’... aí a gente vê que eles não têm conhecimento da coisa, discrimina por causa da cor.” (Ibdem).

Como preconceito é também uma de nossas categorias, trazemos para este ponto, o conceito da Prof^a Ashanti sobre preconceito para que possamos melhor compreender sua afirmação no que se refere ao racismo. Ela nos diz: “É a pessoa falar de uma coisa que não gosta e talvez venha a ofender o outro. Pode ser de cor, de bens materiais também... em geral. ” (ASHANTI, 2015). Logo, o racismo para ela está ligado a ofensa explícita por causa de algo de que não se gosta. É uma atitude ofensiva. Comparando os conceitos trazidos pelas Profas. Makena e Ashanti, podemos observar que há dois tipos de racismos, embora ambas os tenham associados à ideia de preconceito.

Quando a Prof^a Makena diz que o racismo se manifesta em todos os espaços sociais, “os pais já colaboram pra isso, [...] os filmes são só de princesas, [...] os temas de aniversários são só de princesa...”, ela está sinalizando o que Gomes (2005) traz como racismo institucionalizado, aquele que “implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com seu apoio indireto” (GOMES, 2005, p. 53). Ora, não são instituições a família, a mídia, o mercado, que regulam nossos olhares e educam comportamentos, frutos das estruturas relacionais da sociedade, ao construir tanto a rejeição como a aceitação de determinados padrões e estéticas;

Em sua análise histórica desde a antiguidade até os tempos atuais, sobre o racismo praticado como base para as diversas sociedades, Moore (2007) afirma que dificilmente ele poderia existir, sem, dentre outros fatores, ter como base sustentadora a criação de estruturas intelectuais normativas (ideológicas) “para regulamentar as relações entre dominados e dominantes” (MOORE, 2007, p. 248). O autor ainda aponta as representações simbólicas impostas pelo grupo dominante aos demais, como

finalidade de converter uma consciência grupal para a rejeição de uma alteridade fenotípica específica, a fim de perpetuar a relação de dominação deste grupo para com os subalternizados.

Daí que o racismo trazido pela Prof^a Makena revela os preconceitos que aparecem, por exemplo, nas representações do que é belo, durante todo o processo de aprendizagem cultural. Nessa cultura, aprendemos a separar, a partir do padrão eurocêntrico, o que é positivo e o que é negativo, o que é bom e o que é ruim, o que é bonito e o que é feio, e aqui entra o outro tipo de racismo evidenciado na fala da Prof^a Ashanti: o racismo na forma individual, o qual “manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos[...]” (GOMES, 2005, p.52) É uma ação resultante da aversão à pessoas com outro pertencimento racial identificados por meio dos traços morfológicos, tais como: tipo de cabelo, cor da pele, espessura labial dentre outros. (GOMES, 2005), conforme traz o exemplo da Prof^a Ashanti: “Ah não vou sentar de junto desse aqui não que é preto”.

Como podemos perceber, os conceitos de raça e de racismo estão diretamente relacionados aos conceitos de preconceito e de discriminação. Para melhor analisarmos essas duas últimas categorias, consideremos o que as professoras falam sobre elas. A Prof^a Anele expõe seu conceito sobre preconceito da seguinte forma: “Antes de você pensar, antes de você conhecer a pessoa pelo que ela é, você já determina e já acha que ela é inferior pela cor, pela maneira que você se veste...” (ANELE, 2015)

De acordo com Gomes (2005),

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (GOMES, 2005, p. 54)

Ainda na direção de preconceito como algo estabelecido antecipadamente, a Prof^a Anele ilustra essa relação com um exemplo:

Porque uma amiga branca, na cor da pele, se casou com um negro, e uma outra pessoa veio me falar “mas olha, trabalha na Petrobrás.” Me mostrou a foto e foi logo falando... então é a questão de estar numa posição, num emprego, numa roupa que não é esperado... (ANELE, 2015)

Em virtude da disseminação preconceituosa de que a população negra é inferior a branca, a amiga da Prof^a Anele tratou de ‘elogiar’ o marido negro ao ressaltar o seu trabalho como aspecto positivo para superar o ‘problema da cor’ nessa união inter-racial. “O preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente.” (GOMES, 2005, p. 54). Portanto, deve ser também socialmente o seu desmascaramento. Ele permanece na vida das pessoas porque está enraizado em um sistema racista (Ibdem) que detém instrumentos para manipular as desigualdades raciais na sociedade, a fim de perpetuar a dominação existente.

Observemos, agora, o conceito trazido pela Prof^a Hanna a respeito da categoria preconceito. Para ela: “é você não aceitar o outro, não aceitar a forma do outro, o jeito do outro, pra mim é uma forma de discriminação, resumindo pra mim é tudo a mesma coisa” (HANNA, 2015). Nota-se que ela enfatiza a atitude preconceituosa como forma explícita de discriminação. Essa relação existe porque para ela discriminar também é “você não aceitar o outro, não aceitar a forma do outro. É você não respeitar o seu vizinho.” (Ibdem), por isso que no final ela reafirma: “pra mim é tudo a mesma coisa.”

Não há como dissociar a relação entre essas categorias, visto que uma necessita da outra para se concretizar no seio da sociedade. Tanto a Prof^a Ashanti como a Prof^a Hanna definem preconceito como algo perceptível a partir de uma prática discriminatória. Ao considerarmos os relatos, faz-se necessário compreender como manuseamos, neste trabalho, o conceito de discriminação.

Discriminação é “separação”, “distinção”, por isso pode-se dizer que a discriminação racial é uma prática racista, visto que ela é a adoção de ações que efetivem o racismo e o preconceito, situados nos âmbitos dos julgamentos e das doutrinas, a partir das concepções de mundo e das crenças (GOMES, 2005). De acordo com os estudos de JACCOUD e BEGHIN (2002), as discriminações podem acontecer direta ou indiretamente. “A discriminação racial direta seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que o discriminado é excluído expressamente em razão de sua cor.” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 39), enquanto que a indireta “redonda em uma desigualdade oriunda [...] de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório”. (Ibdem, p.39).

Quando se fala que vivemos sob a estrutura de um sistema racista, estamos reconhecendo categorias que existem simultaneamente e se alimentam de uma mesma

fonte. O racismo no Brasil, elaborado sob as bases das Teorias Raciais do século XIX, serve como um conjunto de princípios a serem utilizados como fonte para a construção de preconceitos raciais, evidenciados nas práticas discriminatórias, tanto nas relações interpessoais como pelas institucionais. Reconhecemos que os conceitos das professoras estão evidenciados no plano prático e aparecem interligados a partir das práticas culturais experienciadas por elas em suas realidades, o que as tornam o ponto de partida (FORQUIN, 1993), de qualquer trabalho e para o que a escola deseja realizar na sociedade.

Importa considerar, sob esta apreensão, como é conceituado o termo cultura para as professoras entrevistadas. Aproximam-se os conceitos trazidos pelas seguintes professoras: “eu penso que é o que a gente vive, é... que é como a gente vive. [...] Eu acho que existem as maneiras de pensar e de viver [...] é o que é cada um e a gente encontra na sala essa diversidade.” (ANELE, 2015); “Cultura é um... é um jeito de ser de cada pessoa, de cada região, de cada estado, país, um jeito de ser... tipo de vestimenta, de alimentação, de dança, daquela região.” (ASHANTI, 2015); “Cultura é o que você traz, o que você vivencia ou que você vive e traz dentro de si, seu conhecimento...” (HANNA, 2015). As três professoras trazem o conceito de cultura associado às formas de vidas diversificadas, mas ao mesmo tempo particularizadas no contexto de cada vivência.

Clifford Geertz, em meados da segunda metade do século passado, acreditando no homem como um animal preso a teias de significados que ele mesmo teceu, defende “a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas interpretativa à procura de significados.” (GEERTZ, 2008, p. 4) Por isso ele reforça:

Que o que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que ele acredita, que é inseparável dele [...] não existem de fato homens não-modificados pelos costumes de lugares particulares (*Ibdem*, p. 26).

Percebe-se que as professoras mencionadas atribuíram ao termo todo um conjunto ao qual o ser humano faz parte. Elas não separam os aspectos que envolvem a vida de cada pessoa, muito pelo contrário, faz questão de reforçar que não estão dissociados, “de cada região, de cada estado [...] tipo de vestimenta, de alimentação.” (ASHANTI, 2015). Numa outra direção, a Prof^a Makena acredita ser a cultura:

A soma, é o grupo, conjunto de conhecimentos e produções feito pela humanidade, tanto coisas voltadas para o senso comum como também o científico, esse conjunto de construções que formam a identidade do ser humano. (MAKENA, 2015)

Situamos esse conceito trazido por Makena (2015) nas primeiras elaborações antropológicas sobre o conceito de cultura, que a considerava “como sendo todo esse complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis costumes, ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2001, p.14). Mais tarde, ampliado, este conceito já se relacionava ao processo acumulativo, que reduzia ou fomentava e determinava a ação criativa do indivíduo (LARAIA, 2001).

Estes conceitos não são equivocados sobre a atividade humana em seu tempo e espaço específicos, porém optamos por acreditar que abarca melhor o contexto da diversidade, o conceito utilizado em Geertz (2008), no qual reconhece que a variação de costumes espacial e temporal é a forma essencial que a humanidade tem de demonstrar sua igual variação na expressão de suas formas de vida. Estas expressões precisam estar contextualizadas nas relações entre os vários aspectos da existência humana, de forma que os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais sejam tratados como variáveis para o desenvolvimento cultural.

Na relação com a cultura, a escola estabelece princípios e práticas pedagógicas que buscam aproximar o acontecimento humano do mundo real em que estão inseridos seus sujeitos. Sendo assim, o currículo é um projeto planejado e executado a partir de uma seleção cultural a fim de que as novas gerações participem efetivamente da estruturação da sociedade democrática na qual vivem. (SANTOMÉ, 1998). Daí que conhecer o conceito de Projetos Pedagógicos manuseados pelas professoras é fundamental para compreendermos como este recurso é pensado no cotidiano escolar e que relevância há para o exercício democrático em sua comunidade.

Ao perguntarmos sobre o conceito de Projetos Pedagógicos, a Prof^ª Anele nos diz:

Eu acho que motiva mais a aula, motiva melhor o professor, dá ideia da sequência de que ele vai abrir o tema, desenvolver o tema e fechar o tema... mais organizado, e o próprio professor se esforça mais do que cair na rotina da aula. [...] precisava de uma sequência de atividades que envolvesse mais a comunidade, envolvesse mais o aluno, e até mesmo o professor, para que fosse mais significativo pro aluno. Por isso acho importante, a sequência de atividades vai dar conta de envolver, de dá uma ênfase maior àquele conteúdo. (ANELE, 2014)

Observa-se que a Prof^ª Anele dá ênfase ao projeto como um recurso capaz de organizar melhor a atividade didático-pedagógica da professora, pensando numa melhor forma de aprendizagem para os estudantes. Em direção semelhante, a Prof^ª Ashanti

ênfatiza o caráter envolvente, formador e dinamizador deste recurso para os alunos. Ela diz: “É uma continuação, um estudo. [...] é uma forma de formação continuada, [...] porque todos participam, todos. Eles participam com vontade, com dedicação, eles sentem mais motivados.” (ASHANTI, 2015)

O conceito de Anele e de Ashanti se aproximam do conceito trazido pela Prof^a Makena no que refere ao envolvimento de todos na escola, porém ela ainda acrescenta elementos que caracterizam os momentos de desenvolvimento do trabalho, quando diz:

É uma oportunidade de envolver toda a escola, toda a escola, tanto professor, como alunos, comunidade, porteiro, é a oportunidade de envolver todo mundo, porque nos projetos têm os eventos maiores que dá pra envolver todo mundo e tem as ações menores de sala de aula... então dá uma dimensão maior daquilo que a gente quer alcançar. (MAKENA, 2014)

Já o conceito da Prof^a Hanna, se aplica mais ao plano prático deste recurso. Ela afirma que: “projeto é pra você se amarrar em alguma coisa, você tem um tema pra você buscar, tirar suas dúvidas, pesquisar, então você tem que ter objetivo, finalidades e ter uma conclusão com ele. Ele ajuda no conteúdo.” (HANNA, 2015). Como já foi dito nesta investigação, os estudos de Kilpatrick evidenciam que o projeto favorece a definição de finalidades e a execução do mesmo de acordo com seus objetivos (BIN, 2012), para gerar uma postura ética e cidadã, em favor de uma vida digna para coletividade. É o que encontramos no conceito trazido por Hanna, explícita na ideia pragmática de “ter finalidades e ter uma conclusão com ele”.

Pode-se compreender da argumentação das professoras Ashanti, Anele e Makena, que os projetos são recursos didáticos que auxiliam na organização do trabalho pedagógico, bem como envolve a comunidade escolar e todos os atores da escola, dinamizando esse ambiente educativo, o que nos remete a uma atividade didática que movimenta todo o currículo da escola, pois vai além dos limites do conteúdo e implica a realização de atividades práticas, conforme traz Hernández (1998). Essa concepção aproxima-se também do conceito de projetos em Kilpatrick, pois evidencia os aspectos ativos da experiência, o que possibilita uma aprendizagem excelente em prol de uma sociedade melhor, tendo em vista que o envolvimento de toda a comunidade e demais sujeitos da escola favorece o exercício da cidadania e a prática da democracia no ambiente escolar, conforme desejava Dewey. (BIN, 2012)

Mas, ainda, podemos situar que no conceito da Prof^a Anele e no da Prof^a Hanna está inserido na ideia de projetos como método, com uma sequência de passos. Embora Kilpatrick não tenha especificados os passos de um projeto, ele defendia que

utilizar os projetos para tratar de certos conteúdos produziria uma aprendizagem diferente da produzida na forma tradicional de ensino, por isso ele elaborou algumas etapas a seguir, com base na produção de Dewey, como “possibilidade de um caminho a seguir com os projetos.” (BIN, 2012, p.75).

Por outro lado, essa é uma ideia criticada por Hernández (1998) quando aborda os projetos de trabalho no contexto da complexidade do conhecimento escolar, pois ele aponta que há uma maneira de entender os projetos como método, no sentido de técnica, com “sequência estável de passos a seguir ou uma forma de construção do espaço escolar que pode ser utilizada e aplicada a todo tipo de realidades e circunstâncias.” (p.76). E isso não procede porque um projeto nunca é igual ao outro, inclusive se compartilhado por professoras diferentes, a realização também será diferente (HERNÁNDEZ, 1998).

Embora a Prof^a Anele não tenha utilizado a palavra “método” para se referir ao trabalho com projetos durante a entrevista, ela ressalta como é importante ter uma sequência de passos no trabalho pedagógico, “dá ideia da sequência de que ele vai abrir o tema, desenvolver o tema e fechar o tema [...] a sequência de atividades vai dar conta de envolver.”, o que se aplica a uma busca pela segurança do trabalho que foi previsto. Podemos notar mais evidentemente esse objetivo, porque Anele exerceu função de gestão do trabalho pedagógico na escola, daí quando ela afirma:

Tanto trabalhar no dia a dia e com os projetos são importantes, [...] como a gente não tem condição de acompanhar sempre, o tempo todo, todos os dias, todas as aulas de todas as disciplinas... então, no papel a gente via que estava ali né? Mas na realidade a gente não sabia como estava sendo trabalho, por isso acho importante os dois... (ANELE, 2014)

Ela explicita a necessidade de utilizar o projeto para acompanhar o trabalho das professoras na escola, para que fossem bem desenvolvidos, já que não havia condições de fazer esse controle durante todas as aulas. O autor continua sua crítica referente ao uso dos projetos como métodos e destaca que:

Ao utilizar a palavra “método” nesse sentido supõe criar a ilusão de que, com isso, se evita a insegurança. Ilusão que se vê reforçada pelas influências das perspectivas educacionais anteriores, e a ideia de que o bom ensino é aquele em que não fica nada “fora” do controle do docente e do planejamento educativo e que garante que cada aluno aprenda o que a normativa oficial e o plano previsto assinalem. (Ibdem, p.77)

Podemos inferir que os referidos autores, Dewey, Kilpatrick e Hernández, se encontram nas finalidades da prática pedagógica com projetos, em virtude de terem como base comum a importância da escola como ambiente democrático, porém

convergem na forma como estes projetos são executados, pois enquanto Kilpatrick se ateve a propor um método que evidenciasse na prática educacional a teoria deweyana, para efetivar a aprendizagem pela experiência, Hernández buscou considerar a organização curricular como fato relevante para pensar os projetos de trabalho envolvidos no contexto da escola, na promoção de uma aprendizagem significativa.

Esses relatos nos fazem compreender que os conceitos trazidos sobre projetos pedagógicos pelas Profas Makena e Anele, por estarem na condição de gestoras da escola, se aproximam do desejo por um ambiente educativo dinâmico e acolhedor, ao mesmo tempo em que garante às professoras da escola uma organização do trabalho pedagógico junto aos conteúdos do currículo escolar e um melhor acompanhamento das atividades didático-pedagógicas. O que justamente encontramos nos conceitos das Profas Ashanti e Hanna, regentes de sala de aula, quando relatam a busca pela formação continuada que o tema proporciona, tanto para seus alunos como para suas práticas e a necessidade de estarem “amarradas” em algo mais seguro para desenvolver as aulas. Cabe ressaltar que no próximo capítulo objetivamos analisar com mais detalhes sobre a prática com projetos, visto que esse é o outro ponto-chave de nossa investigação.

São as práticas que evidenciam como esses conceitos são efetivados no contexto escolar. Por isso, buscamos compreender como elas conceituam a prática pedagógica, para tomar como referência sua própria forma de construir-se nesse ambiente. Ao indagarmos sobre esse conceito, a Prof^a Hanna trouxe a seguinte resposta: “É o contato, a sua vivência, o seu trabalho, o que eu faço, o que eu adquiero, o que eu consigo fazer com os alunos, o que eu trabalho.” (HANNA, 2015). Na mesma direção, trouxe a Prof^a Ashanti:

É o que você faz, é o que você tem o costume de fazer que dá certo, você tem aquela prática de fazer aquilo, você tem aquela prática de chegar na sua sala e ver que os alunos estão fazendo barulho, bagunça, mas você já tem o jeito, a maneira de fazer com que eles fiquem em silêncio, é uma prática. (ASHANTI, 2015)

Nota-se que ambas quiseram explicitar a prática como uma atividade inerente ao seu trabalho, mediante exercício contínuo na observância do resultado dela, no desejo de obter sucesso em sala de aula, “o que eu consigo fazer com os alunos”, “é o que você tem o costume de fazer que dá certo”. Podemos relacionar essa atividade como expressão da competência profissional que a professora precisa ter em seu exercício. (FREIRE, 1996). O que não significa dizer que essa competência esteja

determinada na competência científica, pois “há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova.” (Ibdem, p.92).

A reflexão sobre a prática só pode implicar em uma prática melhor para o desempenho de uma escola que se quer democrática. É na realidade realizada que o currículo escolar concretiza toda a sua proposta de mudança para a prática educativa, pois reflete pensamentos e valores muito diversos (SACRISTÁN, 2000). Não há na fala das professoras de que forma elas constroem sua prática, porém é perceptível que essa relação estabelecida com a competência de realizar algo que dá certo demonstra como o currículo se justifica na prática, ao considerar o resultado de seu trabalho como algo mediador do que se pode fazer em determinadas situações do cotidiano escolar.

Sacristán (2000) ressalta: “mas a prática é algo fluído, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos.” (Ibdem, p.202). Os valores envolvidos nessa cultura e o ensino institucionalizado não limitam a análise do ensino ao uso de técnicas exclusivamente ligadas às práticas concretas elaboradas na interação professor-aluno. Os efeitos educativos resultam de significados de múltiplos contextos inter-relacionados, a saber: o contexto dos fatos pedagógicos, o contexto profissional dos professores e o contexto social. (Ibdem). Decorre dessa concepção a necessidade de compreender como as professoras, sujeitos dessa pesquisa, realizam o currículo escolar para Educação das Relações Étnico-Raciais, também organizado a partir de projetos didáticos, construídos como experiências significativas em seus contextos profissionais e pessoais.

4. A Prática com Projetos Pedagógicos para a Educação das Relações Étnico-Raciais: Experiências de Professoras

Neste capítulo abordaremos como as experiências de professoras evidenciaram a prática pedagógica com projetos, utilizados como recurso didático para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no intuito de compreender que potencialidades este recurso proporciona ao ambiente escolar e quais limitações acompanham este trabalho, no contexto de uma educação democrática, que busca corresponder às necessidades para o desenvolvimento das infâncias, em conformidade com os princípios deweyanos que inspiraram o movimento Escola Nova no Brasil e que orienta as práticas educativas, também, nos dias atuais.

A interpretação das realidades por meio da experiência se constitui como uma tradução da tradução (SCHUTZ, 2012) que os sujeitos operam em seus contextos. Foram as experiências das professoras entrevistadas que nos deram subsídios para compreender que motivos são considerados para trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais por meio de projetos pedagógicos na escola. Ao buscar na memória como acontece a prática com projetos na escola, as professoras resgatam suas experiências intersubjetivas (Ibdem) para dizer da realidade.

Estas experiências não estão dissociadas do contato desses sujeitos com outros ambientes que não seja a escola, visto que suas ações são atravessadas por valores, crenças, princípios, que orientam seu olhar sobre o mundo em volta. “A realidade da vida cotidiana é partilhada com os outros.” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p. 46), portanto, os projetos acontecem na escola também por força do que as professoras acreditam ser relevantes para o contexto educacional.

Dividimos este capítulo de análise, em 2 sub-tópicos para melhor considerar os eixos norteadores desta reflexão, a saber:

1. Motivo (O que levou à prática com Projetos sobre Relações Étnico-Raciais);
2. Estratégias e Práticas (Como são desenvolvidas as atividades de planejamento, elaboração e execução dos projetos sobre a temática na escola);

4.1. Motivo: A origem da prática com projetos para tratar das Relações Étnico-Raciais na escola

É sabido que o dispositivo motivo em Schutz (2012) é identificado nas experiências vividas, e só pode ser relevado por meio de um olhar retrospectivo. É na observação de seus próprios atos que os motivos são apreendidos para explicar o motivo “porque” de seus atos. (SCHUTZ, 2012)

Ao perguntarmos a Makena o que levou a escola a querer trabalhar com os projetos pedagógicos que tratem de temas relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, ela nos respondeu:

Tirar esse preconceito que nós carregamos né, na nossa história. Conhecer a nossa história, porque a gente sabe que a cultura europeia ainda predomina, até mesmo naqueles que não têm traços nenhum e, também, ainda não nos aceitamos, essa é a nossa realidade (MAKENA, 2015)

A busca pelo conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira também é um motivo que está contido na fala da Prof^a Ashanti, quando ela afirma que:

Porque os alunos precisam conhecer... porque tem aluno aí que não sabe nem da origem dele mesmo, da... como é que diz... da... etnia. Tem isso né? Eu acho que eles ficam assim informados, porque quando eles participam desses projetos, eles mudam, eles passam a conhecer. (ASHANTI, 2015)

Baseado nos conceitos sobre projetos, podemos inferir destas falas que a finalidade de desenvolver um estudo e aprimorar as faculdades intelectuais das crianças (BIN, 2012) está considerada como um motivo. Nota-se que, o que guia a atividade com este recurso didático é a necessidade de produzir, pela experiência das crianças com a cultura afro-brasileira, uma aprendizagem que garanta um comportamento melhor na sociedade, “quando eles participam desses projetos, eles mudam”. Para Kilpatric, esse seria um exemplo pragmático de um método de projetos.

As Profas Makena e Ashanti destacam algo importante, já mencionado neste trabalho, sobre a necessidade que a escola tem de desenvolver os conteúdos acerca da história e cultura dos povos africanos que constituíram a nação brasileira, na busca de superar os discursos pejorativos forjados preconceituosamente no contexto da Diáspora Africana no Brasil (MUNANGA, 2012), para auxiliar, dentre outras questões, no reconhecimento de sua identidade étnico-racial, “Conhecer a nossa história... porque ainda não nos aceitamos, essa é a nossa realidade”.

Conforme trazem as Diretrizes Curriculares, o reconhecimento da história dos negros e negras, as causas e consequências de sua inserção no Brasil é fator relevante para a implantação da Lei 10.639/03, pois objetiva também

desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p.12)

Deslocar esse discurso do mérito pessoal para uma análise mais profunda sobre a história é de suma importância para reconfigurar o olhar destinado ao julgamento da aparência da pessoa (NOGUEIRA, 1998), para considerar o seu contexto, no intuito de construir práticas democráticas e acolhedoras no ambiente escolar, como retrata Munanga (2012) quando aponta o fator histórico como um dos pontos mais importantes para o reconhecimento da identidade negra ou de qualquer diversidade étnica, ele afirma que “o essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível [...] A consciência histórica constitui uma relação de segurança, a mais certa e a mais sólida para um povo.” (Ibdem, p.12).

Como prova da importância do estudo sobre as Relações Étnico-Raciais, a Prof^a Anele aponta sua própria formação como motivo inicial para o desenvolvimento do trabalho na escola quando ela diz: “Eu já vim pra escola com o curso de pós-graduação, sabendo que já era importante ter essas discussões no espaço escolar, e, com o que achei na escola também. ” (ANELE, 2015). Ela continua: “mesmo porque eu tinha professora que chamava a África de país, então assim não sabia direito onde era, como era, não localizava...[...] Então eu falei pra mim: Ah não, precisa. ” (Ibdem). Da fala de Anele, podemos inferir outro elemento importante para Educação das Relações Étnico-Raciais: a formação continuada de professoras. Ela fala da necessidade de as professoras também conhecerem os conteúdos referentes à geografia africana e à cultura afro-brasileira para, assim, desenvolver com os alunos as atividades dos projetos.

Entretanto, esse mesmo motivo é interpretado pela Prof^a Hanna de forma diferente. Quando perguntamos sobre o que levou o trabalho com projetos sobre Relações Étnico-Raciais, ela diz:

Não sei. Porque Anele gostava muito na questão da IV unidade trabalhar com o projeto África mesmo, buscava muito essa questão livros, literatura, ela gostava, **era inquietação dela mesmo**, já tinha o costume dela, então durante o ano trabalhava outros temas, mas no final do ano era o projeto relacionado. [...] o que ela trazia pra gente que era que ela queria trabalhar essa questão. [...] Ela já tinha feito estudos anteriores, acho que curso, alguma coisa, **que**

levou essa inquietação dela. Ela gostava, pra trabalhar a questão do racismo, cor, ela sempre gostou, mas os projetos eram muito bons, mesmo a gente não tendo todo esse envolvimento e ela era aberta a mudanças. (grifo nosso HANNA, 2015)

Percebe-se na explicação da Prof^a Hanna que a inquietação sobre a temática estava situada na pessoa de Anele, a qual estava na gestão da escola nesse período, e por ter especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais, tinha gosto pelo trabalho “com racismo, cor”. Hanna, ao contrário das professoras entrevistadas, situa o motivo dessa prática como centralidade de interesse individual, concernente somente a Prof^a Anele, por estar na gestão e ter a responsabilidade de organizar o trabalho pedagógico, e dessa forma, dissocia do contexto escolar.

O debate sobre a formação de professores para Educação das Relações Étnico-Raciais já foi construído por vários autores desse campo de estudo, CAVALLEIRO, 2001; GOMES, 2001; 2004; 2007; GOMES e SILVA, 2002; MUNANGA, 2005; 2010; SILVA, 2010; BRASIL, 2004, e aponta para a necessidade de uma formação continuada sobre a temática, a fim de, sobretudo, reconhecer as diversidades do ambiente escolar como produto das interações culturais desencadeadas na consolidação do Brasil como nação.

Gomes (2004) ressalta que o conhecimento sobre nossa história por meio de uma perspectiva racial “nos colocará diante de uma séria constatação: existe racismo no Brasil.” (GOMES, 2004, p.92), e poderá, inclusive, “desnaturalizar as classificações apressadas e racistas por meio das quais catalogamos as turmas, o rendimento, as aprendizagens e, sobretudo, reprovamos.” (Ibidem, p.93) Na explicação da Prof^a Hanna nota-se como a ausência dessa formação afeta nosso olhar sobre o contexto educacional, de forma que não percebemos como o racismo é praticado entre as crianças, por exemplo, e muito menos, como institucionalmente, a escola trata (ou não) os conteúdos referentes à Cultura e a História Africana e Afro-Brasileira.

Perguntamos se a Prof^a Hanna já havia presenciado alguma situação de conflito ou discriminação racial no ambiente escolar, ela nos diz que:

Eu sempre trabalhei no meu cantinho sossegado. Com as turminhas não tinha não, nunca via não... a gente via coisas pequenininhas, de alunos né, mas que a gente vai passando: “**Ah tá me chamando de cabelo ruim, professora!**” “**sim, deixa pra lá**” que vai passando, a gente vê que não é de dentro deles, coisa que eles soltam talvez sem perceber o que tá falando, porque ouve alguém falar. **Essas coisinhas bobas, de crianças mesmo**, que a gente vê que não leva raiva, que não leva o outro a brigar, que xingou o outro e pronto! Acabou por ali.(Grifo nosso HANNA, 2015)

A Prof^a Hanna, por não conhecer a questão étnico-racial no Brasil como uma perspectiva para entender como as relações são estabelecidas no cotidiano escolar, nos diz que as práticas de discriminação racial não aconteciam em sua presença, por estar numa turma de crianças de 06 anos, ela encara como “coisinhas bobas, de criança mesmo”, mesmo ao evidenciar, contraditoriamente, que a elaboração conceitual do que é bom ou ruim, feio ou belo, foi aprendida socialmente e é reproduzida na fala do outro, “a gente vê que não é de dentro deles, coisa que eles soltam talvez sem perceber o que tá falando, porque ouve alguém falar.” Já foi citado nesse trabalho que a sociedade brasileira foi educada preconceituosamente para classificar pela aparência (NOGUEIRA, 1998), o que resultou em determinações polarizadas, estratificações sociais e conflitos identitários (GOMES, 2008).

Nas pesquisas analisadas por Fazzi (2012) para situar os estudos sobre o drama racial de crianças brasileiras, a autora constatou que a forma do cabelo, depois da tricotomia de cor (preto, branco e moreno) foi a segunda categoria aprendida pelas crianças para classificar e discriminar seus pares. A autora afirma:

Dessa forma, que as crianças vão aprendendo, testando umas às outras e introjetando a ideia de que existe algum problema em ser *preto*[...]. Assim, ao adquirir a noção de outro, e de outro diferente, também em termos raciais, a criança adquire a interpretação dessa diferença. No caso de sociedades em que preconceitos raciais se manifestam, como a brasileira, as noções de diferença e de hierarquias raciais são adquiridas simultaneamente. (Grifo da autora FAZZI, 2012, p.82-83)

A Prof^a Hanna, ao não problematizar a, e não intervir na situação vivenciada pelas crianças, reforça o silenciamento da parte dos professores (CAVALLEIRO, 1998) diante das práticas de discriminação racial entre os alunos em sala de aula, muito em virtude da ausência, em sua trajetória como professora, de uma formação específica sobre a realidade racial no Brasil, e, acaba por delegar os problemas que dão origem aos projetos sobre Relações Étnico-Raciais na escola, à uma inquietação individual. E ainda, ensina para toda a classe, utilizando do currículo oculto (SILVA.T, 2008), que essas categorizações não são prejudiciais à formação das infâncias, por isso “deixa pra lá”, porque considera prejudicial somente as agressões mais explícitas, carregadas de raiva, “a gente vê que não leva raiva, que não leva o outro a brigar, que xingou o outro e pronto! Acabou por ali.” Ela não percebe o efeito dessas construções introjetado em cada criança, desde o desenvolvimento da autoestima até o estabelecimento das relações de poder e dominação entre as pessoas. Cavalleiro (2001), ao tratar sobre a educação pré-escolar de crianças negras, constata que

A ausência de atitude por parte de professores (as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus (suas) educadores(as). 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 convívência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial. (CAVALLEIRO, 2001, p.146)

A criança, ao ter o cabelo crespo ou cacheado classificado socialmente com “ruim” desenvolve o olhar negativo sobre si mesma e sobre os que se apresentam com essa mesma aparência física. Os diversos tipos de cabelos estão aliados à classificação racial e podem ser hierarquizados (FAZZI, 2012), o que não é nenhum problema para a Profª Hanna, visto que ela mesma acredita que “não é totalmente negra porque o cabelo não é tão brabo”, apesar de também não ser “bom”.

Ainda sobre os motivos que justificam a prática pedagógica com projetos para Educação das Relações Étnico-Raciais, a Profª Makena apresentou, em sua fala inicial que os projetos servem como instrumentos para superação do preconceito, “Tirar esse preconceito que nós carregamos né, na nossa história”. Ainda sobre esse ponto, ela percebe que o preconceito na escola

é muuuuito forte! As crianças já vão crescendo com esse preconceito, já está dentro de cada um de nós, já somos preconceituosos, isso já faz parte de nossa formação, nós brasileiros. Então acho escola ela tem que contribuir para abrir a mente dos nossos futuros adultos. Contribuir né?! Não vai resolver, mas contribuir. (MAKENA, 2015)

Já como consequência do preconceito superado e, diretamente ligado a assunção identitária, também Anele ressalta que o trabalho com projetos sobre Relações Étnico-Raciais é motivado pelo desejo “de fazer o aluno sentir orgulho do que ele é, da valorização do que ele é, de não sentir vergonha de ser de terreiro [...] para que cada um desenvolva seu autorespeito e se orgulhe do que é.” (ANELE, 2015) Também a Profª Ashanti, traz situações que ilustram a necessidade dos projetos para superação de preconceitos e eliminação de práticas discriminatórias, quando ela afirma que vê racismo entre as crianças. Ela relata as seguinte situações:

Às vezes xinga o outro: “ÊÊ seu nego” (ele é negro e xinga o outro de negro), “aah não vou sentar de junto desse aqui não que é preto”.. aí a gente vê que eles não têm conhecimento da coisa, discrimina por causa da cor. Eu acho que eles têm que ter conhecimento pra que isso acabe. (ASHANTI, 2015)

Também em virtude da religião:

[...] já teve assim: “Aaah ali é da macumba!” bem assim, aí eu chamo e converso com eles que é uma religião, a macumba é o candomblé, aí eu falo assim que o candomblé é uma religião, cada um tem a sua, cada um tem a sua religião e todos devem respeitar a religião do outro... também nunca foi nada

assim que viesse a ofender mesmo, eles falam assim... (a professora balança as mãos) (ASHANTI, 2015)

Questionamos se as crianças apontadas por ser “da macumba” não reclamam à Ashanti sobre isso, ela diz: “Reclamam, eles falam: “ô, professora, tá me chamando da macumba” aí eu chamo e converso de novo, também aquilo ali passa, não é coisa séééria não.” (ASHANTI, 2015). Identificamos na fala da Prof^a Anele e nos relatos da Prof^a Ashanti práticas discriminatórias entre as crianças em virtude da cor e do pertencimento religioso²². Elas não aprovam tais comportamentos, por isso justificam a prática pedagógica com projetos sobre Relações Étnico-Raciais a partir de suas experiências no contato com a diversidade presente na escola. Porém, esta diversidade é desrespeitada pela hegemonia eurocêntrica, fruto do etnocentrismo (GOMES, 2005)²³, e difundida como padrão cultural, social e político, pelas diversas instâncias de interações subjetivas.

Estudos de Leite (2002), baseados em E.Fromm (1941) e Adorno et al. (1950) associam esta prática ao caráter autoritário encontrado em determinadas pessoas, o que muda o foco de análise do grupo para o indivíduo. “A personalidade autoritária caracteriza-se pelo julgamento negativo do grupo estranho; tende a atribuir a este todas as más qualidades, enquanto as boas são atribuídas ao próprio grupo. ” (LEITE, 2002, p.26). Acreditamos que o indivíduo não se faz no isolamento (MUNANGA, 2010; FERREIRA; 2009; FAZZI, 2012; SCHUTZ, 2012), portanto essa personalidade autoritária também é fruto das construções intersubjetivas das quais o indivíduo está inserido e que se formou na convivência do que aprendeu como ideal de belo, bom ou ruim, inferior ou superior.

²² Neste trabalho, há muitos relatos sobre esse tipo de discriminação (que podem ser comprovados nas entrevistas anexadas ao final dessa produção) em virtude de a Escola Municipal Agostinho Pinheiro estar situada próximo ao terreiro de Candomblé mais antigo da cidade, e um dos maiores, o Terreiro de pai Naldo. Lugar que muitas famílias da cidade frequentam, embora não declarem na matrícula. O “Barracão”, como é conhecido o espaço do Terreiro de Pai Naldo, está em Ipiaú há cerca de 30 anos. Residem em torno de 25 pessoas no espaço, porque encontraram acolhida e se identificaram com a forma como as atividades são conduzidas. As crianças e adolescentes que frequentam o Barracão estudam em várias escolas de Ipiaú, porque os adeptos residem em diversos bairros da cidade.

²³ Estamos falando que o etnocentrismo (também como parte do processo da globalização econômica e da mundialização da cultura) construiu sobre as diversas esferas da sociedade, sobretudo, na educação, uma única forma de conceber a organização da vida, categorizando os diferentes como objetos, incultos, selvagens, feios, seres inferiores e demoníacos. De acordo com Gomes “*O etnocentrismo é um termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras. Consiste em postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence. Ele parte de um particular que se esforça em generalizar e deve, a todo custo, ser encontrado na cultura do outro*”. (2005, p.53),

A injúria sofrida pelos estudantes por ser do Candomblé, a criança negra chamar a outra criança negra de “seu nego, seu preto” como formas de ofensas, são produtos de preconceitos que afetam a todas as pessoas desta sociedade, pois foram construídos ideologicamente e difundidos pelo sistema racista através da mídia, da família, da escola, da Igreja, do Estado, dentre outras instituições, e são evidenciados pelas professoras como práticas discriminatórias no ambiente escolar, o que, similarmente, justifica a prática com projetos, na tentativa de suprir a ausência dos conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira (BRASIL, 2004) no currículo da escola.

A questão de as crianças pertencentes às religiões de matrizes africanas sofrerem discriminação entre seus colegas, por exemplo, se deve, sobretudo, ao fato de que essas religiões no Brasil, incorporaram, majoritariamente, traços culturais de origem indígenas e africanos, assim como em menor escala, traços católicos, e por isso foram classificadas preconceituosamente como primitivas, fetichistas e mágicas frente a outras religiões, em decorrência das relações de poder. (GUIMARÃES, 2002; CAPUTO, 2012). É importante frisar que o racismo e o preconceito racial se estabelecem no plano das concepções e julgamentos a partir das crenças e valores que atravessam o imaginário coletivo e reforçam as construções sobre si mesmo e o outro. Logo, a discriminação é o ato que efetiva essa construção acerca das religiões e matrizes africanas, consideradas inferior a partir de um padrão cultural.

Mas é no processo de reflexão sobre a prática que estas evidências vão se apresentando, para gerar outras formas de pensar as Relações Étnico-Raciais no Brasil. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais indicam que “para obter êxito, a escola e os seus professores não podem improvisar.” (2004, p. 15). Salientam a importância de avançar no processo de formação continuada dos Sistemas de Educação, na tentativa de qualificar as ações e intervenções nessa realidade, a fim de que se reconheça a necessidade de manter as instituições de ensino atualizadas,

com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004, p.12)

Se as professoras conseguem identificar essas situações como motivos para realização de projetos para Educação das Relações Étnico-Raciais é sinal que, de alguma forma, elas não estão sendo omissas pedagogicamente, contudo, ainda há muito

por fazer, pois “o preconceito e a discriminação são muito presentes na escola e essa instituição, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças e, diante disso, as crianças negras, para obter sucesso na escola, precisam “*branquear-se*” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES 2010, p. 86), por isso o grande desafio é repensar essa educação que não reconhece o corpo negro como um conjunto de construções, costumes, ritmos e história, do qual não está dissociado de sua forma de aprender e de fazer a vida, muito menos, está determinado a ocupar lugares inferiores na sociedade por causa de seus atributos biológicos. Ser diferente não pode estar no mesmo plano da desigualdade, visto que a diversidade cultural de nossa nação é legitimada por estas diferenças, portanto, elas não podem ser motivo de classificação e nem de hierarquização social.

4.2 Estratégias e Práticas: Processos para elaboração e execução da prática pedagógica com projetos na escola.

Abordaremos, neste ponto, a análise correspondente à prática pedagógica com projetos para Educação das Relações Étnico-Raciais, no intuito de evidenciar por meio das experiências docentes, como esta atividade é executada no contexto da escola investigada, tendo como esquema de referências a história de vida e o pensamento das professoras, bem como os motivos e as estratégias articuladas para efetivação desta prática. Buscamos compreender aqui, na verdade, como a equipe de gestão administrativa e a pedagógica articulam essa atividade com os demais funcionários e comunidade do entorno escolar, sob a perspectiva de uma escola democrática.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais, conforme já explícita neste trabalho, visa a reformulação curricular com vistas à reconstrução histórica e cultural da produção de conhecimentos escolares (BRASIL, 2004), por meio da implantação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na rede regular de educação, para garantir a toda população brasileira a compreensão de que esta nação foi construída pelo protagonismo de matrizes culturais que interagiram cultura e intelectualmente, ao mesmo tempo que lutavam nesse território por justiça e igualdade de direitos. Visa, também, compreender a origem do sistema racista das instituições e das formulações ideológicas disseminadas entre a nossa população, no intuito de desmascarar as interpretações e traduções do equívoco científico do século XIX (CAVALLEIRO, 2005; BRASIL, 2004;

WEDDERBURN, 2005; M.SILVA, 2005), que preconizava a existência de raças humanas superiores e inferiores.

A escola pública, moldada pelos ideais de democracia que influenciaram o Movimento Escola Nova, em suas mais diversas atividades, busca atender as demandas da sociedade, mesmo em meio às limitações causadas, dentre outros fatores, pela má gestão pública dos recursos financeiros, pelas estruturas físicas inadequadas, pela falta de formação continuada de professores e professoras, associada à falta de compromisso de alguns profissionais da educação frente à realidade cotidiana. Mas a luta para concretização de uma escola que considere fundamentalmente a infância em sua necessidade formativa, precisar ser incansável e de todos os sujeitos que dela se beneficiam, porque é esta formação que vai garantir a participação dos sujeitos na construção e manutenção de uma sociedade democrática, conforme preconizava Kilpatrick. (BIN, 2012)

O método de projetos surge como um recurso didático para o alcance dessa finalidade, realizando na escola a sociedade que se busca em sua máxima. De acordo com Kilpatrick, a experiência em um ambiente democrático favorece a compreensão de que a sociedade democrática é o melhor lugar para conviver a plenitude dos direitos civis (BIN, 2012), por isso o objetivo da escola democrática é possibilitar que a aprendizagem da criança gere um comportamento melhor para o mundo.

A prática pedagógica com projetos sobre Relações Étnico-Raciais apresenta-se, neste cenário, como uma expressão da necessidade de conteúdos concernentes a esta temática na tentativa de superar o silenciamento diante das situações de discriminação no contexto escolar, assim como em toda a estrutura pedagógica da escola. Compreender como este recurso é executado nos atina para os dilemas que interferem no sucesso da Educação para Relações Étnico-Raciais, e destaca potencialidades que asseguram um ambiente escolar democrático e rico.

Ao perguntarmos quais são as estratégias utilizadas para elaboração dos projetos pedagógicos sobre Relações Étnico-Raciais na escola, a Prof^a Anele, que esteve na equipe de gestão administrativa da escola, nos revela:

[...] a gente pensava na temática, discutia o assunto nos AC's, eu levava textos para que elas compreendessem, e normalmente eu sugeria as estratégias, as atividades que seriam realizadas. Já levava pronto pra discussão e algumas sofriam uma alteração ou outra. Mas normalmente eu listava primeiro quais direcionamentos seriam mais importantes pra gente abordar durante o projeto. (ANELE, 2015)

Encontramos essa mesma informação no relato da Prof^a Makena, ela diz:

A gente já levava o esboço né?! A gente pensava nas sugestões e elaborava o esboço e já levava já prévio para as reuniões, **porque se a gente fosse construir junto com as professoras talvez não iria ter efeito eficaz.** Não é dizer que a gente não constrói as coisas juntos, eu entendo que os projetos devem ser construídos e discutidos, mas a gente pensava.. até porque já tinha uma história, Anele já conhecia a comunidade, então a gente pensava nos temas e já levava as sugestões, mas já era um projeto prévio para as reuniões. Os professores iam acrescentando... (Grifo nosso MAKENA, 2015)

Destacamos dos relatos das Prof.^a Anele e Makena que os projetos eram pensados por elas (que estavam na gestão administrativa e pedagógica da escola) em virtude do conhecimento de Anele acerca da comunidade escolar (A prof^a Makena chegou à escola 1 ano depois que a Prof^a Anele). Nessa relação, havia diferenças na forma como elaboravam os projetos, conforme relata a Prof^a Anele:

Eu pensava mais na parte prática do projeto, e ela (Makena) na teórica. Eu até hoje tenho essa dificuldade. Eu tenho a facilidade de pensar no que é pra fazer com o projeto, o que é de prático, e depois fazer essa pesquisa da fundamentação. E ela me apresentava o projeto, e só a parte teórica, eu não conseguia pensar como o aluno ia vivenciar esse tema na sala de aula. (ANELE, 2015)

Percebe-se que em virtude das especificidades delas, Anele separou as responsabilidades na construção dos projetos, partindo das habilidades de cada uma, e buscava o que era mais fácil para ambas nessa etapa. Além do conhecimento de Anele sobre a realidade da comunidade, na fala da Prof^a Makena encontramos outra explicação para essa postura, que estava no objetivo em obter eficácia com o trabalho, o que seria mais difícil com a participação das professoras no processo de planejamento, embora reconhecesse que os projetos devem ser construídos e discutidos em equipe.

Sobre este ponto, a Prof^a Hanna confirma esta prática com lamentação. Já a Prof^a Ashanti aponta alguns dos passos realizados e relata uma prática que demonstra certa participação da equipe de professoras na elaboração. Observemos o que relata as duas, respectivamente:

Infelizmente os projetos eram prontos, na secretaria da escola. Na época de Anele, o projeto vinha pronto pra gente, eu fiquei 03 anos com ela, a gente nunca teve um momento de participar da elaboração do projeto, era prontinho, inclusive até assim, as estratégias, tudo ela dava pronto separado por semana com o cronograma de tudo que seria feito e o que iria fazer. Não sentávamos pra elaborar nada não. [...] A gente recebia os projetos e iria trabalhar com cronograma. (HANNA, 2015)

Ele era organizado todo no cronograma, com atividade. Para cada dia uma atividade, estratégia para cada atividade... confeccionar alguma coisa sobre aquele tema. Cada tema tinha a confecção de algum material, a diretora sentava com a gente, pra gente fazer o estudo, a gente senta, discute, pra poder aplicar. Nunca foi assim “toma aqui o projeto, vai aplicar!” Não, nunca foi assim. (ASHANTI, 2015)

Podemos inferir, destes relatos, que as estratégias utilizadas pela equipe de gestão pedagógica para elaboração da prática com Projetos sobre Relações Étnico-Raciais, na escola em análise, não prima pela participação efetiva das professoras no processo de planejamento deste recurso. Em reunião com as professoras, a discussão girava em torno da realização do cronograma, com propostas de atividades já encaminhadas, “Já levava pronto pra discussão e algumas sofriam uma alteração ou outra.” (ANELE, 2015); “A gente pensava nas sugestões e elaborava o esboço e já levava já prévio para as reuniões [...] (MAKENA, 2015)”; “A gente recebia os projetos e iria trabalhar com cronograma. (HANNA, 2015)”; “Ele era organizado todo no cronograma, com atividade. [...] a gente senta, discute, pra poder aplicar.” (ASHANTI, 2015), o que contraria a perspectiva da escola democrática no trabalho com projetos.

Pelas experiências das professoras podemos deduzir que a atividade de planejamento revela-se como uma ação razoável (SCHUTZ, 2012), em virtude das modificações que a gestão administrativa e pedagógica da escola julgam ser necessárias para a eficácia do trabalho com projetos, embora compreendam que o planejamento participativo é a forma ideal de como esta atividade deveria ser vivenciada no cotidiano escolar, “Não é dizer que a gente não constrói as coisas juntos, eu entendo que os projetos devem ser construídos e discutidos [...]”. O que significa dizer que tal ação se caracteriza como uma escolha racional, na qual é escolhido o meio mais apropriado para a realização de um fim desejado, conforme aponta Schutz:

[...] a escolha racional acontecerá somente se o ator possuir conhecimento suficiente a respeito do fim a ser realizado, bem como dos diferentes meios que levarão a sua realização. Esse postulado implica: a) Conhecimento do lugar do fim a ser realizado no contexto geral dos planos do ator (que ele também precisa conhecer). b) Conhecimento de suas inter-relações com outros fins e de sua compatibilidade ou incompatibilidade com eles. c) Conhecimento das consequências desejáveis ou indesejáveis que podem surgir como subprodutos da realização do fim principal. [...] (SCHUTZ, 2012, p. 151)

A partir dessa análise, podemos considerar que a Prof^a Anele demonstrou intencionalidade em sua postura porque reuniu informações relevantes acerca do contexto da escola, quando foi indicada para a função de gestora, (que, inclusive, já foi analisado em partes no ítem 4.1., referente aos motivos) já com a expectativa em desenvolver projetos sobre Relações Étnico-Raciais. Quando descreveu sobre esse trabalho, ela afirmou:

A secretaria me convidou pra assumir a direção da escola, tu não estava mais lá (*ela balança a cabeça e sorri*), quando eu cheguei lá, alguns profissionais que estavam já me passaram mais ou menos como era o teu trabalho e eu

gostei. E eu também já tinha essa ideia de fazer... já que estudei, já que eu compreendia melhor e que tinha que respeitar isso no outro, e de certa forma quando eu não tinha ainda esses estudo e conhecimento eu não me atentava para certas situações.[...] Então eu já vim pra escola com o curso de pós-graduação sabendo que já era importante ter essas discussões no espaço escolar e com o que achei na escola também... a gente sentou... sempre que a gente ia discutir os projetos, que falava do candomblé e das religiões, era meio que... né?! Aí vinham né?! “Ah pra que isso? Porque a gente não trabalha a herança africana na música, na culinária, os artistas famosos, as comidas, as danças e tal?” (ANELE, 2015)

Podemos listar os seguintes conhecimentos que caracterizaram a ação razoável de Anele, como uma escolha racional: 1. Ela conhecia a importância da Educação para Relações Étnico-Raciais em virtude de sua formação, o que aprimorou seu olhar para as situações conflituosas presentes na realidade da escola; 2. Ela buscou a continuidade dos projetos sobre a temática tendo em vista as informações obtidas a respeito dos trabalhos já realizados na escola no tempo em que estive na coordenação pedagógica; e 3. A partir das discussões com as professoras sobre os projetos, percebeu certa resistência durante as abordagens, com tendência em folclorizar o tema, em virtude da relação com as religiões de matriz africana. Ao que nos parece, as estratégias utilizadas pelas Profas Makena e Anele para a realização de projetos sobre Relações Étnico-Raciais surgiram da experiência de Anele no contato com os pensamentos e as ações apresentados no mundo cotidiano da escola, ou seja, em sua realidade (BERGER; LUCKMANN, 2003).

Por outro lado, não podemos deixar de problematizar esta realidade, visto que o currículo é entendido aqui como um conjunto de conhecimentos que adquire forma e significado nas atividades práticas da escola (SACRISTÁN, 2000). Se o momento do planejamento não consegue ser um esboço de uma prática democrática, que sentido tem, para gestão administrativa e pedagógica da escola, buscar qualidade da educação escolarizada, ou ainda, fomentar a prática com projetos pedagógicos? Se a qualidade do processo educacional tem a ver com o tipo de cultura que se desenvolve no cotidiano escolar (Ibdem), o que significa não construir um contexto de práticas democráticas para efetivação da Educação para Relações Étnico-Raciais?

Foi a partir da reflexão sobre contextos similares, que Hernández (1998) defendeu os projetos de trabalho como uma forma de organização curricular da escola. Segundo o autor, é necessário que se considere as transformações que a escola precisa realizar em sua estrutura pedagógica e didática a fim de alcançar “a compreensão dos alunos sobre os problemas que investigam.” (HERNÁNDEZ, 1998, p.86) Compreender,

nas palavras do autor, “é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações além de propor hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista ” (Ibdem). Daí que os projetos de trabalhos, para além de um método, situam-se num processo não acabado, onde a própria construção de um ambiente cooperativo faz parte do fazer-se e refazer-se, confrontar-se e realizar-se.

Tendo em vista a forma como o projeto é planejado e preparado na escola, campo desta investigação, procuramos saber da Prof^a Makena como este recurso é acolhido pela equipe de professoras para sua execução, ao tempo que ela nos diz: “Quando a gente leva uma coisa assim já arrumadinha, eles... vamos dizer assim, fica mais fácil. Eles aceitavam. A gente já levava esse esquema, terminava de arrumar com os professores, imprimia a original e passava pra todo mundo. ” (MAKENA, 2015) Este relato confirma a fala da Prof^a Hanna, “a gente nunca teve um momento de participar da elaboração do projeto, era prontinho”, que por sua vez quando questionada como era executado o projeto após as reuniões de preparação, ela nos diz:

Infelizmente, não era aquele projeto trabalhaaaaado, era pincelado, tinha professora que tinha dificuldade e acabava nem fazendo, outra que achava que era muita coisa, difícil, trabalhoso, passava por cima. [...] Individualmente, cada uma traçava o que iria fazer. De acordo, quando era o livro, um lugar da África, a gente tinha que buscar onde era aquele lugar, cultura... cada uma buscava seu caminho. A gente recebia os projetos e iria trabalhar com cronograma. Cada professora procurava... (HANNA, 2015)

E diante das dificuldades, a professora relata sua autonomia para adaptar quando diz:

Eu gostava dos projetos, só que vinham prontos, e quando não dava pra fazer eu adaptava, eu falava: “Olha essa atividade aqui não dei conta não, vou trabalhar de tal forma.” E ela (*Anele*) também era bem tranquila quanto a isso, “não deu não, não, tá bom!” Sugeriu de outra forma [...] (HANNA, 2015)

O que nos parece, pela descrição da Prof^a Hanna, que havia certa instabilidade nas professoras para aplicação dos projetos. Observa-se que ela fala sobre a necessidade de compreender mais sobre os temas propostos, “tinha professora que tinha dificuldade e acabava nem fazendo, outra que achava que era muita coisa, difícil, trabalhoso”, e que para solucionar este problema, buscavam entendimento e alternativas por conta própria, “[...] cada uma buscava seu caminho. A gente recebia os projetos e iria trabalhar com cronograma. Cada professora procurava...”.

Para melhor compreender sobre essa dificuldade, na questão sobre a prática com projetos, procuramos saber da Prof^ª Hanna, o que ela pensa sobre esse trabalho, ela nos afirma:

Eu penso assim, a gente elabora o projeto pensando em uma dificuldade... [...] não é de uma dificuldade em si, algum tema que você precisa, que está lhe inquietando, e aí você pega aquele tema e você vai desenvolver ele, como vou fazer, o que vou fazer, por que vou fazer, de que maneira vou fazer, como trabalhar... **toda unidade a gente tinha projeto, mas o que tinha todo ano era esse... [...] esse tema aí teu, que pegava mesmo.** Sempre tinha. (grifo nosso HANNA, 2015)

Nota-se que ao descrever sobre a construção de um projeto, a Prof^ª Hanna considera como ponto de partida a presença de alguma dificuldade ou inquietações atreladas a algum tema, o que, em Kilpatrick, seria uma situação-problema (BIN, 2012). Contudo, percebe-se que a dificuldade acima mencionada era maior ao trabalhar com a temática das Relações Étnico-Raciais, desenvolvido durante uma unidade letiva, todo ano. O que, de certa forma, contradiz sua descrição sobre a elaboração de projetos, uma vez que o ponto de partida era uma inquietação temática, por que as inquietações sobre Relações Étnico-Raciais (presentes entre a equipe de professoras, conforme relato) não se configuravam para ela, motivo para a prática de projetos na escola? A Prof^ª Hanna delegou ao gosto de Anele o motivo do uso deste recurso para Educação das Relações Étnico-Raciais, “porque ela gostava, era inquietação dela mesmo.” Qual a origem das dificuldades quando se trata das questões que envolvem a perspectiva étnico-racial na escola?

Na experiência como coordenadora pedagógica, detectamos resistência por parte de algumas professoras em trabalhar com a temática, o que, algumas vezes nos fazia interromper as atividades para rever as ações, mesmo tendo passado por um estudo anteriormente. Que parece se repetir com os relatos de Hanna. Os professores e professoras em geral não foram constituídos para a responsabilidade de decidirem sobre a seleção de conteúdos culturais (SANTOMÉ, 1998), geralmente, esta é uma prática das editoras dos livros didáticos. Daí decorre que, mediante a necessidade de trabalhar com outros conteúdos não estabelecidos no programa oficial, as professoras não se sentem pertencentes a esse currículo, as dificuldades afloram e “consequentemente, a esta altura, já existem muitas vozes ausentes e ou deformadas na maioria dos currículos planejados e desenvolvidos nas instituições e salas de aula.” (Ibidem, p. 131)

Freire (2015) também critica essa forma autoritária de pensar o currículo como “pacotes prontos” criados em gabinetes, numa demonstração clara de

desqualificação da capacidade e da competência profissional dos professores e professoras, de pensar e criar os programas curriculares da escola. Por outro lado, o autor reforça a possibilidade que tem a professora de criticar, recusar e propor a desmistificação desses pacotes, na evidente necessidade de produzir crianças livres, críticas e criadoras, que, não por acaso, é também esse o objetivo dos currículos construídos em gabinete.

É aqui, no intuito de propor uma reformulação curricular que considere a história dos sujeitos, os quais ficaram de fora dessa “seleção de gabinete”, que as Leis 10.639/01 e 11.645/08 foram pensadas para rede regular de educação. Elas estabelecem um currículo que evidencie, nas práticas escolares, a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004) por reconhecer que, tanto o processo de formação de professores como os registros que trazem a história do Brasil nos livros didáticos, foram omissos acerca desta realidade, desde a criação da escola pública até a sua expansão, em cada parte do território brasileiro.

A compreensão de que a sociedade é constituída por pessoas de grupos étnico-raciais diferentes é fruto de uma consciência política e histórica sobre a diversidade (BRASIL, 2004), um dos princípios norteadores para o trabalho com as Relações Étnico-Raciais que deve estar presente na atividade docente. O entendimento acerca das culturas que, em conjunto, construíram a nação brasileira é independente do trabalho com projetos, pois está diretamente relacionado ao reconhecimento da diversidade de infâncias presentes na sala de aula, no exercício permanente de percepção da realidade (FREIRE, 1996). Assim, a formação continuada sobre a temática é imprescindível nessa tarefa, entretanto, é por meio do compromisso político e profissional que a professora constata essa realidade e se empenha na realização de práticas mais democráticas. Claro que em meio a condições favoráveis para tal.

Diante do exposto, podemos inferir que a situação relatada pela Prof^a Hanna se configura um dilema da prática pedagógica com projetos, visto que as dificuldades ou inquietações não se fazem objetivo para o trabalho pedagógico. Quando se trata de um ensino pautado na aprendizagem do aluno, ao identificar uma situação problema no ambiente escolar, para Kilpatrick (BIN, 2012), um ato propositivo precisa ser pensado para superá-la. Os alunos precisam estar envolvidos na realização desta investigação para encontrarem, juntos, caminhos e soluções possíveis. Se o projeto não é considerado um construto de responsabilidade da coletividade da escola, ele foge da perspectiva do método de projetos como um recurso para concretização de uma sociedade democrática

e, origina assim, outros problemas, como por exemplo, a falta de compromisso na execução das propostas pedagógicas.

A Prof^a Ashanti, diante das dificuldades e preocupada com o resultado do trabalho, relata seu esforço:

Eu pesquiso na internet, em casa, eu pesquiso em livros, peço suporte à diretora, à secretaria da escola, também ajuda a gente. O que eu consigo pesquisar tudo bem, o que eu não consigo eu paço a elas. Aí faço uma pesquisa, todo mundo ajuda, é um empenho de forma que todo mundo faça um trabalho bom. (ASHANTI, 2015)

Nota-se que a Prof^a Ashanti descreve os recursos que ela utiliza como fonte de pesquisa para aprimorar seu trabalho, não restringindo seu estoque de informações sobre a temática ao que está posto no projeto. Ela também relata sobre o empenho coletivo para que o trabalho tenha um bom desempenho, “todo mundo ajuda, é um empenho de forma que todo mundo faça um trabalho bom.” Por perceber as dificuldades das professoras na execução dos temas, a Prof^a Anele fala sobre o estudo em grupo e o uso de outra estratégia, ela diz:

Além das discussões de textos, o que é que eu percebia?, Que mesmo com a discussão, com os estudos da proposta do tema do projeto, que era o que a gente tentava fazer, mostrar a importância do projeto, elas ainda precisavam de outra motivação. Esse agora, o último mesmo que foi com literaturas, eu levei as literaturas pra trabalhar com elas, pedi licença a coordenadora para fazer o AC nesse dia, e fiz com elas a proposta como seria de algumas atividades que estavam ali no projeto, para ver se elas se animavam, e achei que foi bem melhor. Mas o que era mais importante mesmo era o estudo com os textos. (ANELE, 2015)

Apesar de a elaboração dos projetos não ser algo construído junto com a equipe de professoras, havia uma preocupação por parte da gestão administrativa e pedagógica da escola, em garantir estudo e compreensão sobre as atividades pensadas no cronograma. Fato encontrado, anteriormente, na fala da Prof^a Ashanti, “a diretora sentava com a gente, pra gente fazer o estudo, a gente senta, discute, pra poder aplicar.” Isso demonstra um interesse em preparar a equipe de professoras da escola, para evitar os imprevistos (BRASIL, 2004) e auxiliar na sensibilização sobre o tema.

A formação continuada de professores acerca dos conteúdos inerentes as Relações Étnico-Raciais, já abordada nesse trabalho, é ponto fundamental para o fomento de práticas pedagógicas que visem o reconhecimento da diversidade cultural como eixo orientador do currículo escolar (GOMES, 2007). É o processo de formação que possibilita que as experiências da Diáspora Africana no Brasil sejam consideradas no currículo como fatores integrantes e, também, determinantes em todos os aspectos da história brasileira (MUNANGA, 2012), para explicar as diversas formas de infâncias e

aprendizagens, que recebem influências contínuas de práticas culturais e sociais, construídas na interação e, igualmente, atravessadas por crenças e valores.

Ao procuramos saber sobre a influência das crenças e valores para a prática pedagógica, as professoras entrevistadas não negaram esse aspecto. A Prof^a Makena foi enfática: “Com certeza, porque minha trajetória é o que sou hoje, é a minha formação, isso aí forma a Makena professora, que é a soma toda desse percurso de vida.” (MAKENA, 2015). A Prof^a Hanna chegou a ilustrar como ela acredita na importância da representatividade para a criança, dizendo:

Tudo meu tem um negrinho, eu lembro que Anele já ria... eu acho que a criança tem que ver os dois lados, o loiro, o moreno, o negro, tem que aprender a respeitar a cultura, o jeito de ser, de se vestir, de conversar, de se divertir, de tudo... acho que tem que ter o respeito, a religião tem que ter respeito. (HANNA, 2015)

Na mesma direção, a Prof^a Ashanti trabalha o respeito e afirma:

Eu acho que interfere porque ajuda. Eu explico pra eles, porque na minha sala tem pessoas de várias religiões, mas às vezes não dá nem pra perceber, pela forma que eu trabalho com eles... [...] eu respeito a religião de cada um, e aí não interfere no trabalho de jeito nenhum.” (ASHANTI, 2015).

Já a Prof^a Anele, inicialmente, negou essa relação, mas ao final do relato, demonstrou dúvida sobre a influência de sua forma de vida na prática pedagógica. Ela nos diz:

Eu acho que não. O que mudou hoje foi meu estudo, a pós-graduação, esse novo olhar que eu aprendi a ter e a pensar antes de falar. [...] Como a questão das cores mesmo, que a gente atribuía sentido às cores, como por exemplo, que paz é branco, preto é guerra e etc etc ou tristeza... e eu tentava o tempo todo tirar isso, que as crianças não podem crescer assim. As cores não têm sentido, a gente é quem atribui sentido às cores. Então eu acho que não interfere muito... ou eu acho que sim (*risos*). (ANELE, 2015)

Com essas assertivas, podemos deduzir que as professoras, no momento em que refletem sobre suas experiências, evidenciam suas crenças e valores por meio de diversas marcas expressas pela linguagem, “isso aí forma a Makena professora, que é a soma toda desse percurso de vida”; “eu acho que a criança tem que ver os dois lados, o loiro, o moreno, o negro, tem que aprender a respeitar a cultura, [...]”; “[...] eu respeito a religião de cada um, e aí não interfere no trabalho de jeito nenhum.”; “[...] e eu tentava o tempo todo tirar isso, que as crianças não podem crescer assim.”

Essa constatação nos ajuda a refletir, de acordo com Sacristán (2000), que o currículo se traduz em atividades e adquire significados por meio das práticas pedagógicas multicontextualizadas, ou seja, práticas que estão sobrepostas em contextos

encaixados uns nos outros. “Esses contextos são produtos de tradições, valores e crenças muito assentadas, que mostram sua presença e obstinação à mudança quando uma proposta metodológica alternativa pretende instalar-se em certas condições já dadas.” (SACRISTÁN, 2000, p.28)

Talvez aqui se explique a resistência por parte de algumas professoras da escola, segundo relato da Prof^a Hanna, em “pincelar” no trabalho com projetos sobre Relações Étnico-Raciais, pois, a presença de conteúdos não tradicionais da proposta curricular da escola, exigia mais empenho na busca sobre o conhecimento da temática, bem como, maior abertura para compreender outros pontos de vistas que, historicamente, ficaram de fora da seleção cultural dos conteúdos. Era nesse momento que os valores e as crenças mostravam sua presença, uma vez que ficava a critério da professora aprofundar sobre a temática.

Podemos situar, na fala da Prof^a Ashanti, por exemplo, outro tipo de sentimento quando ela narra sua trajetória de vida. E, diante das dificuldades no trabalho com projetos sobre Relações Étnico-Raciais, ela age diferente porque ela possui um sonho. Ela nos diz:

[...]Tenho maior vontade, maior sonho mesmo da minha vida de estudar nessa área de... estudar África, a história, queria conhecer, porque a gente só sabe falar bem daquilo que a gente conhece né? [...] e eu queria muito saber, eu queria conhecer mais, saber eu sei assim né? Mas eu queria conhecer mais... tenho vontade, até agora não surgiu assim a oportunidade, mas eu acredito que ainda vai surgir. (ASHANTI, 2015)

Esse sonho da vida da Prof^a Ashanti estimula e motiva o trabalho dela com projetos sobre a temática, faz ela pesquisar “na internet, em casa, nos livros”, busca ajuda “na direção da escola e da secretária”. Nota-se que o trabalho com projetos desperta ações diferentes no mesmo ambiente, inclusive, em virtude do que cada professora, a partir de seus esquemas de valores e crenças, se dispõe a realizar. A Prof^a Hanna não vê racismo no ambiente escolar, porém em suas atividades e na ornamentação da sala de aula ela faz questão de mostrar que existe diversidade de corpos e de expressões culturais, “Tudo meu tem um negrinho [...] eu acho que a criança tem que ver os dois lados, o loiro, o moreno, o negro”, e ela defende a finalidade desta prática porque acredita que a aprendizagem da criança também se dá por esse estímulo, “tem que aprender a respeitar a cultura, o jeito de ser, de se vestir, de conversar, de se divertir, de tudo...”.

Por ter estado na gestão administrativa e pedagógica da escola, a Prof^a Anele adquiriu uma visão mais ampla a respeito das diversas situações ocorridas na

escola, durante a realização dos projetos. Ao falar de como as crenças e os valores interferem na prática pedagógica, ela nos relata um fato:

Quando a gente foi fazer o projeto com os blocos afros de Salvador, então algumas meninas com a roupa... inclusive uma menina era do candomblé e trazia as roupas emprestadas de lá, e a gente ouvia: “olha é da macumba, está representando o que ali? O povo da macumba...” ouvia tanto dos alunos como dos profissionais, mas os profissionais não eram diretamente né?! A gente percebia uma conversinha... então eles (*os professores*) não conseguiam captar o que tem ali na apresentação, o que apresentaram, o que vivenciaram... eles bloqueiam, porque já têm o preconceito. Não só com quem era evangélico, quem não era também a gente sentia isso. Aí eu lembro que uma vez uma professora chegou dizendo: “eu tenho é medo de fazerem uma macumba pra mim, e eu, não sei o que...” (ANELE, 2015)

Observa-se que, no relato da Prof^a Anele, ela percebe a forma como os profissionais da escola manifestam suas crenças e valores. Ela critica esse contexto, justamente por identificar que, entre os alunos essa demonstração é explícita, ao apontar as alunas caracterizadas para o desfile dos blocos, mas entre os profissionais da escola não havia essa manifestação declarada, “ouvia tanto dos alunos como dos profissionais, mas os profissionais não eram diretamente né?! A gente percebia uma conversinha...”. Porém, ela percebia que o trabalho apresentado pelos alunos não era valorizado pela equipe pedagógica, em virtude do bloqueio existente entre os professores, “então eles (*os professores*) não conseguiam captar o que tem ali na apresentação, o que apresentaram, o que vivenciaram... eles bloqueiam, porque já têm o preconceito.” E a Prof^a Anele aponta as religiões como causadoras desse bloqueio pra esta atividade, “Não só com quem era evangélico, quem não era também a gente sentia isso.”

Já abordamos nesta investigação, que as atividades e os conteúdos referentes às temáticas das Relações Étnico-Raciais muitas vezes são rejeitadas pelo corpo docente, por causa da relação com as religiões de matrizes africanas e afro-brasileira. Na verdade, conforme estudos de Caputo (2012), a escola reproduz o padrão estabelecido culturalmente de que a maioria da população é católica e evangélica, logo justifica-se a presença cristã no calendário de festividades da escola (Semana Santa, Páscoa, Festas Juninas, Natal), aliada a uma história de conotações pejorativas sobre os aspectos da cultura negra (N.SILVA, 2005), o que gera discriminação para com as pessoas pertencentes a outras religiões, sobretudo as que foram construídas na Diáspora Africana no Brasil.

Nas análises de como a escola trata as crianças pertencentes às religiões de matriz africana, Caputo (2012) constata que há uma tendência nas crianças em omitirem seu pertencimento religioso, para não serem discriminadas no ambiente escolar, como

também identifica nas falas das professoras, práticas que negligenciam a existência de crianças com outras religiões em sala de aula porque consideram os valores do catolicismo como a “religião normal”. (Ibdem, p.204) Por isso que a Prof^a Anele percebe as “conversinhas” entre as professoras e, a explicitação da marca, “é da macumba” por parte dos alunos, quando estão diante das alunas caracterizadas com as roupas do terreiro. Porque essa não é expressão da “religião normal.”

Ao lado disso, neste aspecto, há que se considerar que a prática com projetos consegue envolver a comunidade nas atividades correspondentes da escola, conforme identificamos neste relato da Prof^a Anele, pois as alunas vestiam roupas emprestadas do terreiro, da qual uma delas fazia parte, “inclusive uma menina era do candomblé e trazia as roupas emprestadas de lá.” As demais professoras entrevistadas apontaram esse aspecto como algo positivo na prática com projetos pedagógicos na escola, pois dinamiza o ambiente e sai da rotina da sala de aula.

A escola investigada é uma das duas que se destaca no município no trabalho sobre Relações Étnico-Raciais, por meio dos projetos pedagógicos realizados todos os anos. A prática das professoras com esses projetos não se distancia do que Gomes (2007) destaca como lugar de vulnerabilidade e liberdade, porque é onde o corpo docente e toda a escola conseguem ousar, envolver a comunidade, explorar a dinâmica e o potencial criativo, nesse lugar chamado de “lugar não hegemônico ocupado pelas questões sociais, culturais, regionais e políticas que compõem a “parte diversificada” dos currículos.” (GOMES, 2007, p.29). Os projetos pedagógicos que tratam das Relações Étnico-Raciais são entendidos no contexto da escola, como recursos necessários para a quebra da rotina escolar, da mesma forma que, se não construídos sob a lógica democrática, reforçam a escola autoritária e centralizada nos interesses do corpo docente individualmente.

Como lugar de vulnerabilidade e liberdade, os projetos pedagógicos ficam subordinados à vontade pedagógica da escola, o que, para as questões referentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais, significa um entrave, pois fortalece a perspectiva do “currículo de turistas”, preconizado por Santomé (1998), onde essas temáticas só aparecem nas datas comemorativas, nos quais as informações são apresentadas com superficialidade, de maneira deformada e centrada em episódios descontextualizados. O autor aponta 05 aspectos que podem evidenciar um “currículo de turistas”. São eles:

1. *Trivialização*. Isto é, estudando os grupos sociais diferentes dos majoritários, com grande superficialidade e banalidade, de uma perspectiva similar à das pessoas que fazem turismo, analisando, por exemplo, aspectos como seus costumes alimentares, seu folclore, suas formas de vestimenta, seus rituais festivos, a decoração de suas moradias etc.

2. O tratamento da informação como *recordação* ou dado exótico. [...] Por exemplo, quando na biblioteca existir apenas um livro que contempla estas dimensões multiculturais; ou quando no conjunto dos recursos didáticos ou brinquedos houver apenas uma boneca negra [...].

3. *Desligando* as situações de diversidade da vida cotidiana nas salas de aula. [...] Este é o caso da situação que conhecemos como “o dia de...”. Em um dia determinado ou apenas em uma disciplina nos detemos nesse tipo de problemáticas sociais; no resto dos dias do curso escolar essas realidades são silenciadas, ou mesmo atacadas.

4. A *estereotípi*a, ou o recurso de imagens estereotipadas das pessoas e situações pertencentes a essas diferentes classes. [...]

5. A *tergiversação*. Deforma-se ou oculta-se a história e as origens dessas comunidades objeto de marginalização e ou xenofobia. Este é o caso mais perverso de tratamento curricular, pois tratar-se-ia de construir uma “história á medida” pra que as situações de opressão sejam naturais.(SANTOMÉ, 1998, p.148-149)

Ao se apoiar nessa abordagem de Santomé (1998), e considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2004), os Planos Nacionais de Orientação para Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), os cadernos e coleções para tratar do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2005) e demais estudos que analisam a relação entre escola e práticas pedagógicas sobre Relações Étnico-Raciais (CAVALLEIRO, 2001; 2005; GOMES, 2004; 2005; 2007; 2008; ABRAMOWICZ e GOMES, 2010; MUNANGA, 2004; 2010; FAZZI, 2012; SILVA, 2010; A.SILVA; 2011), podemos dizer que todos os itens referentes ao “currículo de turistas” se reconhecem nas práticas desenvolvidas no interior da escola.

5. Para considerar...

Constituiu-se objetivo dessa investigação compreender, por meio das experiências de professoras, como se dá a prática pedagógica com projetos didáticos, como recurso para a Educação das Relações Étnico-Raciais, desenvolvida na escola. A prática pedagógica com projetos teve seu início no Brasil nos anos de 1930, a partir do Movimento Escola Nova, influenciado pelos estudiosos John Dewey e William Kilpatrick, que preconizavam uma escola onde a centralidade da ação educativa estivesse na aprendizagem da criança por meio da experiência, e o sucesso dessa educação estava associado à formação de sujeitos capazes de efetivar a democracia como uma ordem social. Este ideal educacional está presente nas expectativas sobre a escola pública também nos dias atuais, e tem garantido para diversas populações o direito ao acesso a educação escolarizada.

Como fruto das lutas de movimentos sociais negros em defesa de uma educação antirracista, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 se inserem no contexto da democracia brasileira para reorganizar o currículo da escola e gerar práticas pedagógicas que visem o reconhecimento da diversidade de infâncias e de culturas como eixo norteador para todas as áreas de conhecimento da escola. Em muitas realidades, são os projetos pedagógicos que aproximam essas temáticas do ambiente escolar, dessa forma, coube a esta investigação analisar o que as experiências das professoras podem evidenciar sobre a prática com projetos que tratam das Relações Étnico-Raciais, para comparar os dilemas e as potencialidades apontados simultaneamente.

Começemos pelas potencialidades: Os projetos apresentam-se no ambiente escolar como um recurso dinamizador da rotina de aulas, capaz de envolver a comunidade escolar na execução de atividades e no fornecimento de suporte necessário para o sucesso de suas ações. É uma prática que estimula a pesquisa, a formação continuada de professores e aproxima os alunos de temáticas mais atualizadas no contexto social, como é o caso das questões referentes às Relações Étnico-Raciais. Por estar sob responsabilidade exclusiva dos sujeitos da escola, garante maior autonomia para sua elaboração, planejamento e execução, o que possibilita a escolha de temas e objetivos pautados na realidade vivenciada na escola, como por exemplo, para diminuir e, até mesmo, erradicar as práticas de discriminações raciais sofridas por estudantes

negros e pertencentes a religiões de matriz africana, conforme fora evidenciado nos relatos de 3, das 4 professoras entrevistadas.

Em paralelo, diante das informações obtidas em entrevistas, identificamos os seguintes dilemas: A prática com projetos exige do corpo docente maior esforço para planejar suas atividades diárias, pois é necessária a realização de pesquisas e estudos acerca da temática correspondente, para pensar em atividades e metodologias que garantam a eficácia do projeto, porém o projeto elaborado pela direção e coordenação da escola, não possibilitava maior envolvimento do corpo docente o que acarretava em um trabalho mal feito. Isso tem a ver também com o exercício da gestão democrática da escola. Se não se pensa coletivamente sobre as problemáticas, ações e objetivos dos projetos, será mais difícil para a professora se interessar e executar em sala de aula o que foi pensado por um pequeno grupo.

No que se refere aos projetos sobre Relações Étnico-Raciais, podemos apontar que a ausência de uma formação consistente sobre como o racismo se manifesta na escola gera uma ação mecânica, distanciado do caráter político desta atividade, indispensável para o alcance dos objetivos e para a valorização do envolvimento das crianças nas atividades; Os projetos são recursos didáticos pontuais, o que significa dizer que têm espaço e tempo no calendário letivo, destinados para começar e encerrar, portanto, ao trabalhar as Relações Étnico-Raciais com este recurso, há uma deficiência curricular e um prejuízo para as crianças da escola, pois não terão de forma aprofundada, os conteúdos referentes a esta temática; Isso decorre porque a diversidade cultural não é vista como eixo norteador do currículo, por conseguinte, os conteúdos sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira não serão acrescidos aos conhecimentos sistematizados pelos livros didáticos e dispostos na seleção cultural para o trabalho do dia a dia na escola; Daí que as iniciativas individuais, centradas no gosto ou no compromisso de alguns profissionais, continuam a exercer o protagonismo no trabalho com essa temática na escola.

Cabe salientar que esta pesquisa foi realizada em uma escola do município de Ipiaú, indicada pela equipe de supervisão escolar justamente pelo destaque no trabalho que se realiza todos os anos. No início do ano de 2015, em diálogo para as entrevistas, procuramos saber da Prof^a Makena qual seria a temática do ano, ao passo que ela nos informou que ainda não havia se reunido com as professoras para definir os temas. Ao final das entrevistas, antes do final do ano letivo de 2015, buscamos saber o que foi pensado pela equipe de professoras, e ela nos informou que não trabalharam

com a temática esse ano, porque ocorreu uma série de mudanças no quadro de funcionários da escola e, optaram por outros temas.

Enfim, nossa inquietação ainda não se encerra ao final dessa investigação. Se nesta escola, onde a prática com projetos sobre Relações Étnico-Raciais é destaque, nós evidenciamos uma série de dilemas em meio às potencialidades, o que e como ocorre esta prática nas demais escolas do município? A escola investigada busca estar perto da comunidade nos trabalhos em que realiza e julga ser importante o trabalho com projetos também por causa dessa possibilidade, que outras potencialidades e limites poderemos identificar na prática com projetos sobre a temática, ao consideramos outros contextos?

Reconhecemos que a riqueza deste trabalho está em perceber como as professoras identificam as experiências com o racismo na escola, ou não, a partir das análises conceituais realizadas sobre as categorias subjacentes ao trabalho com Relações Étnico-Raciais, estabelecidas *a priori*. Foram estas análises conceituais que nos fizeram compreender que, neste caso, a prática pedagógica para Educação das Relações étnico-Raciais, por meio dos projetos didáticos, está permeada por limitações históricas, sociais e culturais, as quais não se resolvem com atividades pontuais.

Há uma série de fatores, tais como: falta de formação continuada sobre a temática; estudo e reformulação curricular com a participação do quadro de magistério; envolvimento dos profissionais da escola na elaboração, planejamento e execução das atividades didáticas; que precisam ser assumidos pelo Sistema Municipal de Educação, bem como, por toda a escola, como ponto de partida para uma educação que preze pela superação de lacunas e mazelas deixadas pela história do Brasil contada sem o viés racial. Vale destacar também que, apesar de o Sistema adotar concepções democráticas em seus documentos, e que fale da qualidade da educação, isso ainda não garante na prática uma compreensão de que a escola está preparada para esta efetivação.

A análise das experiências de professoras com a prática pedagógicas com projetos só nos possibilitou evidenciar de forma precisa, os aspectos que ainda precisamos avançar para Educação das Relações Étnico-Raciais e, o que podemos continuar realizando para que toda a escola seja uma experiência positiva de democracia.

6. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança negra. p. 75-96. *In. Educação e Raça: Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas* / Anete Abramowicz, Nilma Lino Gomes (organizadoras). – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Cultura Negra e Identidades; 18)

_____; GOMES, Nilma Lino. (Organizadoras). **Educação e Raça: Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.**– Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Cultura Negra e Identidades; 18)

A.SILVA. Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Por que mudou?** – Salvador : EDUFBA, 2011.

AMADO, João da Silva. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação.** 1ª Ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

_____.; COSTA, Antonio Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. p. 301-349. *In. Manual de Investigação Qualitativa em Educação.* AMADO, João da Silva 1ª Ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

ANJOS, Dílson Araújo dos & MENDES, Sandra Regina (Org). **Ipiaú: Histórias de nossa história.** Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, 2006

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil.** -3.ed. –rev. e ampl. –São Paulo: Moderna, 2006

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2003

BIN, Ana Clara. Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos. Orientação: Jaime Francisco Pereira Cordeiro. São Paulo: s.n., 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação como exercício da diversidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 460 p. (Coleção educação para todos; 7)

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade** – Organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. : il.

_____. Lei 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

_____. Lei 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. Brasília, 2008.

_____. Lei 9394/ 96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. *In Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Dissertação. São Paulo: 1998.

_____.(Org) **Racismos e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro 2001

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé**. – 1 ed. -Rio de Janeiro : Palhas, 2012.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática Pedagógica Interdisciplinar na Escola: Sentidos Atribuídos pelas Professoras**. 2010. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2010

DEWEY. John. Democracia e educação: Introdução à Filosofia da Educação. 3. ed. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. -2.ed. –Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012

FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**, apresentação de Lilia Moritz Schwarcz. 2 ed. Revista – São Paulo: Global, 2007.

_____. **A inserção dos negros na sociedade de classes:** (O legado da “raça branca”), volume 1; prefácio Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. – 5 ed. – São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente:** Identidade em construção. –São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2009

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras.** -3. Ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata.** -4. Ed. – São Paulo: Fundação editora da Unesp, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa.- São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. **Pedagogia do Oprimido.**- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

_____. **Professora, sim; Tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. -25.ed. rev. e atualizada. –Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. – 51ª ed. ver. – São Paulo : Global, 2006. – (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 1)

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** 1. Ed. 13, reimpr.-Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia.** -São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; ed. 34, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo:** Diversidade e Currículo. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as. In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata N. (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores:** gênero, sexualidade, raça, ed. especial, ed. indígena, ed. jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato, 2004. p. 80-108. (Série Educador em formação)

_____. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. - 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. p. 39 – 62. *In Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação*

Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. p.143-154. *In Superando o Racismo na Escola.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação:** Os projetos de trabalho; trad. JussaraHaubert Rodrigues. – Porto Alegre : ArtMed, 1998

IBGE Cidade@. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acessado em 26 de junho de 2012

JACCOUD, Luciana de Barros. **Desigualdades raciais no Brasil:** um balanço da intervenção governamental / Luciana de Barros Jaccoud e Nathalie Beghin. - Brasília : Ipea, 2002.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro:** história de uma ideologia. – 6 ed.rev. – São Paulo: editora UNESP, 2002.

LIMA, João Francisco Lopes de. **Educar para democracia como fundamento para educação no Brasil do século XX:** a contribuição de Anísio Teixeira. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 225-239, jan./abr. 2011. Editora UFPR

MOORE, Carlos. Racismo e sociedade: novas bases epistemológica para entender o racismo. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus Identidade negra. – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autentica, 2008

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Disponível em <<http://www.slideshare.net/Geraaufms/uma-abordagem-conceitual-das-noes-de-raca-racismo>> Acessado em 03 de setembro de 2012.

_____.(Org). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Negritude:** usos e sentidos. – 3. ed. – 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. – (Coleção Cultura Negra e Identidades)

N. SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. p. 121 – 130. *In Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.* – Brasília :

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

OLIVEIRA, Amurabi. **Dez Anos do GT Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPED (2002 – 2012):** Contribuições e Perspectivas. Revista Fac. Educ. (Universidade do Estado de Mato Grosso), vol. 21, ano. 12, n. 1, p. 155-172, jan./jun. 2014.

PASSOS, Joana Célia dos. A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil. In. VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas.** Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática./ trad. Ernani F. da F. Rosa – 3. ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado; trad. Claudia Schilling. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SCHUTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais.** Edição e organização Helmut T. R. Wagner; tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes; 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil:** uma história das teorias raciais em finais do século XIX. In. Afro-ásia, 18 (1996), 77-101

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-brasileiros: Africanidades e Cidadania. p. 37-54. In. **Educação e Raça: Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas** / Anete Abramowicz, Nilma Lino Gomes (organizadoras). – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Cultura Negra e Identidades; 18)

_____. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras.** p. 155-172. In **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.- Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983

T. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo.** 3ª Edição. Editorora Autêntica, 2010

_____.(org) **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 13. Ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. p.7-72. In **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomaz Tadeu (org).13. Ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

Fontes de análise dos trabalhos do EPENN:

1. 1999 Anais do XVI EPENN -
2. 2001 Anais do XVI EPENN -
3. Anais do XVI EPENN – Educação, Pesquisa e Diversidade Regional. Sergipe, 2003.
4. Anais do 18º EPENN – Política de Ciência e Tecnologia e Formação de Pesquisador em Educação. Maceió, 2007.
5. Anais do 19º EPENN – Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social. João Pessoa, 2009.
6. Anais do XX EPENN – Educação, Culturas e Diversidades. Manaus, 2011.

APÊNDICES

Artigo apresentado no Encontro de Pesquisas Educacionais do Norte e Nordeste - EPENN, resultado parcial dos estudos exploratórios para este trabalho.

SOBRE O CONCEITO DE CULTURA: SENTIDOS DE EDUCADORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro
MOREIRA, Núbia Regina
SOUZA, Maicelma Maia

Resumo: O presente trabalho se insere nas discussões sobre cultura e escola e se propõe a apresentar resultados iniciais de pesquisa sobre a prática educativa cultural na escola tomando como referência inicial os sentidos atribuídos pelas educadoras ao conceito de cultura. Foi utilizada a entrevista semi-estruturada com duas educadoras que atuam em sala de aula e na direção e a análise de conteúdo para analisar os dados. Os resultados apontam para: a) O não silenciamento sobre as situações de discriminação; b) A importância da formação continuada para o entendimento das situações de discriminação; c) A necessidade de estudos sobre a cultura produzida dentro e fora da escola; d) Há um esforço por parte da equipe administrativa e pedagógica em aprofundar as questões raciais que merecem ser refletidas pelos estudantes e professores; e) A relação direta entre os sentidos de cultura e as expressões religiosas de matriz africana da comunidade, sobretudo no que se refere à influência dos terreiros de candomblé nas proximidades da escola e as situações discriminatórias vivenciadas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Cultura. Ensino fundamental. Sentidos.

Introdução

A prática cultural sugere sua vinculação a formas de organização da cultura, cuja escola é uma dessas formas. O interesse em estudar o tema é fruto da experiência como pesquisadoras da prática educativa e observar que os aspectos culturais trabalhados na escola, como por exemplo, relações raciais, são atravessadas por crenças e valores que se traduzem em tratamento desse aspecto como algo exótico, folclórico, superficial e até mesmo de forma preconceituosa, desconsiderando que tais relações estão na base da formação do povo brasileiro.

É considerando que este trabalho se insere nas discussões sobre cultura e escola e se propõe a apresentar resultados iniciais de pesquisa sobre a prática educativa cultural na escola tomando como referência inicial os sentidos atribuídos pelas educadoras ao conceito de cultura. O campo empírico é o Centro Integrado Altino

Cosme de Cerqueira, uma escola municipal destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), na cidade de Ipiaú/BA, os sujeitos são: 1(uma) professora do (6º ao 9º ano) e 1 (uma) diretora. Foi utilizada a entrevista de forma semi-estruturada e a análise de conteúdo de Bardin (1970) e Amado (2013) para analisar os dados, tomando como unidade de sentido a frase.

Sentidos de educadoras sobre cultura

Como se trata de uma pesquisa em fase inicial, apresentaremos neste trabalho sentidos de educadoras sobre cultura cujo objetivo foi identificar elementos que caracterizam a prática cultural realizada na escola. Sobre o conceito de cultura, a professora Ana²⁴ (2014) afirma: *[...] é o que faz diferença na vida de qualquer pessoa, é aquela questão [...] de valorização de si, do outro, de respeito[...]*²⁵. Percebe-se que a professora associa o termo cultura a valorização de cada pessoa com seus modos de ser e estar no mundo. O conceito de cultura para Ana pode ser pensado com base em Sodré (2005, p.12), que define cultura como “um complexo diferenciado de relações de sentido, explícitas e implícitas, concretizadas em modos de pensar, agir e sentir. [...] toda e qualquer cultura dispõem de seus diferentes modos de elaboração e de participação, assim como seus diversos canais de comunicação.” Nesse sentido, a educação passa a reconhecer seus sujeitos, com seus modos de estar no mundo, comunicando-o e reelaborando-o em suas práticas sociais e culturais.

Ao conceituar cultura, Ana acrescenta algo, de forma veemente, sobre o tratamento dispensado pela coordenação e direção aos outros, entendidos aqui como estudantes e demais funcionários:

[...] a coordenadora que é uma pessoa assim [...] ela trata todo mundo... dá uma interação, a diretora também nem se fala, ela é uma pessoa que respeita muito a questão da religião, da cultura afro, se não me engano ela fez até uma pós, especialização, então, ela tem essa questão do respeito, da religião [...]
(ANA, 2014)

A relação com o outro, apontada como positiva por Ana nos remete a ideia de interculturalidade como movimento a favor da interação entre os sujeitos, seus modos de vida e sua possibilidade de refazer o ambiente escolar a partir de outros

²⁴ Foram utilizados nomes fictícios para resguardar o anonimato.

²⁵ Optamos por colocar, no parágrafo, a fala dos sujeitos entrevistados em itálico para evitar confundi-la com a fala dos teóricos.

valores e crenças. Embora o processo intercultural seja histórico, seu reconhecimento, em geral, não é dado com tranquilidade quando se trata de uma prática a ser defendida no campo educacional. De acordo com Bergamaschi (2012, p.47)

[...] a interculturalidade, como interação entre as culturas, se faz mediante uma imagem representada das diferenças que caracterizam o outro, podendo essa representação ser fruto de um esforço para apreender e compreender o social que o constitui, representando-o de forma respeitosa e equitativa. (BERGAMASCHI 2012, p.47)

Assim, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola que buscam dialogar com todos os atores da escola, garantindo a interação entre eles, desenvolvem no fazer educativo, também das relações, uma prática intercultural, o que aponta para um possível enfrentamento contra a uma história etnocêntrica que difunde como positiva uma única forma de discursos e práticas socioculturais, ao passo que os demais são desconsiderados em suas singularidades.

Podemos concluir também a partir da fala de Ana que a formação, no caso da direção, é um elemento fundamental para compreensão das diferenças no ambiente escolar. De acordo com Gomes (2007, p.22)

[...] somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso maior desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é pior ou melhor do que outro. Na realidade, somos diferentes. (GOMES 2007, p.22)

Reconhecemos ser importante investir na formação continuada para as professoras, pois “[...] pensamos ser imprescindível pensar e discutir sobre o currículo e a formação continuada de professores não a partir da perspectiva da prescrição, mas a partir do que é de fato realizado nas salas de aula”. (FERRAÇO, 2005, p.32).

A escola nesta perspectiva deve ser pensada não mais baseada no paradigma instrumental tecnicista, e, sim, na reflexão “[...] sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros”. (ALARCÃO, 2001, p.15).

Já a diretora, Lúcia (2014), entende a cultura da seguinte forma: *Eu vejo assim, essa prática se torna uma cultura porque a maioria das pessoas é quase um bem comum de todo mundo do bairro, está cultuando, na festa em si, de terreiro, na festa dos terreiros [...].* Caracterizando-a nas manifestações culturais de sua realidade, ela ainda enfatiza

[...] que não é só Naldo²⁶ que tem aqui, chama atenção de todo bairro, sobe e desce com aquelas vestes, assim, e a gente vê que faz parte da cultura de cada um, e eu estou lá dentro do bairro também, eu me vejo assim, eu acho assim, candomblé chama a atenção, e pessoas de toda parte mesmo do interior, da capital de São Paulo, de Salvador, a gente vê, é uma festa muito bonita dentro do bairro e a gente vê que já está na cultura do bairro mesmo, a festa do candomblé. (LÚCIA, 2014)

Percebe-se que o sentido de cultura posto por Ana aproxima-se do significado teórico e o de Lúcia retrata, contextualiza o significado aproximando-se, portanto, da ideia de sentido como algo construído na e pela relação com um outro, no contexto histórico e cultural em que os sujeitos estão inseridos. Ana diz que:

a questão é que a maioria, uma boa parte da população do bairro que eu trabalho, ela é de cor, como dizem, ela é de cor por que é negro, é afro, então... e além disso ainda tem um terreiro bem próximo à escola, o que não atrapalha [...] então a escola abraça isso aí sem pré-conceito porque é deles, e o que a gente procura passar[...] (ANA, 2014)

Nota-se que Ana aponta duas questões determinantes para o trabalho sobre a cultura afro-brasileira: primeiro, a quantidade de pessoas negras e não negras que se destaca no bairro e; segundo a questão da influência de um terreiro sobre a comunidade escolar. Concordamos com Gomes (2012, p.9) que

[...] quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza à educação básica [...] mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores, exigindo propostas emancipatórias (GOMES 2012, p.9)

Sobre a questão das práticas com projetos que tratam das relações raciais, a diretora Lúcia (2014) responde: *o que me leva a querer que isso venha acontecer até de forma mais intensa é que eu vejo muita discriminação, de forma geral [...]*. Nesse aspecto, ela utiliza também a relação com os alunos que são do terreiro para justificar os projetos quando afirma [...] *na escola eu gostaria que fosse trabalhado bem mais porque a gente vê que as pessoas de candomblé dentro da escola são discriminadas bem mais [...]*. Estudo de Caputo (2012) debruçam-se sobre a relação entre a escola e a crianças do candomblé e apontam justamente para a necessidade da escola acolher as diferenças religiosas, corroborando justamente com a preocupação de Lúcia sobre a

²⁶ Naldo é um Pai de Santo antigo de Ipiaú, que tem o terreiro mais antigo no bairro onde se localiza a escola, campo de pesquisa, que recebe crianças frequentadoras do terreiro.

discriminação que as religiões de matriz africana sofrem na escola regular.

A preocupação de Lúcia com a discriminação sofrida pelas crianças do candomblé nos remete a pensar na prática educativa como prática cultural e nesse aspecto, percebê-la como uma prática atravessada por significações. O ser humano participa da vida social não apenas reproduzindo seus costumes, mas também, refazendo-os, ressignificando-os. Todos os seus atos fazem parte de um processo de aprendizado, daí é que nos diferenciamos das demais espécies de animais, pois é a nossa capacidade de produzir cultura e de pensar sobre ela que nos torna seres predominantemente culturais.

Considerações finais

A escola como um espaço, no qual seus sujeitos estão envolvidos, para a prática educativa cultural não pode se distanciar das expressões da vida social. Os sentidos aqui analisados nos apontam algumas considerações sobre a prática educativa cultural da escola: o não silenciamento sobre as situações de discriminação; a importância da formação continuada; a necessidade de estudos sobre cultura escolar produzidas dentro e fora da escola; a existência de um esforço por parte da equipe administrativa e pedagógica em aprofundar as questões raciais que merecem ser refletidas pelos estudantes e professores; a relação direta com as expressões religiosas de matriz africana da comunidade, sobretudo a influência da presença dos terreiros de candomblé e as situações discriminatórias vivenciadas no cotidiano escolar.

Referências

ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AMADO, João da Silva. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. Ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BERGAMASCHI, Maria Aparecida e GOMES, Luana Barth. **A Temática Indígena da Escola**: ensaios de educação intercultural, publicado em *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp.53-69, jan/abr 2012.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Palhas, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989. p. 3-21.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/ abr 2012

_____. **Indagações sobre o currículo**: Diversidade e Currículo. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SODRÉ, Muniz. **A Verdade Seduzida**: Por um conceito de cultura no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
 Departamento de Filosofia e Ciências Humanas - DFCH
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
 Orientadora: Nilma Margarida de Castro Corsoé
 Discente: Maicelma Maia Souza

ESTUDOS EXPLORATÓRIOS

Roteiro de Entrevista:

Data: 04 de abril de 2014 – Turno vespertino – Centro Integrado de Ensino Altino Cosme de Cerqueira

Recursos: Papel, caneta, câmara filmadora

Início da entrevista com as estudantes:

Entrevistadora: Conta pra mim, Rebeca, quantos anos você tem, com quem você mora, porque estuda aqui, você gosta daqui...

Primeira estudante: Rebeca: Tenho 13 anos, moro com meus pais, é a escola mais próxima da minha casa, eu gosto daqui porque o aprendizado daqui é muito bom.

Entrevistadora: Mas você gosta das amizades ou muito de estudar??

Rebeca: Gosto muito de estudar

Entrevistadora: E em relação às atividades que a escola desenvolve sobre cultura africana e afro-brasileira, o que você já viu aqui?

Rebeca: ano passado teve um projeto da... de África, eu não fui não, mas me disseram que foi muito bom.

Entrevistadora: E como é que foi?

Eu não fui no dia não.

Entrevistadora: Mas teve o quê? O que é que foi organizado?

Uma colega minha cantou... é... uma música de... como é o nome daquele cantor... cantou uma música de uma cantora aí... teve muita coisa dentro das salas, em várias salas teve um tipo de coisa.

***Segunda aluna:** Keila

Moro com minha mãe, meu pai e meus dois irmãos. Estudo aqui porque além de ser mais perto, as professoras chamam mais atenção... são mais atenciosas. Porque aqui... aqui é diferente, se eu fosse pro GEI, além da professora escrever mais rápido, ela não explicar o tanto que vocês explica, porque aqui a sala além de ter menos aluno, lá é mais cheio, aí sabe?

Entrevistadora: E o que vocês já viram sobre o trabalho da cultura africana, afro-brasileira aqui na escola?

Em 2012 a gente fez um trabalho que a professora de artes, a professora Rita fez, teve pintura, a gente desenhou, teve dança afro, a gente desfilou, teve desfile, e ela apresentou nossos desenhos.

Entrevistadora: Mas vocês acham que essa temática é importante? Por que?

Sim, pra evitar pré-conceitos.

Entrevistadora: E aqui na escola tem muito?

Não muito, mas tem alguns meninos que... quando vai discutir com alguém bota logo o nome de “nega preta”, essas coisas... na hora da briga sempre.

Entrevistadora: Mas o trabalho que vocês fazem, que aqui na escola faz ajuda a diminuir?

Sim

Entrevistadora: Como assim? Você percebe que ajuda? Você percebe que antes tinham algum aluno que falava mais essas coisas e hoje fala menos?

Fala menos

Entrevistadora: E vocês, em si, se sentem melhor?

Sim, porque a gente tem consciência. Algumas pessoas respeitam quando a gente, quando alguém chega pra gente e dá um conselho algumas pessoas ouvem e outras não.

Entrevistadora: Mas vocês acham que essa temática precisa ser trabalhada? Por que?

Porque ainda não está 100%

Entrevistadora: E quando os professores vão trabalhar essa temática, eles colocam diferença entre professor com aluno, de aluno com aluno, eles conseguem organizar essa relação direito?

100% também não.

Entrevistadora: Porque? Acontece como?

Porque assim... se fosse pra falar do branco seria mais fácil, mas quando fala do negro tem sempre aquela desavença.

Entrevistadora: Mas vocês percebem diferença do professor com aluno ou de aluno com aluno?

De aluno com aluno.

Entrevistadora: Esses pré-conceitos que vocês percebem assim, vocês acham que é por causa da escola, da família, da televisão??

Educação vem de casa e da escola também, mas só que... às vezes eu acho que o pré-conceito vem da rua.

Entrevistadora: Mas esse pré-conceito é uma coisa mais fácil de ser resolvida ou mais difícil? Por que?

Rebeca: é fácil

Keila: É mais difícil porque, como eu falei, precisa mais chamar mais atenção, é como eu falo, falar do negro é... sempre tem aquela desavença... sempre. Aí tem que chamar mais atenção, aí vai ser muito mais difícil falar sobre pré-conceito.

Entrevistadora: vocês se acham pertencentes a qual cultura? Mais negra, ou branca...

Rebeca: Não sei (balançou a cabeça assim sem saber)

Keila: Ah eu me acho afro. Eu amo meus cabelos. (sorriu e pegou nos cabelos).

Entrevistadora: Você que se acha afro, Keila, você acha que as pessoas te tratam diferente, em alguns lugares, alguns momentos?

Keila: Sim, algumas pessoas acham bonito meu cabelo, outras acham feio, criticam... só porque é cacheado e muito cheio. Aqui tá amarrado, mas aqui é um pote de creme toda semana. É demais!

Entrevistadora: Se tu tivesse o cabelo alisado, seria melhor, as pessoas te olhariam como?

Keila: Algumas pessoas iam.. as que criticam iriam gostar, iria olhar diferente e as que não criticam não iam gostar, iam achar que mudou, que preferiam mais do jeito que tava... que não combina comigo, esses dias eu pranchei e odiei, ainda cortei e me arrependi.

Rebeca: Tudo tranquilo, não tem essa diferença.

Entrevista com a professora Ana

Ser professora sempre foi meu sonho de vida, não me vejo, nem nessa vida e nem numa futura, que eu acredito que tenha, que não seja de ser professora. Gosto, amo o que faço, tenho cada aluno como um filho, a minha preocupação é ir além, se eu pudesse eu iria além do que eu faço como educadora. Que eu acho que... como hoje muita responsabilidade tá sendo passada para escola, porque hoje não é mais nem uma questão de um pai ou de uma mãe não assumir a responsabilidade dela como educar os filhos, mas hoje tem aquela necessidade além de ela sair para fazer trabalhos extra essas coisa,

então às vezes tem muitas que não tem aquela estrutura emocional pra dar educação adequada aos filhos e também vem aquela questão da lei que vem em contramão, que é aquela questão da lei que hoje nem um pai e nem uma mãe pode mais educar um filho, que pelo menos antes bastava um olhar, e aí passou a dar um tapa e hoje até esse tapa é proibido. Então, infelizmente, os jovens hoje estamos presenciando estamos perdendo eles cada vez mais cedo, porque nenhum pai educa, acho foge dos poderes deles, então a escola, eu digo por mim, o que eu puder fazer pra sanar, pelo menos, esses problemas eu faço.

Entrevistadora: Quanto tempo você tem na educação?

Eu tenho... assim que eu me formei, trabalhei 5 anos numa escola particular, depois abri uma escola de pré-escolar até a alfabetização, passei uns 10 anos e paralelo a isso trabalhei na escola anexa de Rio Novo, aí eu passei 10 anos e em uma gestão de um dos prefeitos ele fechou a escola e aí eu vim pra “Miguelão”, onde eu me encontrei, onde eu tenho 14 anos já dentro da escola. Dentro desses 24 anos de município fiquei só em 2 escolas... é uma escola que gosto muito, embora esteja situada num bairro que, para outras escolas, ela sofre muito pré-conceito, porque é um bairro que não tem o respeito devido pelo pessoal do centro da cidade, é uma escola que apesar de tudo os pais são amorosos, os alunos são amorosos, é... toda equipe da escola ela faz um conjunto assim, uma interação... tem uma coisa assim, uma coisa ou outra e exceção de algum aluno, algum caso que ultrapassa, mas em sua maioria na essência são alunos que saem e que a gente fica orgulhosos e descobre que eles chegam e dizem assim: “eu vou fazer vestibular”, “vou fazer faculdade de direito”, “de engenharia da computação”, como já teve um menino que já entrou e já saiu, já concluiu a faculdade... então tem muitos casos assim que a gente vê que o aproveitamento pelo menos, assim, de entrar na faculdade é de 70% e mais ou menos porque uma maioria porque... a gente vê assim alunos que passaram pela gente, e a gente vê assim, hoje é colega e com uma graduação ainda maior. Muito bom, isso é demais!

Entrevistadora: O que motiva vocês a trabalharem com as questões, quem iniciou esses trabalhos? Quando vocês pensam nessa temática o que faz vocês a pensarem nisso?

A questão é que a maioria, uma boa parte da população do bairro que eu trabalho, ela é de cor, como dizem, ela é de cor por que é negro, é afro, então e além disso ainda tem um terreiro bem próximo à escola, o que não atrapalha, porque dentro da escola a gente tem... é... evangélico... inclusive até os colegas, os professores e a direção é informada pelo o pessoal lá do terreiro que algum aluno vai se ausentar porque vai fazer um trabalho... um trabalho de ‘rapar’, enfim, do ritual, então a escola abraça isso aí sem pré-conceito porque é deles, e o que a gente procura passar, pelo menos até onde a gente vê, a nossa vista, nenhum aluno que pertence sofre algum pré-conceito. Pelo menos não é percebido...

Entrevistadora: Mas quando vocês pensaram em fazer os projetos, vocês pensaram justamente por causa disso?

Porque é um projeto, uma educação, algo que deveria ser trabalhado em todas as escolas, porque infelizmente a gente vê que tem algumas disciplinas que embora não estejam na LDB, como sendo disciplina... elas são disciplinas opcionais, no entanto é trabalhado assim de uma maneira, assim sem... por exemplo... mas eu acredito que não tem um professor apto a trabalhar com religião, com filosofia... até filosofia não tem problema, mas religião, por exemplo, deveria ser trocado ou acrescentado a ela esse novo ensino que já é lei, a da cultura afro e da cultura indígena. Então a gente trabalha porque um dos maiores coisa que a nossa escola faz é trabalhar essas questões que... até assim pra afugentar o pré-conceito que é algo que ainda impera muito no bairro. Eles têm aquela coisa de dizer assim: “ah, professora, a gente não faz tal coisa não porque o povo todo fala da gente.” ... Então aquela questão de morarem lá, de serem de lá do bairro, tem orgulho de morarem lá, de terem conhecimento com o pessoal, contato com o pessoal de lá do terreiro. Mas a nossa questão maior é levantar a auto-estima, porque eles já tem a questão do pré-conceito por serem moradores do bairro, e eu sempre digo p eles o seguinte: eu não... talvez eu não tivesse a coragem de levá-los a algum lugar, como de vez em quando levamos a Ilhéus pra fazer um trabalho sobre Jorge Amado, ou qualquer outro lugar para atividade extra classe, então eu digo que tenho um prazer de sair com eles porque eles sabem como se comportar, sabe se colocar em algum lugar. E isso não é visto em outros locais... a questão do projeto afro, ou sobre Bulling ou sobre pré-conceito, ou outra coisa, nós desenvolvemos sempre na escola por isso.

Entrevistadora: Você acha que é importante para você como professora, na sua relação com os alunos, dos alunos entre si, como é que você consegue ver a importância dessa temática nesse ambiente e nas relações que vocês estabelecem??

Eu acredito que ainda é pouco, muito pouco, mas a gente já vê assim, a cada trabalho feito, vemos um resultado. Vemos o resultado esperado, é necessário fazer e seria urgente que se fizesse isso em todas as escolas. Uma vez nós fomos convidados a fazer parte de um projeto desse, não sobre o negro, mas falava do mesmo jeito, porque era sobre bulling. Nós fomos lá pro colégio modelo, quando o ônibus chegou na porta, alguns alunos disseram assim: Xiii, esconde, esconde, esconde, que chegaram os meninos do Miguelão. Aí eles olharam p mim, mas eu já tinha alertado que eles poderiam passar por isso, e que os que eles tinham que fazer era silenciar, levantar a cabeça e fazer o contrário do que eles esperavam que eles fizessem. Entramos, eles se comportaram de uma maneira extraordinária, participaram, perguntaram, ouviram, sentaram na frente... e no final quando eu fui agradecer eu dei a resposta por eles. Que eles ainda não estavam habilitados para fazer um trabalho daquele, porque eles falavam uma coisa e agiram de outra forma... mas os alunos quando chegaram na escola disseram: “obrigada tia Bete, tu defendeu a gente”. E eu falei, mas é isso que vocês têm que fazer...

Entrevistadora: E como você lida com os conflitos na sala? Como você resolve?

A conversa de sempre. A cor da sua pele esconde só seu sangue, mas o sangue que corre na sua veia corre na dela. Ninguém é igual a ninguém, mas você tem que entender de

onde você veio, a nossa colonização, o nosso povo veio de onde?? Essa questão de mistura, o povo falar que é de cor, não é de cor, a nossa característica é a mesma, o comportamento que é diferente... a única coisa que a gente, pelo menos o que eu faço, é pra ele se impor, se colocar, se olhar no espelho... assim, eu não sei se é porque dentro da sala eles já me conhece e sabem que eu não admito esse tipo de preconceito, então quando eles vão falar eles não se... eles se policiam na minha frente, pelo menos, porque sabem que eu não permito, não deixo.

Entrevistadora: O trabalho que vocês fazem interfere na vida deles, vida pessoal e familiar, na tua vida particularmente? Tem coisa que leva pra casa?

Tem coisa... tem muuuuita coisa... por exemplo, agora, a cada vez que recebemos alunos novos, que eles vêm com uma cultura diferente... ele vem com aquela coisa de choque, então ele vem com alguns hábitos, com alguma coisa assim, que ele tenta impor a diferença dele sobre a sala, e aí às vezes eu fico chateada, esse ano mesmo tem uma turma aí que eu percebi que muitos adolescentes com histórias diferentes, comportamentos diferentes, então isso tem me deixado bastante preocupada. Porque assim eles ainda não se adequaram ao jeito dos meninos, ao jeito deles, estilo, eu inclusive cheguei a falar a três deles que o horário deles seria a noite, porque a noite como não tem intervalo, não tem tempo, não tem que dê atenção às besteiras deles, então, infelizmente, eu percebi... mas a gente vai chegar lá.

Entrevistadora: Quando tu fala que eles vêm de cultura diferente, o que tu entende como cultura? Seria o que?

Não é exatamente uma cultura, mas um comportamento, mas não sei se você percebeu na fala de Keila, não era para eu ouvir, mas eu ouvi, ela disse que não é uma conversa só dela, que em outra escola eles não dão ouvidos aos alunos... aos professores. A gente dá mais atenção. Aqui o que a gente puder fazer pra resgatar quando tá saindo da linha... a gente procura pelo menos fazer com que eles se valorizem...

Entrevistadora: Mas pra tu o que é cultura?

Acredito que cultura é todo o povo, é o que faz diferença na vida de qualquer pessoa, é aquela questão de valorização, de valorização de si, do outro, de respeito... eu não acredito quando uma pessoa fala que cultura fala de língua, de raça, de cor, pra mim eu acho que a cultura esta no conjunto, ele não está separado, que esteja dissociado, a cultura é um todo para uma pessoa, um homem em sua espécie. E aqui tem uma coisa, que é a questão da ligação, tem a coordenadora que é uma pessoa assim... (balança a cabeça em sinal afirmativo) ela trata todo mundo... dá uma interação, a diretora também nem se fala, ela é uma pessoa que respeita muito a questão da religião, da cultura afro, se não me engano ela fez até uma pós, especialização... então ela tem essa questão do respeito, da religião... e eu gosto do Miguelão. (abriu um sorriso)

Entrevista com a diretora Lucia

Professora há 24 anos e há 06 na gestão. A primeira experiência de trabalho foi como oficinaira, e tive a oportunidade de trabalhar por 06 anos com meninos de ruas, totalmente em risco, e fiz alguns cursos fora, depois eu não queria sair das oficinas porque eu tinha medo de lecionar, e por conselhos de colegas fui trabalhar na sala de aula e gostei como professora mesmo, trabalhar com o pedagógico, amei e estou aqui, até o momento que alguém em enxergou e disse que eu poderia fazer a gestão da escola, e nesse período todo de gestão acho que aprendi muito, aprendi que... dentro da escola o respeito pelas pessoas, o respeito à religiões, o respeito de tudo em forma geral.

Entrevistadora: E na tua vida pessoal, ser professora reflete como?

Pra mim ser professora é um máximo, porque eu venho de uma família bem carente e era o sonho de minha mãe que tivesse um filho que fosse professora, e eu fui a única que eu alcancei, embora sem ajuda nenhuma dela, ajuda que ela queria que eu fosse p escola, mas ela sendo analfabeta ela não tinha como cobrar algo, então eu fiz tudo sozinha mesmo, e nesse período fui me desenvolvendo e acabei estando aqui.

Entrevistadora: E o que faz vocês trabalharem com projetos sobre essa temática?

O que me leva a querer que isso venha acontecer até de forma mais intensa é que eu vejo muita discriminação, de forma geral. Desde criança que minha irmã mais velha se casou com uma pessoa de candomblé, de terreiro, e aí eu estive voltado pra essa religião durante um bom tempo, até que um determinado dia, eu já estava namorando, ele mandou que eu fizesse alguma coisa lá das atividades da casa e eu me neguei a fazer. Ele pegou uma palmatória muito grande e me deu uma palmatorada nas costas... aí houve delegacia, aquela coisa toda que minha mãe não gostou e eu me afastei de vez, mas fiquei com aquelas raízes, que a minha mãe gostava muito de ir, e fui estudar, estudei afro-descendência também no ODEERE, não concluir mas fiz um trabalho e com isso... na escola eu gostaria que fosse trabalhado bem mais porque a gente vê que as pessoas de candomblé dentro da escola são discriminadas bem mais. Os meninos quando fazem um trabalho, que passam lá, sei que é errado, eles passam de um a dois meses recolhidos e quando voltam todo cortado, cabeça pelada e os meninos começam a colocar apelidos de Kiriku, aquela coisa tantas outras que incomodam. E eu gostaria que dentro da escola fosse feito um trabalho bem mais intenso.

Entrevistadora: Mas você sente dificuldades em que? Porque mais intenso?

Porque ainda tem muitos professores que ainda não aceitam, a gente vê a discriminação brotada, assim estampada, então poderia ser mais trabalhada.

Entrevistadora: Mas você acha que a relação de discriminação é mais difícil de ser trabalhada de professor pra professor ou professor-aluno?

Eu vejo assim, se o professor ele já tem uma certa discriminação para ele encarar um assunto e chegar diante dos alunos pra ele explicar aquilo ali já é um pouco limitado, não tem como ele falar daquilo que ele não tem a vivência. E hoje a gente observa que entre nós tem ainda pessoas que discriminam, tem um aluno dentro da escola que ele se

acha discriminado, se ele vai pegar uma alguma peça o professor toma dele, diz que sem motivo, foi lá pegou por quê? Achando que ele é negro, e nem só do candomblé, aí já vê a questão da cor né? E também o do candomblé tudo o que faz é porque é de candomblé, porque isso e aquilo...

Entrevistadora: Mas eles se identificam? Os alunos que são de terreiro? Se sentem inferiores, se intimidam com isso, ou alguém de tanto falar...

Aqui eu não vejo tanto assim tão estampado não, eu vejo um caso, que ele se sentiu discriminado, mas ele está tão no assunto que ele mesmo soube dizer o que é, porque foi um ato de discriminação do professor.

Entrevistadora: Quando vocês vão elaborar as atividades sobre a temática, como você percebe a sensação dos professores?

Pelo menos na discussão todos aceitam bem.

Entrevistadora: E na questão de mediação de conflitos, o que vocês mais percebem?

Aqui o que chega mais é aquela questão de quando o aluno se recolhe por dois meses aí quando ele volta, “Ah não fez as atividades avaliativas, ah não vou voltar não, Carmem, dois meses fora da escola mas será que tem direito a voltar?” Outro dia eu conversando com a uma mãe, e que por sinal essa menina é aluna da gente, ela me disse que a filha era uma menina, que ela já estava vendo perder, e no entanto depois que a menina foi pro Candomblé, que fez os trabalho, a menina está com outro comportamento, então de alguma forma a gente sabe que é proveitoso pra eles que creem totalmente né? Eles acreditam e vivificam mesmo.

Entrevistadora: Como é que você vê o resultado desses projetos?? Quais os impactos? Na tua vida, na vida dos estudantes? Que sentidos vocês atribuem a essas práticas?

Olha, toda que a gente trabalha projeto com a afro-descendência, a gente observa que eles se empolgam bastante, principalmente porque é coisa do dia a dia dele, eles correm trás, estão participando, se for preciso se vestir de candomblé, eles vão, se for preciso eles providenciam todas as vestes, ou mesmo que não estejam participando, eles pedem pra apresentar a gente abre exceção, pode apresentar. E... eu vejo que é positivo, eu vejo que é positivo, porque dentro da nossa comunidade tem, acho que 50% ali frequentam, só que não deixa escapar... na matrícula eles não dizem que é candomblé, a gente tem uns 5 ou 6 alunos que falam abertamente, e sem falar que tem aquela concepção de que se é de candomblé, e é homem, é gay. Então tem tudo isso.

Entrevistadora: E como você se vê mulher, com sua história, de já ter tido contato nesse processo, como você se denomina, de que etnia, como você consegue construir sua identidade nesse contexto?

Eu sou de etnia negra mesmo, meu pai é negro retinto, minha mãe que era branca de cabelos lisos e eu me sinto muito bem, gostaria de ser totalmente igual a meu pai, negra

mesmo retinta, e dentro de minha família, até uma vez que uma menina branca, nós estávamos no clube, quis diminuir a minha neta porque o cabelo dela estava mais alto ainda que o seu, bem cheio, eu sentei e conversei com ela e encarei tranquilamente porque cada um tem o direito de achar o que deve, mas pra mim, excelente, gostaria mesmo de ser igual a meu pai, e muita das coisas que minha mãe acha que é verdadeiro eu não cultuo, mas tenho assim um certo respeito, respeito muito muito muito.... tenho conhecimento de tudo do candomblé, da macumba mesmo em si, dos caboclos e orixás, tenho conhecimento de tudo isso, e respeito muito e por muitas aflições ainda me apego. (ela rir)

Entrevistadora: Mas você acha que o fato dessas duas escolas se destacarem nesses trabalhos, é mais porque aqui tem Carmem que tem essa história e essa vivência, ou pela comunidade esses trabalhos também aconteceriam?

A com certeza que aconteceriam, com a minha presença ou sem a minha presença. Aconteceria! Porque as colegas em si quando sentam que começam a trabalhar que vem o assunto elas trabalham e na maioria das vezes por falta de outros funcionários na secretaria, elas trabalham praticamente só, porque quando vou dar alguma ajuda já em cima, então aconteceria comigo ou mesmo sem minha presença.

Entrevistadora: Fala um pouco do teu conceito de cultura, o que tu pensa sobre cultura? Tu acha que essa prática educativa é uma prática cultural? Porque, a partir de que ideia?

Eu vejo assim, essa prática se torna uma cultura porque a maioria das pessoas é quase um bem comum de todo mundo do bairro, está cultuando, na festa em si, de terreiro, na festa DOS TERREIROS, (ela enfatiza) que não é só Naldo que tem aqui, chama atenção de todo bairro, sobe e desce com aquelas vestes, assim, e a gente vê que faz parte da cultura de cada um, e eu estou lá dentro do bairro também, eu me vejo assim, eu acho assim, candomblé chama a atenção, e pessoas de toda parte mesmo do interior, da capital de São Paulo, de Salvador, a gente vê, é uma festa muito bonita dentro do bairro e a gente vê que já está na cultura do bairro mesmo, a festa do candomblé.

Entrevistadora: Então, pode dizer que pra você cultura é a forma de vida deles, a forma como eles já convivem com isso?

É é... na verdade pra dizer assim que candomblé está na minha cultura, eu estou sempre a cultuar esse tipo de coisa, eu não vou dizer assim....

Entrevistadora: Mas falo de cultura em geral mesmo, não somente religião... o quê que a cultura traz em geral...

É... Eu acho que pra dentro do bairro traz muitos benefícios, renda financeira e tantas outras coisas... porque o bairro entra em movimento, aí ganha o vendeiro, ganha o povo da loja e ganha tantos outros... então né?!

II parte da Entrevista, realizada dia 19 de setembro de 2014

Professora Ana

Entrevistadora: Descreva um pouco sobre os conflitos que vocês vivenciam aqui na escola, em termos das questões de discriminação ou dos que vocês pensam em ser racismo.

- Em outros tempos, nós já tivemos assim, mais problemas com a questão da discriminação, principalmente com a... com o que diz respeito a área externa da escola e do bairro. Eles por si, eles já sentem muito discriminados, é... em relação aos meninos de outros lugares, de outras escolas, de outros bairros, eles percebem a discriminação até quando eles saem daqui do colégio pra visitar outro colégio, quando tem uma gincana ou alguma coisa assim, eles já saem com aquela tensão de esperar que alguém digam assim “ah é do Miguelão, é do bairro novo”. Então isso aí pra eles em outros tempos já foi bem pior, mas ainda tem... ainda há um certo resquício nesse sentido.

Entrevistadora: Mas na tua aula, de que natureza são esses conflitos? Tu me falou que não tolera, conta como é que acontece.

- Eles sabem que eu não tolero aquela questão de um discriminar o outro pela cor, por que às vezes tem algum menino que tem algum problema, aquele de falta de higiene, eles exalam o suor, aquele cheiro, então eles têm esse problema dessa questão de ter esse comentário assim... às vezes isola algum menino por conta disso, do suor, do mal cheiro, do cabelo, pela maneira de eles falarem... É um conflito verbal, é provocação. E às vezes assim, por exemplo, tem uma brincadeira, uma coisa assim, quando ele não deixa o outro se aproximar tem aquela coisa de a própria pessoa se sentir rejeitado, então vem e se queixa. Eles se queixam, às vezes eu percebo e eles também não só falam para os professores como também na diretoria. Eles reclamam mesmo.

Entrevistadora: E tu ouve relatos de outros professores sobre o que acontece nas aulas deles sobre esses conflitos?

- De professor, às vezes não, mas eu vejo dos próprios meninos, falando que em outras aulas às vezes acontecem essa prática, e às vezes não porque o professor permite, mas por aquela coisa de ele, talvez, não pensar na punição, ou achar... não sei, naquele de término de aula, de troca... (relato sobre menino com deficiência física) Tem esses casos assim, só nesse sentido, de eles perceberem que são isolados, às vezes pela maneira de eles falarem, pela questão da higiene. Mas a higiene não está ligada a questão da cor.

Entrevistadora: E quando vocês pensam os projetos, como vocês conseguem construir isso coletivamente? O que ocorre previamente entre vocês professores para desenvolvimento dos projetos?

- Há um tempo atrás fizemos um projeto com direito a camisa e tudo mais, todo mundo correu atrás, foi um trabalho assim bem coletivo mesmo. Envolveu toda a escola. Mas esse ano, as turmas que eu passei eu já comecei o ano falando sobre Bulling. Inclusive eu trouxe o filme “Bulling”, fizemos um trabalho muito intenso, eles produziram textos (pouco né, porque eles não gostam muito de escrever), porém eles fizeram assim uma

análise crítica e, inclusive, eles tiveram até aquela questão de lembrar que no ano passado um dos meninos sofreu muito bullying, e eu fiquei injuriada de saber que eles não tomaram partido, pra ajudar...

Entrevistadora: Que tipo de Bulling?

Porque o menino era muito franzininho, ele era muito magrinho, ele já tinha assim uma voz meio que afeminada, ele era muito tímido, muito retraído, o quadro típico de quem sofre bullying, que assim o frágil, mais introvertido... ele era assim o tipo ideal, pelo que a gente ouve falar e a prática. Então eu chamei muito atenção deles, e sentiram um arrependimento profundo de não ter feito... Inclusive, uma das meninas chegou a falar que iria comentar comigo pra que eu pudesse ajudar esse menino, mas aí ela deixou pra lá e eu não fiquei sabendo. Porque na minha sala, eu não tolero, não tolero. Então, o que eu fiz foi essa questão de trabalhar, já pra que o ano passasse assim... tranquilo, como se já fosse assim, dei o recado logo.

Entrevistadora: E como vocês se preparam para o trabalho? Vocês fazem formação sobre a temática?

Bem, a questão da informação é aquela coisa que nós já trazemos a respeito da mistura que nós somos, então não existe o “eu sou branco, eu sou preto, eu sou negro, eu sou índio” porque não há uma pessoa 100% de uma única raça ou uma única cor. Então é... esse ano ainda não foi feito esse trabalho, porém quando se trata assim de conscientizar eu já abordo aquela questão mesmo de formação cultural que nós temos, principalmente a religiosa. Porque quando se fala assim é... é da casa do Pai Nado, que é ali do candomblé, quando fala assim “fulano é de lá do candomblé” eu ainda ouço, “hum hum hum, Deus me livre!” Aí é que eu vou e digo: Por que Deus me livre? Aí eu vou e explico pra eles o que quer dizer o único país como o Brasil, que é laico, que aceita todas as religiões (pelo menos que eu tenho conhecimento que aceita) que todas as religiões são praticadas, e o porquê a intolerância? Aí eles dizem: “Porque ta na bíblia.” Sim, mas na bíblia tem tanta coisa... olha, em primeiro lugar Deus não deu procuração pra ninguém, pra ninguém julgar pra dizer assim “foi Deus que fez assim”. Porque na bíblia diz que o homem tem que casar com a mulher, que a religião é assim é assado... Deus não deu procuração, porque uma pessoa pra julgar, ela tem que ser 100%. Só a partir do momento que ela julga ela já não é 100%. Aí eles ficam logo assim... Aí eu falei p eles inclusive da religião espírita, que eu já frequentei, que eu já participei, que é a que eu me identifico. Aí eu falei, vocês sabiam que eles têm um projeto, que eles passam aqui no Bairro Novo toda sexta-feira com o carro cheio de comida, de lanche ou refeição, eles distribuem sopa, alimentos, roupas, enxoval, eles fazem todo um bem...? Então nas turmas que eu passo, eu faço esses comentários, então eu percebo que de uma certa maneira, essa informação vai desmistificando muita coisa que eles já têm isso inculido.

Entrevistadora: E onde tu recebe essas informações?

- Eu vejo isso muito na prática, não sou muito de assistir televisão... é.. porque eu vejo que hoje a televisão explora muito aquela parte política, eles mostram o que é conveniente mostrar. Mas eu gosto muito de ler, eu leio muito, e outra coisa que eu estou aprendendo com meu filho, são os filmes. Hoje eu vejo um filme com uma outra ótica, eu analiso um filme de desenho a clássico, porque ele é cinégrafo, então ele tem toda um lado de ver aquela imagem, aquela informação... ele trabalha muito isso e aí ele passa pra mim, eu hoje vejo um outro lado da vida que eu não via... Além dos filmes, bons documentários, livros, revistas, a internet, então eu busco por esse lado.

Entrevistadora: E tu já participou de alguma formação específica promovida pela escola, ou pela Secretaria de Educação, ou por qualquer outra organização sobre a temática?

- Só quando tem essas coisas assim esporádicas, rápidos, mas nada além disso. Nada profundo.

Entrevistadora: E a quem você recorre para garantir teu suporte nas atividades em sala?

- Além da internet, a coordenadora da escola é muito boa, ela traz muita informação, e tem o meu filho. Ele é um acervo, muito inteligente... eu pego muito o suporte com ele.

Entrevistadora: De forma geral, como você enxerga o racismo? Como tu define?

- O racismo aqui entra nessa questão do preconceito de todas as situações, de religião a cor a classe social, às vezes até a forma de falar. Como estávamos comentando hoje aqui uma situação, que não adianta a gente falar... mas eu como professora no início eu senti uma aversão a esse menino pela maneira de falar, e eu procurei descobrir pra reverter a situação, porque da mesma forma que eu digo que eu não tolero, eu senti aquilo e eu tinha que descobri aquilo pra acabar. E eu percebi que o problema não tá na pessoa, ele é vítima da situação, ele é ... vivencia essa coisa e externa que ele se sente rejeitado pelos outros, ele já veio aqui, eu não estava no momento, e falou com a coordenadora, porque ele fica muito escondido, inclusive Tamara até falou a respeito dele mudar a postura dele, porque ele sabe que infelizmente o linguajá, certos tipos de brincadeiras, isso aí contribuem para o comportamento dos outros colegas.

Entrevistadora: Tu já vivenciou esse ano, em alguma atividade algum conflito? Pode relatar?

Olha só, no desfile de 7 de setembro, esse ano foi trabalho o Nordeste, e a nossa escola ficou com a Bahia, então a diretora ... ela corre atrás do melhor pra escola, ela quer mostrar o melhor, então ela fez um trabalho extraordinário, com toda a equipe, junto com a coordenadora... então saiu assim um grupo de baianas e do Olodum. E aqui tem uma menina evangélica, foi um trabalho assim muito apreensivo, porque a mãe sabia que ela iria cantar o hino, mas aí ela chegou aqui com a roupa normal, como se fosse assim pra uma festa de igreja. Quando a gente chegou lá no espaço onde iria arrumar os meninos, a diretora achou assim, melhor que a menina se vestisse de africana, que era

pra enaltecer ainda mais o trabalho. Então vestimos a meninas de africana, com aquele pano colorido, corrente, pulseiras, amarramos o cabelo mesmo no estilo africano, e isso a mãe não estava aqui. E ela com medo, um medo terrível, ela dizia “minha mãe não vai gostar, ela não vai gostar!” e aí eu pedi pra meu marido trazer uma sandália minha de couro, aí calçou essa sandália. Quando chega na frente, ali na concentração, quando essa mulher colocou os olhos nessa menina, ela chegou: QUEM VESTIU ESSA MENINA DESSE JEITO? A diretora: Professora, agora tu vai me ajudar a resolver, vamos lá. E eu não largava o braço da menina por nada, porque eu tinha medo de ela carregar a menina pra casa... e eu fui dizendo, “mas sua filha vai fazer um trabalho magnífico”, e a diretora, “mas isso é a nossa cultura, tem as baianas...” E ela, “mas isso não é coisa de Deus” (...) Ela chegou em frente ao palanque, ela cantou o hino ao som das batidas do Olodum, e todo mundo aplaudiu e elogiou. E no final eu falei com a mãe: você viu como ela fez bonito? Ela, não gostei, continuo dizendo que não gostei. E agora o medo, pq Carmem dizia que essa mãe iria bater na menina. Aí no outro dia, a menina chegou dizendo: olha, pró, eu acho que o que fez minha abrandar o coração foi porque ela viu que eu cantei bonito e todo mundo viu, mas eu iria ganhar uma surra e iria ficar uns 15 dias sem aparecer aqui. Só porque ela se vestiu de africana.

Entrevistadora: Mas por quê? O pensamento dela é qual?

A ideia que ela tem é que aquilo ali é coisa do demônio, porque associa ao candomblé, ao samba, a macumba. Aquela coisa. Tanto é que os meninos foram levando os jarros com flores pra fazer a lavagem do Bonfim, e a menina estava próximo, entre as baianas e eles. Então pra ela foi uma complicação. (...)

Outra coisa foi esse menino que eu já disse que se sente rejeitado, ele usa muito boné, essa postura dele, daquele jeito de falar assim, um estilo malandro, aí ele já tem aquela coisa da discriminação... e na apresentação do Olodum, ele tinha que tirar o boné, eu fui lá, falei com ele, pedi: ô, amor, deixa eu segurar o seu boné, eu vou guardar, vou segurar. No final fui devolver ele disse: brigado, professora. (risos) Ele é um doce.

II parte da Entrevista com a diretora Lúcia

Entrevistadora: Descreva um pouco sobre os conflitos que vocês vivenciam aqui na escola, em termos das questões de discriminação ou dos que vocês pensam em ser racismo.

- Olha, ultimamente, não estou presenciando muito esses conflitos mais não, porque há uns dois anos atrás era constante a gente se deparava muito com os meninos brigando por conta de candomblé, de apelidos, um monte de coisas, porque eles não aceitavam a religião da maioria que estava na sala, e por essa razão eles começavam a colocar apelidos e desses apelidos geravam brigas mesmo corporal. Por várias vezes isso já foi detectado, mas hoje não temos mais esse tipo de intriga não. Na escola não está

acontecendo mais não, temos outros conflitos, é mais sobre homossexual, das drogas, dos “nóias” como eles chamam.

Entrevistadora: E como vocês preparam os professores para o trabalho com a temática?

- A gente senta, aborda o assunto e intenção com aquele projeto e aí todos em conjunto conversam pra chegar um denominador, de qual forma vai ser colocado, o que vai ser colocado, aí cada um opina pra saber o que gostaria que acontecesse e a melhor forma pra acontecer. É sempre assim.

- Nós temos pessoas que não trabalham com amor, aí acha que tudo tem que ter formação, tudo tem que ser do jeito que eles querem e se queixa que não está preparada pra fazer. Aí quando se queixa que não está preparada é justamente aí que a gente percebe que precisa de uma formação na área.

Entrevistadora: E vocês oferecem essa formação?

- Porque eles só aceitam formação se vem de algum especialista. Não aceita uma formação que vem, por exemplo, se a gente te convidar pra fazer... mesmo sabendo que você é uma estudiosa do assunto, eles não aceitam formação de uma outra colega, às vezes até fazem descaso. A gente gasta, faz o curso, faz aquela coisa esperando que o aproveitamento seja bem melhor, mas no entanto na hora de ouvir, de assistir, não valoriza a pessoa que está fazendo.

- Há mais ou menos 2 anos a gente não vê mais solicitação de preparo pra está conversando... sempre que a gente lança alguma coisa, que há uma necessidade na sala... Porque tínhamos, aliás ainda temos, inúmeros alunos que são do candomblé. Então já é comum pra gente passar aí na rua, ver que eles estão vestidos a caráter, eles vêm na escola vestido a caráter, pais, pessoas responsáveis por eles, até o próprio Pai de Santo, ou a Mãe de Odé (uma coisa assim) vem na escola e conversa com a gente normalmente e já não temos mais aquela preocupação. Então o pessoal não está mais indagando sobre isso, então os professores já não comentam mais assim com tanta frequência. (...) Eles estão mais abertos, porque queiram ou não, estamos numa comunidade de terreiros, se duvidar nós temos aqui uns 10 terreiros, então sendo uma frequência tão grande já é normal pra gente. Eles não estão mais reivindicando tanto. Até quando os meninos saiam dos trabalhos precisavam que alguém (do terreiro) viesse aqui pra estar recomendando, “cuidado, pró, porque pode quizilar, se quizilar no meio quadra tem que chamar eles, segundo eles quizilar é um manifesto que... não sei se é o santo, ou Exú, uma coisa dessas, na hora que fala uma palavra que eles não podem ouvir aí o santo desce... então tudo isso eles vinham recomendar a gente, então eu precisava passar tudo isso para os professores e ao passar para os professores eles diziam “ah, mas a gente precisa estar por dentro”, eles questionavam mais conhecimentos sobre o assunto, “mas nessa hora eu te chamo, não vou me preocupar com isso não, eu te chamo na hora e tu conversa.”

Entrevistadora: Quais os instrumentos que os professores mais utilizam para buscar essa formação?

- Alguns professores, eu percebo conversa diária mesmo com os alunos, com aqueles que se identificam como de terreiros, buscam deles mesmo, tiram informações daquilo que está pendente, alguns não pesquisam nada, não está nem aí e nem está chegando e outros vão pra internet.

Entrevistadora: Então a natureza dos conflitos aqui é mais religiosa?

- Além da discriminação de pele e de cabelo, tem em si da religião. Mas de pele, cabelo essa coisa toda não, é muito raro mesmo. Eles já se tratam de igual pra igual. Quando a gente foi trabalhar com a lavagem do Bonfim, a gente ouvia restrições “ah não quero essa roupa não, que é de candomblé”

Transcrições das entrevistas para a pesquisa

Transcrição da Primeira Entrevista

Anele: Professora, ex-diretora da E.M. Agostinho Pinheiro.

-Entrevistadora: Me fala um pouco de tua trajetória, Anele, como tu se tornou professora?

- Anele: Nunca passou pela minha cabeça ser professora. Depois acabei me formando porque era umas das poucas que tinha no município, só tinha magistério, contabilidade... e como as exatas não eram a minha praia, fui pro magistério. Ainda fiquei 02 anos sem atuar depois que me formei, aí depois eu resolvi tentar, fazer essa experiência, e gostei, fiquei. Aí depois veio a formação acadêmica que facilitou também ter a UNEB aqui só com Letras, então acabou sendo Letras também. Então a gente foi caminhando nessa área e acabei gostando, me identificando.

Sou de Ipiaú, nasci aqui, minha mãe era professora, então, seguimos os passos eu e minha irmã. Ela dava força pra os estudos mas não direcionava em nenhuma profissão, nenhuma atividade assim.

Eu ia muito na Igreja, minha mãe é da igreja católica e a gente era muito de está com ela na igreja, viagem era mais nas férias e a gente gostava muito de ler revistinha em quadrinhos. Eu nunca esqueço, minha irmã era mais nova, mas era mais interessada, estudiosa, então quando minha mãe foi fazer assinatura de revistinha em quadrinhos, eu sempre escolhia A Turma da Mônica porque eu achava que era mais fácil de ler, os quadrinhos eram maiores, os balões e as fala eram menores... e minha irmã não, escolhia Wall Disney, Tio Patinhas, que eu achava que era mais complicado. Primeiro pela própria temática, o enredo, e eu achava que era mais quadrinhos, mais balões... e na adolescência era limitado porque em Ipiaú não tinha muita coisa assim, lugares culturais... então era muito assim: viagem nas férias, finais de semana na praça, na igreja.

Meus pais conviveram juntos, meu pai morreu quando eu tinha 12 anos, depois minha mãe teve mais dois maridos (risos), mas sempre sustentou a casa até a gente começar a trabalhar, e cada uma fazia sua parte.

-Entrevistadora: E vocês sempre tiveram contato com a questão étnica?

- Anele: Durante a adolescência nada... veio me despertar com minha irmã, que começou a estudar primeiro do que eu, fez faculdade, ela fez Letras também... as duas, ela fez Letras e eu também, depois ela fez uma pós em Educação das Relações Étnico-raciais, e eu também... ela foi da primeira turma e eu da segunda na UESC. Então quando ela começou a estudar e trazia pra gente essa discussão e fazia pesquisa no terreiro... e minha mãe né?! Dizia... até hoje minha mãe fica meio assim... aí ela conversava, aí isso foi me despertando também, fui me atentando para essas questões e resolvi tentar fazer a seleção pra fazer a pós.

- Entrevistadora: Vocês conseguiram identificar alguma coisa da infância e adolescência depois da pós? Alguma discriminação?

- Anele: Não. A única coisa que a gente lembrou, que já tinha apagado da memória e que a gente lembrou era de uma casa que a gente morava, antes de meu pai morrer, uma casa antes da que a gente mora hoje... que tinha um salão onde a gente ia, de vez em quando tinha festa nesse salão, e a gente lembrou depois, que a gente ia e participava, que tinha uma roda, que tinha as mulheres dançando tipo de saia, tipo vestidas de baiana, a gente dançava também nessa rodava, batia palma e cantava, algumas sambavam no centro, ... a gente ia com a menina que trabalhava com a gente, eu não lembro como era, mas eu lembro “bora ali na casa de seu Bitõe.” Mas eu não lembro se era escondido de mainha, se minha mãe sabia e deixava, isso eu não lembro, não sabia que festa era... esses detalhes eu não lembro, a gente também não sabia o que era... a gente ia brincava um pouquinho e depois voltava.

- Entrevistadora: E em termos de identidade e pertencimento, vocês sempre conseguiram se autoafirmar?

- Anele: Então, o que eu pensava antes? Que agora eu já vejo diferente, a gente foi criado assim e não quero criar minha filha assim hoje... a gente pensava nos padrões, a gente não queria ser o que a gente era e nem achava que a gente deveria, não era nem querer, não achava que a gente deveria ser o que gente era, e sim seguir que era tido como correto na sociedade. Até o fato de eu ser gordinha mesmo, eu lembro que eu não queria, eu me perguntava: como é que vou ser gorda? E por que? Por que a gente olhava todo mundo e todo mundo era magro, então hoje a gente sabe que a gente poderia ter sido educada de uma maneira diferente... não sei, já pensando mesmo nessa questão do pertencimento... em relação ao cabelo também, a gente tinha o cabelo enrolado, cabelo ruim como era chamado... e Larissa reta, ela diz: “o que foi que ele te fez pra tu chamar de ruim (risos)”? Então assim, hoje eu fico com minha filha tentando fazer diferente. Um exemplo: apesar de lá em casa não ter esse negócio de princesa, de Bárbie, não sei o que, de a gente tentar tirar isso da infância dela, mas na escola tem né? Aí ela tem esse negócio de princesa né... e um dia eu andando com ela veio de lá duas ciganas, lindas e maravilhosas, com aqueles vestidos, os cabelos de princesa mesmo, aí tive essa ideia: Laura, tu não sabe? Advinha quem vem ali... duas princesas. Aí ela olhou e acreditou que era e ela pode crescer achando que era, por causa do cabelo, dos vestidos, das coisas penduradas... Aí eu fico pensando: Enquanto eu tento fazer isso com ela, quantas outras... e até na escola mesmo, no final do ano quando a gente ia distribuir os presentes, aí tinha bonequinhos pretas e loiras, e as meninas só queriam as loiras, teve uma que brigou, a mãe teve que ir lá devolver e me dizer: se a senhora não trocar eu lhe respeito, mas vou ter que devolver, ela não quer nem abrir e eu vou ter que comprar outra coisa.

- Entrevistadora: Mas tu já foi apontada por outras pessoas? Exemplo: tu se achava gorda ou as pessoas te diziam?

- Anele: eu sempre me achei gorda, mas as pessoas também falam. Engraçado, eu estava pensando nisso essa manhã: Porque a gente sempre tem alguma a achar da reação do

outro? Eu tenho dois tipos de reações: quando eu sou tratada diferente por ser gorda, a depender do tanto que me incomoda eu sou brincalhona, não ligo e deixo pra lá, ou sou grossa mesmo, pra que a pessoa sinta e desperte alguma coisa nela. Então é por aí... mas não me lembro de muuuito não. Posso lembrar assim de situações constrangedoras ou não. Ex.: na quarta série ou terceira, não sei, a professora me escolheu pra ser a mulher de D. Pedro, Leopoldina, numa dramatização de história na sala, e eu lembro que algumas meninas não gostaram, elas diziam: “Ah mas por que? E por que não eu? E por que não fulaninha?” Mas não diziam que eu era gorda, até as outras que não queriam ser, questionavam.

- Entrevistadora: Como vocês se autodeclararam?

- Anele: Eu sou negra. Eu me declaro negra. É tanto que minha filha já fala assim: “mãe tu é café e eu e meu pai é leite”. Eu vou tentando inculcar isso nela, mas a família toda ainda carrega muito preconceito, ainda é muito forte isso, muito cultural.

- Entrevistadora: E fala um pouco dos trabalhos que vocês realizaram sobre a temática quando tu estavas na direção.

- Anele: Em 2010 a secretária me convidou pra assumir a direção da escola, tu não estava mais lá (risos), quando eu cheguei lá, alguns profissionais que estavam lá já me passaram mais ou menos como era o teu trabalho e eu gostei, e eu também já tinha essa ideia de fazer... já que estudei, já que eu compreendia melhor e que tinha que respeitar isso no outro, e de certa forma quando eu não tinha ainda esses estudo e conhecimento eu não me atentava para certas situações. E uma coisa que me chamou muito a atenção: eu cheguei em janeiro na escola, na época de matrícula, e eu não vi as mães declararem na matrícula suas religiões, e eu já conheci o bairro já sabia que tinha terreiros e tal, elas diziam que não tinham ou que eram católicas, quem eram evangélicas e adventistas eram, mas ... eu comentava assim: poxa, aqui não é um bairro assim assim e não tem alunos aqui na escola que são do candomblé?? E aí, às vezes as meninas já sabiam e sinalizavam, “olha essa é” e tal... e eu lembro de uma mãe que falou, quando a secretária estava fazendo a matrícula e perguntou religião, ela disse com tanta força CANDOMBLÉ, tipo assim, na reação... que me chamou atenção, me preocupou e me incomodou, achei estranho. E como o bairro novo era muito assim forte, o povo de lá tinha aquela coisa, os meninos tinham isso de “eu sou daqui, eu sou eu, sou isso...” então eu achava que eles iriam declarar na matrícula, que eles tinham tranquilidade em assumir o que eram, mas a gente não encontrou isso. Então duas questões: essa da matrícula e uma professora que tentava me dizer quem era um aluno que estava com dificuldades, ela dizia “fulaninho... assim” e eu dizia, “ah aquele negro”, “não, não é negro não” e ela me falava da família, e todas as características que ela dava, irmãos, tudo... era um negro, aí por fim eu peguei a matrícula dele e mostrei a foto, aí ela confirmou: sim, esse. E eu falei: e ele não é negro? Ela disse: não, ele é moreno, olha aqui o cabelo bom. Se tem cabelo bom ele é moreno e não é negro. Então eu falei pra mim: Ah não, precisa. Então eu já vim pra escola com o curso de pós-graduação sabendo que já era importante ter essas discussões no espaço escolar e com o que achei na escola também... a gente sentou... sempre que a gente ia discutir os projetos, que

falava do candomblé e das religiões, era meio que né..? Aí vinham né? “Ah pra que isso? Porque a gente não trabalha a herança africana na música, na culinária, os artistas famosos, as comidas, as danças e tal?” Aí, durante o ano trabalhávamos história duas contextualizações: a primeira a história do Brasil mesmo que vinha falando, mais criticamente, levei até um livro pra elas com o outro lado da moeda, os títulos eram assim: açúcar, esqueci agora os outros, mas sempre sugestivo...e até naquelas coleções que vêm pra escola mesmo têm. A outra parte de história que era a história da África, levantamento de características, localização geográfica e tal... até mesmo porque eu tinha professora que chamava a África de país, então assim não sabia direito onde era, como era, não localizava... a gente trabalhava assim durante o ano todo e geralmente, pelo menos nos 4 anos, na IV unidade a gente fazia um projeto... aí a gente pensava na temática, discutia o assunto nos AC's, eu levava textos para que elas compreendessem... e normalmente eu sugeria as estratégias, as atividades que seriam realizadas, já levava pronto pra discussão e algumas sofriam uma alteração ou outra. Mas normalmente eu listava primeiro quais direcionamentos seriam mais importantes pra gente abordar durante o projeto. Aí fizemos na I Unidade localização da África e características do continente. Tudo nós que montamos, sem nada oficial no currículo, inserido nas aulas. E aí, no segundo, terceiro e quarto ano, depois que a gente contextualizou, trabalhou essas características e compreendeu como que hoje a gente encontra em nossa sociedade características importantes que fazem essa ligação com o continente africano, nos outros três anos a gente pensou assim: vamos pegar alguma coisa forte, vamos pensar numa característica que nasceu na África que a gente pode buscar explicações, e mostrar pros alunos que são... assim... Africanidades hoje, que existe essa ligação e que não pode ser separado, aí foi muito bom, trabalhamos com samba, trabalhamos com literaturas africanas que foi último ano que foi muito bom, que vem no livro, mas geralmente o aquele livro não é escolhido, vem no acervo, e trabalhamos também com os blocos afros, de Salvador. Foi muito bom também.

- Entrevistadora: E por que vocês escolheram trabalhar essas temáticas como projetos?

- Anele: Porque a gente pensou que já trabalhávamos o ano inteiro com as questões de África e que precisava ter uma sequência de atividades que envolvesse mais a comunidade, envolvesse mais o aluno, e até mesmo o professor, para que fosse mais significativo pro aluno. Tanto trabalhar no dia a dia e com os projetos são importantes, porque o dia a dia não tem muita festividade, digamos assim... cai na rotina da aula mesmo, e assim como outros conteúdos o professor acaba é... está inserido na aula por estar sem trabalhar direito ou não, como a gente não tem condição de acompanhar sempre, o tempo todo, todos os dias, todas as aulas de todas as disciplinas... então, no papel a gente via que estava ali né? Mas na realidade a gente não sabia como estava sendo trabalho, por isso acho importante os dois... a sequência de atividades vai dar conta de envolver, de dá uma ênfase maior àquele conteúdo.

- Entrevistadora: E o que tu acha do trabalho com a pedagogia de projetos? Independente da temática...

- Anele: Então, é isso que falei: eu acho que motiva mais a aula, motiva melhor o professor, dá ideia da sequência de que ele vai abrir o tema, desenvolver o tema e fechar o tema... mais organizado, e o próprio professor se esforça mais do que cair na rotina da aula.

- Entrevistadora: E o que tu pensa ser cultura? Qual teu conceito?

- Anele: eu penso que é o que a gente vive, é... que é como a gente vive. Eu não penso que cultura é isso e ponto. Eu acho que existem as maneiras de pensar e de viver... sozinho, em um grupo, em grupos de diferentes, então, eu aqui em casa penso assim, eu sou uma, se eu frequento algum espaço religioso, igreja, tanto faz, como é que eu sou, como eu vivo coletivamente e em outros lugares também... eu penso que tem que ser trabalhado na escola porque é o que é cada um e a gente encontra na sala essa diversidade, em tudo se falando, de aluno que tem costume de tomar banho todo dia e do que não tem costume todo dia. Então, e a gente vê duas maneiras de o professor trabalhar: a gente vê professoras que trabalham valorizando a todos e a gente vê professor ditando o que ele acha que é correto, que é verdade e como ele acha que deve ser, sem respeitar a forma de vida de cada um.

- Entrevistadora: Como tu conceitua essas questões das relações raciais? Etnia, raça...

- Anele: É difícil falar assim, pensar, falar e determinar... (risos) eu penso que a gente pode ter uma... ser descendente de um povo, de um grupo e o que a gente carrega hoje vem também daquele grupo que são nossas origens, e eu penso que isso também vai mudando de acordo o convívio em nossa sociedade, que a gente vai incorporando também outras características de outros grupos... e eu penso que a gente tem mais forte um, que no meu caso é o negro, é a raiz africana, então acho que é o mais forte na minha vida. Como em outras pessoas pode ser também o índio e tal... então eu acho assim, não consigo fechar numa coisa, etnia é isso, raça é isso.

- Entrevistadora: E como se dão as relações na escola entre os estudantes e entres professores também? De uns com os outros em geral...

- Anele: eu acho que não é tranquilo a convivência, mas as pessoas tentam fazer que seja. Mas eu acho que não é tranquilo porque cada um quer ter sua verdade, quer ter sua maneira correta de agir, sem respeita o do outro. É difícil encontrar profissional, com os alunos então, mas eu digo assim profissional porque já tem outro amadurecimento. É difícil a gente encontrar alguém que discuta e diga assim: não, não é o que eu penso, mas a gente tem que formar uma coisa pra pensar na escola e tem que ser por esse caminho. Eu acho assim, eu enquanto gestora mesmo, quando a gente não conseguia entrar em acordo por algum motivo o professor acabava concordando por conveniência, pra não levar adiante, e a gente sabe que na sala eles fazem o que acham que é verdade. A menina na escola mesmo, os colegas chamavam ela de macumbeira e a professora que ela evangélica (infelizmente) não falava nada, não estava nem aí... e quantas vezes ela passou a tarde sentada na escadinha em frente a sala? Ano passado. Muitas vezes... ela era agressiva, ela era mal educada, respondia logo com grosseria, ela queria todo dia ir embora... porque tinha alguma coisa de errado ali... se ela não fosse do candomblé

talvez ela não estaria naquela situação, e por ela ser, eu acho que a professora... uma vez eu estava passando e a professora estava dizendo: “tem que respeitar as religiões, não sei o que..”, mas indiretamente ela dizia na vista do aluno: “essa menina é assim, olha como ela é, você é muito assim...” então os meninos diziam “se a professora diz que ela é assim é porque ela era do candomblé.” Em sem falar de outras situações também, os alunos com necessidades especiais também eram discriminados, não sei, assim, suas potencialidades não eram valorizadas, eu vou assim dizer... o que era visto e observado e dito sobre ele, era que ele não conseguia fazer.

- Entrevistadora: Mas tu percebia mais conflitos entre aluno-aluno ou professor-aluno?

- Anele: Aluno-aluno. Professor cúmplice né?! Porque não toma partido.

- Entrevistadora: Existe desigualdade nas resoluções de conflitos?

- Anele: sim, alguns casos sim... Quem vinha arrumadinha, bonitinha, cheirosinha, principalmente por parte da secretaria, tinha um tratamento. E se outra criança, uma criança que a gente tinha lá que adoraava fazer cocô nas calças, vai na secretaria pegar alguma coisa que era logo destrutada...

- Entrevistadora: Que estratégias eram utilizadas no planejamento dos projetos?

- Anele: Além das discussões de textos, o que é que eu percebia: que mesmo com a discussão, com os estudos da proposta do tema do projeto, que era o que a gente tentava fazer, mostrar a importância do projeto, elas ainda precisavam de outra motivação. Esse agora, o último mesmo que foi com literaturas, eu levei as literaturas pra trabalhar com elas, pedi licença a coordenadora (Makena) para fazer o AC nesse dia, e fiz com elas a proposta como seria de algumas atividades que estavam ali no projeto, para ver se elas se animavam e achei que foi bem melhor. Mas o que era mais importante mesmo era o estudo com os textos.

- Entrevistadora: Você está dizendo muito que era tu quem fazia, como se dava essa relação entre você, diretora, a coordenadora e os projetos?

- Anele: Porque a gente pensava diferente. Como é que era? Eu pensava mais na parte prática do projeto, e ela na teórica. Eu até hoje tenho essa dificuldade, eu tenho a facilidade de pensar no que é pra fazer com o projeto, o que é de prático, e depois fazer essa pesquisa da fundamentação. E ela me apresentava o projeto e só a parte teórica e eu não conseguia pensar como o aluno ia vivenciar esse tema na sala de aula. Eu tinha essa necessidade de trabalhar com as meninas, e aí nesse AC eu pedi a ela p fazer essa parte de sensibilização pra ter a participação de todas.

- Entrevistadora: Qual a influência que as crenças e os valores das professoras têm no trabalho com essas temáticas?

- Anele: Não sei se eu fazia certo u errado, ou infelizmente ou felizmente, mas em algumas situações eu fazia questão de dizer mesmo, de demonstrar mesmo que os alunos do candomblé tem o mesmo direito que o aluno evangélico, quando um aluno tinha necessidade de passar um tempo lá no terreio, e que os pais tinham vergonha de falar com a gente, e aí os profissionais, a própria professora e outros da escola ficavam

dando suposições: “viu? Fulano veio marcado no braço, ta sem vim, disse que foi pra Salvador mas é mentira, ta lá em Pai Nado”. E eu tinha que falar: “e o que é que tem? Fulana que é evangélica também não vem aos sábados, não vem sexta de noite se tiver alguma coisa na escola. É o respeito a cada um.” Então tinha coisa que eu fazia questão de mostrar mesmo, mas a gente percebe que alguns evangélicos agiam com naturalidade, a secretaria mesmo dizia: eu não concordo, mas eu respeito, estou aprendendo. Mas a maioria nem concordava. Quando a gente falava alguma coisa e durante os projetos principalmente. Na verdade eles não conseguem nem identificar a importância do que está se trabalhando, o que é que está sendo trabalhado. Quando a gente foi fazer o projeto com os blocos afros de Ssa, então algumas meninas com a roupa... inclusive uma menina era do candomblé e trazia as roupas emprestadas de lá, e a gente ouvia: “olha é da macumba, está representando o que ali? o povo da macumba...” ouvia tanto dos alunos como dos profissionais, mas os profissionais não eram diretamente né?! A gente percebia uma conversinha... então eles não conseguiam captar o que tem ali na apresentação, o que apresentaram, o que vivenciaram... eles bloqueiam, porque já têm o preconceito. Não só com quem era evangélico, quem não era também a gente sentia isso. Aí eu lembro que uma vez uma professora chegou dizendo: “eu tenho é medo de fazerem uma macumba pra mim, eeu, não sei o que...” e eu falei: e se for pro bem o que é que tem?? Que venha a macumba... (risos) E o povo endoidava.

- Entrevistadora: Mas em termos de valores, do dito “certo e errado”, os pessoais, como eles interferem nos conflitos? Ou não interferem?

- Anele: Não, eu acho que sim. A gente percebia em algumas situações com alunas quando a gente ouvia assim: “olha como é que anda, ali vai ser piriguete.” Ou então com mães, porque geralmente né?! Negra, corpão, bonitona... aí a gente ouvia: “olha, se a mãe é assim, imagine, já vai dá no que não presta...” então a gente percebia, não tão forte... o que eu achava importante também de trabalhar e não trabalhou muito, era o seu autorespeito, cada um ter seu autorespeito: “eu sou assim e tenho que gostar de mim porque eu sou assim” e não “porque eu moro em um bairro que é menos.. digamos assim que é periférico, e não tenho direito de fazer balé em tal lugar, tenho que trabalhar na casa dos outros...” lá tem muito essas falas assim e precisa de um trabalho assim mais efetivo.

- Entrevistadora: Qual sentido que tu atribui a essas práticas sobre relações étnico-raciais?

- Anele I: Huumm... difícil... (risos) Acho que tem um pouco do que acabei de falar, de fazer o aluno sentir orgulho do que ele é, da valorização do que ele é, de não sentir vergonha de ser de terreio, de não sentir vergonha por não ter dinheiro, de não ter um carro, mas sentir orgulho de si e de sua família e se apresentar também como... uma vez a gente tava na porta da escola e passou duas meninas vestidas de branco, era dia de sexta-feira e tinha algum trabalho lá no terreiro. Aí alguém disse: olha, fulano, tuas primas. E ele ficou quietinho. Aí eu aproveite né?! Tuas primas? Ah chama que eu quero tirar uma foto... ele ficou com vergonha, mas botei ele pra chamar, aí ele foi, elas

entraram, perguntei onde estudava, brinquei um pouquinho, fiquei conversando, tirei foto e tal, mas eu percebi que ele ficou assim com vergonha, eu percebi que ele depois ficou íntimo de mim com isso, tinha uma intimidade... não sei se ele percebeu que eu não iria tratar ele diferente, não sei se ele frequentava também se a mãe dele também.. mas no início ele teve vergonha, então eu acho que é importante trabalhar isso na escola para que cada um desenvolva seu autorespeito e se orgulhe do é.

- Entrevistadora: A tua vida interfere muito no trabalho?

- Anele: eu acho que não. O que mudou hoje foi meu estudo, a pós-graduação, esse novo olhar que eu aprendi a ter e a pensar antes de falar. Às vezes as meninas estavam conversando e falava: “perai deixa eu pensar no que eu vou falar pra Mabel não dizer que é preconceito.” E eu dizia: “mas eu também falo, quando eu vejo já falei... mas a gente tem que tentar, tem que se policiar e perceber o que a gente ta falando e que não ta falando.” Como a questão das cores mesmo, que a gente atribuía sentido às cores, como por exemplo que paz é branco, preto é guerra e etc etc ou tristeza... e eu tentava o tempo todo tirar isso que as crianças não podem crescer assim. As cores não têm sentido, a gente é quem atribui sentido às cores. Então eu acho que não interfere muito... ou eu acho que sim rsrs

- Entrevistadora: E como tu se percebe sendo mulher, negra, diretora... nesse processo?

- Anele: Eu penso muito no que é que eu era no que eu fazia questão de ser, seguir aquela filhinha lá igual as formiguinhas, e eu hoje me sinto bem, me sinto feliz, e me sinto orgulhosa, não de querer ser diferente mas de fazer a diferença. Eu estava vendo uma amiga evangélica que postou no face um versículo da Bíblia que dizia mais ou menos assim: não siga os moldes do mundo, alguma coisa assim... eu pensei assim: gente, Jesus já era revolucionário mesmo né?! Já tinha esse pensamento... aí eu coloquei que é tão triste ver as pessoas seguindo assim... as pessoas se incomodam quando a gente usa havaianas, se incomodam em ver que a gente não usa uma bolsa de R\$300 da moda, chique... quem está usando se incomoda se eu chego sem usar. E eu fico horrorizada. E você tenta ter uma discussão com alguém, e vê que tem gente que não muda mesmo... então quando eu vejo que eu não sou mais igual a elas, que eu já penso diferente, que eu já tento educar minha filha diferente, sabendo que ela vai encontrar a igualdade lá na frente. Mas mesmo assim eu sinto orgulho, eu sinto desejo, vontade de fazer multiplicar esse pensamento, principalmente em relação à escola pública.

- Entrevistadora: Mas você atribui esse desejo de transformação, sua vontade de fazer a diferença, ao fato de você ser mulher, mulher negra?

- Anele: Pelo fato de eu ser mulher negra e pelo fato da minha formação.

- Entrevistadora: E como é que mulher negra entra nisso?

- Anele: aaahhh não sei não... não sei responder não... não sei se a minha fala vai ser mais... não digo convicente... mas vai despertar mais assim do que se eu não fosse... não sei, não sei responder isso não (risos).

- Entrevistadora: E fora da escola, tu tem uma outra atividade?
- Anele: Não, preciso mas em Ipiaú... só minha família.

Em retorno à entrevista, na casa da professora, às 18h.

- Entrevistadora: E qual o teu conceito sobre Racismo?
- Anele: Eu penso que racismo é uma situação onde uma pessoa passa por algum tipo de constrangimento, pela sua cor, pelo seu jeito de ser, pela roupa que veste, pelo tipo de cabelo que está usando... e mesmo que a pessoa não perceba que está passando... porque eu acredito que tem gente que tenta fingir que não está constrangido porque não tem armas pra reagir, pra se impor, então toda a situação onde a pessoa passa por esse problema de constrangimento pra mim é racismo. Pra mim está ligado à cor e a classe social. Acho que pode acontecer... mas muito difícil, porque o que a gente vê, que a gente observa dentro da sociedade que a gente vive é que existe um tipo de gente, um tipo de pessoa, um tipo de cultura, de jeito de ser, de se vestir que é discriminado, que é tido como inferior, que é mal visto, vamos assim dizer, que se entra no espaço chama atenção e existe falatórios, conversinhas e até mesmo piadinhas.

- Entrevistadora: E tu vê isso no ambiente da escola?
- Anele: Sim, muito, principalmente na escola pública, onde a maioria é negra, a maioria não tem condição financeira pra se vestir do jeito que as pessoas acham que deve ser, e a gente vê esse aluno lá no cantinho, onde a professora prioriza o mais cheirosinho, o mais arrumadinho, e ele mais de canto, recuado.

- Entrevistadora: E o que tu diz sobre raça?
- Anele: raça é difícil (risos e longa pausa) acho que se mistura um pouco com o que é etnia, é algo que é mais seguro, e ao mesmo tempo não é, mas eu acho que é o que é mais forte em mim de onde é que vem, se o que eu sou hoje é mais forte de uma herança que vem da África, ou de uma herança que vem de tribos indígenas, ou de herança que vem da Europa, acho que isso aí que é raça, mas não sei muito definir.

- Entrevistadora: E tu acha que racismo está ligado à raça?
- Anele: Sim, sim e não (risos) eu acho que sim, porque quando a gente pensa... se eu estou dizendo que raça é o que mais forte em mim, se eu for de origem europeia eu vou te falar que não vai existir tanto racismo assim, porque a cor é privilegiada, o tipo de cabelo, a cor, o traço fino do rosto né?! Mas se for mais ligada à herança africana aí eu acho que é muito forte o racismo, tem a ver sim.

- Entrevistadora: E etnia?
- Anele: Eu acho que se parece com raça porque tem alguma base, vem de algum grupo, mas se constrói também, eu acredito assim, é o que você é dentro do ambiente em que

você conviveu, dentro do que você traz de costumes, que influenciou o que é hoje, é sua etnia.

- Entrevistadora: E o que é Preconceito racial?

- Anele: Antes de você pensar, antes de você conhecer a pessoa pelo que ela é, você já determina e já acha que ela é inferior pela cor, pela maneira que você se veste... eu não digo nem pela raça, eu não sei se... se eu pensar na questão de raça, etnia, cor do pele e do negro, no meu ponto de vista, se ele tiver com paletó, gravata, cabelo cortado curtinho, sapato, ele não é tão submetido ao preconceito quanto ao outro. Porque uma amiga branca, na cor da pele, se casou com um negro, e uma outra pessoa veio me falar “mas olha, trabalha na Petrobrás.” Me mostrou a foto e foi logo falando... então é a questão de estar numa posição, num emprego, numa roupa que não é esperado...

- Entrevistadora: E o que é discriminação racial?

- Anele: A partir do preconceito eu posso te discriminar ou não, então a discriminação vem depois do preconceito, o que eu fiz? Eu não te dei bom dia, eu não te cumprimentei, eu julguei que você nem era inteligente, te menosprezei, te achei fedida pela sua cor, é a minha ação perante o conceito que eu defini sem te conhecer.

Transcrição da Segunda Entrevista

Makena : Professora, ex-coordenadora da Escola Municipal Agostinho Pinheiro.
Anos Iniciais do Ensino Fundamental

- Entrevistadora: Tua trajetória, como se tornou professora...

- Makena: Bem, a minha família, meus pais, é da zona rural, então eu cresci... na região, a primeira fazenda que meus pais moraram foi aqui no município de Barra do Rocha, então eu cresci nesse ambiente, um ambiente muito gostoso e agradável, porque quando a criança nasce no campo ela tem muito espaço pra correr, pra brincar... e esse foi o ambiente que eu cresci. A minha mãe era professora da zona rural, então as séries iniciais que na época era ABC, depois cartilha, depois 1ª série... eu fiz com minha mãe, ela quem me ensinou a ler e escrever. Desde pequenininha ela me levava pra escola com ela e lá... depois ela me matriculou e eu fui alfabetizada com minha mãe. Então daí, eu acho que a partir da profissão da minha mãe que eu me identifiquei com o magistério. Então desde pequenininha quando as pessoas me perguntavam “você quer ser o quê quando crescer?” Eu dizia: “Quero ser professora.” Então quando terminei a 4ª série eu tive que sair de casa, eu fui pra Barra do Rocha. Fiquei morando na casa de outras pessoas. Não foi uma adaptação fácil, porque eu vivi naquela ambiente, cresci com a família e com os amigos, as outras crianças que moravam naquela região... então, de repente cortar esse vínculo era difícil pra mim, mas era necessário. E eu fui morar na casa de outras pessoas, amigos de meus pais, ofereciam o lugar e... quando chegava nessa casa, eu não era um membro da família, eu não em sentia da família, e pra compensar aquilo eu tinha que trabalhar na casa das pessoas, através do trabalho eu tava compensando, então era uma realidade traumática pra mim compensar, pra me sentir

aceita. Mesmo meus pais ajudando, com contribuição financeira. Então foi difícil p mim essa adaptação, tanto que teve um ano que eu repeti porque eu sentia muita falta de casa, muita saudade de casa. Então em Barra do Rocha eu fiz a 5ª e a 6ª série e depois meus pais mudaram de fazenda. Foram morar numa fazenda na região de Gandu, e eu fiquei feliz, dei Graças a Deus porque tive que sair da escola no meio do ano, eu não suportava aquela situação ali... e não era pela escola, era por estar em outra casa e percebi que isso me atrapalhou muito no meu rendimento, eu senti uma mudança.... me atrapalhou no meu rendimento na escola. Eu era tão boa no Ensino Fundamental 1 que eu fui promovida da 3ª pra 5ª série, não fiz a 4ª, então foi difícil essa adaptação, foi um bloqueio muito grande pra mim. Então quando meus pais mudaram de fazenda eu tive que acompanhar eles, então nesse ano eu não conclui os estudos, e daí meus pais compraram um casa aqui em Ipiaú e eu fui pra Salvador, aí eu morei 2 anos em Salvador, fiz a 6ª e 7ª série em Salvador, morando na casa dos meus irmãos, então era menos pior, mas ainda não era igual. Hoje eu entendo mas antes eu era criança eu achava que era assim, que a situação tinha que ser essa, é tanto que eu não falava com meus pais que eu me sentia mal na casa de meus padrinhos, porque eu achava que tinha que ser assim. Hoje que eu entendo e não colocaria minha família na casa de ninguém, nem de tio, nem de irmãos, nem de parentes... Aí eu fiz dois anos em Salvador na 7 e 8 série, na casa de meus irmãos, estudei em escola particular, na época tinha aquela rede de Colégios Cenesistas, e aí meu pai comprou uma casa aqui em Ipiaú e me colocou com mais dois irmãos pra estudar aqui... você está percebendo que minha trajetória sempre foi assim né? Quando alguém me pergunta “tu é de onde” eu não sei explicar de onde é que eu sou, eu não tenho uma história fixa, uma raiz... aí eu fiz aqui a 7ª série e só, e minha mãe já estava aposentando desse trabalho de professora, porque quando ela foi morar em outra fazenda ela também foi ensinar em outra cidade, no município de Ibirapitanga. Meus pais eram gerentes de fazenda, o dono dessa fazenda trocou e eles tiveram que se mudar pra lá, então minha mãe saiu e eu estava com 17 anos na 8ª série e eu fiquei no lugar de minha mãe, ela deixou a vaga pra mim, acertou lá na prefeitura e ia ficar substituindo minha mãe, então eu comecei a ensinar com 17 anos, na zona rural em salas multisseriadas. Aí eu fiz a 8ª série ali em Gandu, fiquei morando na fazenda e pegava o transporte pra ir e voltar p casa, porque eu já estava ficando de maior e dava pra fazer esse percurso, e aí eu gostei dessa época, porque eu acho que foi a época que eu voltei pra casa... e aí depois eu fui pro ensino médio, e foi outro período difícil pra mim porque eu saí de uma escola pública e fui fazer o ensino médio numa escola particular. Foi horrível, horrível. Foi um choque muito grande pra mim. Eu não estava preparada. Porque o nível era outro e as relações sociais também na escola particular. Porque a minha faixa etária era outra, então os alunos já tinham um classe superior a minha,. Foi difícil pra eu me adaptar, colegas novos, nível financeiro diferente... eu tinha que me adaptar aquilo ali. Foi a época que eu fiquei mais indecisa, porque era magistério, administração e contabilidade, perguntei a minha mãe e ela me disse “faz o que você se sentir melhor”, então escolhi o magistério lá no Colégio Cenesista em Gandu, fiz o três anos e ensinava na roça, eu até queria ser veterinária, como cresci na Zona Rural me identifico muito com animal... mas fiz o magistério. Quando começou o estágio... então assim, foi uma base assim boa, tive uma bagagem muito boa desse curso

do magistério, foi ali que conheci Piaget, Emília Ferreiro, tive boas disciplinas metodologias de matemática, de português... bons professores, o construtivismo na época estava no auge e mexeu muito, eu peguei muita coisa boa do construtivismo, e eu me apaixonei, e foi aí que eu me apaixonei pelo magistério, pela carreira de professor, porque quando a professora falava com a questão do concreto... porque eu fui criada no ensino tradicional... eu comecei a entender a forma que a criança aprende, e era uma forma gostosa, lúdica, tanto para o aluno como para o professor, aí eu me empolguei comecei a reciclar, reciclar, reciclar... era sacola cheia de coisa pra ir pro estágio, doida pra chegar no estágio, e aí quando cheguei foi uma decepção... levei um saco de rótulos, nunca me esqueço, eram 4 equipes e eu fiz tudo certinho como manda o figurino, negocieei as regras do jogo, expliquei antes, falei o que iria acontecer na aula e todo mundo concordou... mas quando eu dei esse material concreto pros meninos foi uma loucura, esses meninos jogavam pra cima, eles “ÊÊÊÊÊ” e começou a jogar tudo pro alto... eu catei tudo, cata, cata, coloquei tudo em cima do armário, “Meu Deus do céu!! Senta todo mundo aí...” porque o que eu aprendi no magistério é que você não poderia nem bater o pagador na mesa, não podia gritar, nada... e foi então que fui entendendo que na verdade você tinha que fazer uma mistura né?! Quando você começa a se identificar com essas coisas você fica muito... assim... fantasia demais, quando eu via uma colega batendo o apagador na mesa, eu achava que era um crime, mas agora a gente entende. Então, concluí o magistério, fiz o concurso pra professor e passei e fiquei trabalhando lá morando com minha mãe e takl... nesse período eu trabalhei em outro lugar, ali na Natureza Viva, um restaurante natural turístico entre Gandu e Itamarati, minha mãe mora ali em frente... aí eu me formei e prestei vestibular. Fiquei indecisa entre dois curso: Letras e Pedagogia. Eu me inscrevi nos dois. Prestei vestibular na UNEB, Camus 5 em Santo Antonio de Jesus, Letras e na UESC, Pedagogia. E pra meu desespero passei nos dois, aí eu fiquei “Meu Deus! O que eu vou fazer?” Aí me matriculei nos dois. Pense aí que eu tive que ensinar ali entre Gandu e Itamarati, me matriculei em Sto ANTONIO DE JESUS E NA Uesc... eu fiquei indo pra Sto Antonio de Jesus de manhã e pra UESC a noite, e aí conversei com alguns colegas tanto de um curso como do outro, e o curso de pedagogia não estava com uma força muito boa, muita gente fazendo, o curso foi se desvalorizando... aí eu comecei a me desmotivar e fui fazer letras, que era uma coisa mais diferente e tal em Sto Antonio... Aí eu peguei uma licença em estágio probatório ainda, na prefeitura, e aí foi uma outra fase difícil na minha vida porque eu não conhecia Sto Antonio de Jesus, não conhecia ninguém e tive que me adaptar lá e mais uma vez sair de casa, nesse período eu morei em república, em pensionato e no final, nessa história de 05 anos lá, aluguei uma casa com os colegas que mais me identificava pra morar, aí não foi fácil a adaptação nesses ambientes aí né!/ De repúblicas, de diferenças culturais... um choque. Porque eu sou evangélica, desde 15 anos, porque é muita coisa que a gente não se acostuma, e coisas que as outras pessoas não aceitam, o respeito também de quem não é também a gente não tem... aí eu tive que me adaptar... quando eu fui morar em república, os meninos bebiam, as meninas levavam namorados pra dentro de casa... aí foi difícil pra mim essa adaptação. Como eu peguei licença sem vencimento, minha família que começou a me bancar, aí La em Sto Antonio de Jesus eu ensinei na Escola Adventista, em uma escola particular, mas eu

pedi pra sair, fiquei só dois meses, era muuuuuuito trabalho, eu amanhecia o dia fazendo trabalho da escola e no outro dia cansada pra ir pra faculdade, eu não ensino em escola particular mais nunca na minha vida... E eu vi que não estava tendo rendimento na faculdade, chegava muito atrasada, sentia sono... aí pedi pra sair... consegui uma bolsa pra trabalhar na AABB comunidade gostei, me identifiquei e trabalhei no PROESP, fui monitora desse projeto da faculdade, projeto pra formação de professores da rede estadual, era uma bolsa de R\$ 200.00 mas, essa bolsa dava pra tudo... Aí eu aprendi muito, porque eu tinha que assistir as aulas pra depois ajudar os alunos, foi muito bom por isso, eu assistia as aulas como alunos, depois ensinava e ainda ajudava na parte burocrática. Foi muito bom,. Fui adquirindo experiência na parte de gestão. Então, quando eu me formei, e no mesmo ano que me formei eu casei e engravidei no mesmo ano e passei no concurso de Ipiaú, aí eu vim embora pra Ipiaú, só que o concurso de Ipiaú foi outro dilema em minha vida, porque eu fiz o concurso pra Zona Rural. Aí eu vim me embora. Minha mãe fala que eu fui com uma mala pra esse lado de lá e voltei com outra bagagem pro lado de cá, com marido, com filha, com tudo (risos). E aí, pense, que meu sonho era sair da Zona Rural, por que que eu fui fazer Letras? Olha o que pensei: se eu continuar em pedagogia vou ficar ensinando criança e eu não quero trabalhar com criança e vou ficar com esse negócio de zona Rural... e eu não quero Zona Rural porque eu precisos sair da Zona Rural, preciso crescer. E aí eu fiz o concurso pra Ipiaú professor dos anos iniciais e na Zona Rural (risos), então foi uma situação humilhante pra mim, porque eu ensinava na mesma fazenda que eu morava, era dois passos, era uma outra relação com a comunidade. E aqui, eu tinha que sair daqui 05h da manhã pra ir pra uma fazenda, chamada Cachoeira Bonita, eu ainda amamentando, pense que desespero?? O carro passava 05h da manhã pra pegar a gente e ir deixando uma aqui, outra aqui, aqui aqui... e aí foi uma no sofrido pra mim, lá a gente ainda tem que limpar, lavar, fazer merenda, arrumar... então foi complicado, e a gente conseguia administrar tudo... tudo e dar aula. Foi um grupo muito responsável. Aí o primeiro ano eu ensinei na Cachoeira Bonita, e eu fiquei abusando a prefeitura pra sair, aí no segundo fiquei no “Bom Sem Farinha”, aí no terceiro ano eu fui promovida, fui pra “Fazenda do Povo”, e aíííí... pra professor de Zona Rural é como se fosse o Centro da Cidade. E aí fiquei na fazenda do Povo, saí de salas multisseriadas e fui ensinar Educação Infantil... só que meu marido foi trabalhar na Faculdade Adventista de Cachoeira, aí peguei uma licença de dois anos sem vencimento e fui pra lá com ele, me mudei de novo. Aí lá em Cachoeira fui trabalhar na secretaria da faculdade, mais uma experiência com o burocrático. Então minha história foi assim, uma mistura de... tive experiência com Zona Rural, com salas multisseriadas, com Educação do Campo, com esses projetos do campo, aí fui trabalhar nessa secretaria da faculdade... aí minha licença venceu, os dois anos, aí tive que voltar pra Ipiaú. Aí quando eu vim pra aqui eu já vim pra coordenação. Me colocaram na coordenação, aqui no Agostinho. Eu me identifico com esses trabalhos fora da sala de aula, essas correrias, esses estresse, essa coisa, vai aqui vai ali... eu me identifico. Mas foi uma experiência nova pra mim, porque sou formada em Letras... então minha experiência foi muito misturada... Ensinei em várias séries, em vários lugares, em várias escolas... vários lugares. Aí fiquei o primeiro ano aqui com Anele, não tinha experiência com coordenação, não tive tempo

de me planejar porque eu já vim no mesmo dia né?! Aí em 2013 eu já tinha um pouco mais de experiência, e no final de 2013, Anele pediu pra sair daqui porque já estava cansada, aí foi quando a Secretaria de Educação me convidou pra assumir a direção, então esse é meu primeiro ano aqui na direção. Então foi assim que eu cheguei onde eu estou, a estrada foi essa.

- Entrevistadora: E como você busca diversão? Nessa tua trajetória, quais teus espaços de lazer?

- Makena: Bem, eu sempre fui uma pessoa caseira, gosto de estar dentro de casa. Mas assim, em todo esse percurso... assim... eu tenho muitas atividades na Igreja, eu sou Adventista e aí na Igreja a gente tem um grupo que se chama clube dos aventureiros, a gente trabalha com crianças, esse clube funciona como se fosse escoteiros, mas a gente desenvolve atividades a mais, atividades espirituais e intelectuais também. Então no clube a gente faz atividades de recreação, é... acampamentos, Hapel, excursão, exploração em grutas... esse tipo de atividades. Na época da faculdade, minha diversão era sair com as colegas. Mas nunca fui assim de festas, finais de semana ia pra Igreja, durante a semana uma saidinha na sorveteria... coisa simples. Atualmente tempo pra me divertir está bem escasso, a minha diversão é mais com a família, saio nos finais de semana, a gente sai, passeia viaja, mais programas familiares... E às vezes a gente combina, meu marido sai com os amigos, eu saio com as amigas pra gente bater papo, assistir filme, falar besteira... minha trajetória de estudos eu continuo, depois que eu terminei o curso de Letras, fiz uma pós-graduação em Leitura e Produção Textual na Escola, na UESC, porque meu sonho era experimentar da UESB um pouquinho (risos), depois fiz o mestrado na Argentina de 4 anos, já concluí as aulas presenciais, ia pra lá duas vezes no ano, em janeiro e Julho, e agora estou escrevendo uma tese. Trabalho leitura.

-Entrevistadora: E por que a escola utiliza o trabalho com projetos?

- Makena: Porque projeto dá uma dimensão maior, e é uma oportunidade de envolver toda a escola, toda a escola, tanto professor, como alunos, comunidade, porteiro, é a oportunidade de envolver todo mundo, porque nos projetos têm os eventos maiores que dá pra envolver todo mundo e tem as ações menores de sala de aula... então dá uma dimensão maior daquilo que a quer..

- Entrevistadora: Me fala um pouco do que vocês trabalharem com o tema das relações étnico-raciais.

- Makena: Esse ano não trabalhamos, o ano passado, pra ser mais específica a gente trabalhou um projeto chamado Ouro Negro... não, foi no outro ano... e no outro ano a gente trabalhou com os blocos afros, então por que trabalhar isso? Porque pesquisando eu percebi... nós percebemos, no caso foi ideia minha e de Anele, percebemos que os blocos afros não eram só a questão das festas e nem... assim, das religiões... das questões religiosas, eles também têm um trabalho social, eles são ONGs, são instituições e fazem trabalhos beneficentes, trabalham com crianças carentes, pessoas

com deficiência ... têm um trabalho social, então nesse projeto nosso objetivo era desmistificar o preconceito, mostrar que eles têm um papel importantíssimo em Salvador. O objetivo maior foi esse. E em 2013 nosso objetivo do projeto foi trabalhar a cultura da África através da literatura. Então a gente pegou livros de literatura e os professores trabalharam aquelas lendas, contos e percebia aquela história dentro dos contos.

- Entrevistadora: E como era a preparação desses projetos?

- Makena: A gente já levava o esboço né?! A gente pensava nas sugestões e elaborava o esboço e já levava já prévio para as reuniões, porque se a gente fosse construir junto com as professoras, talvez não iria ter efeito eficaz. Não é dizer que a gente não constrói as coisas juntos, eu entendo que os projetos devem ser construídos e discutidos, mas a gente pensava.. até porque já tinha uma história, Anele já conhecia a comunidade, então a gente pensava nos temas e já levava as sugestões, mas já um projeto prévio para as reuniões. Os professores iam acrescentando...

- Entrevistadora: E como era a receptividade dos professores?

- Makena: Quando a gente leva uma coisa assim já arrumadinha, eles... vamos dizer assim, fica mais fácil. Eles aceitavam.

- Entrevistadora: Quais as estratégias que vocês utilizavam, além dessa de já levar o esboço?

- Makena: A gente já levava esse esquema, terminava de arrumar com os professores, imprimia a original e passava pra todo mundo.

- Entrevistadora: E por que essa temática era trabalhada como projeto?

- Makena: Olha, independente de ser esse tema ou não, projeto é uma coisa que a escola já desenvolve 4 no ano. Então, tem-se que eleger temas para os projetos, independente desse tema está no currículo da escola ou não. Eu entendo que pra desenvolver um projeto ele tem que partir de um problema. Não é porque o tema ta na moda, não é porque todo mundo e nem porque e obrigatório... então vendo a necessidade de nossa escola, percebemos que essa temática afro- raciais- africanas... é uma necessidade, não só da nossa escola, mas do Brasil.

- Entrevistadora: E quais são essas necessidades específicas que vocês perceberam na escola?

- Makena: a questão da aceitação, dos preconceitos, dismitificar os preconceitos, se reconhecerem como afro-descendente...

- Entrevistadora: Mas isso pensando nos alunos ou alunos e professores?

- Makena: Pro aluno.

- Entrevistadora: Mas os professores são tranquilos quanto a aceitação de si e dos outros alunos??

- Makena: eu nunca percebi problema quanto a isso não. E também o foco não estava no professor não. Se o problema existe eu ainda não parei pra olhar e trabalhar esse problema, o foco estava no aluno, e eu via o professor como um parceiro pra ajudar a trabalhar isso no aluno.

- Entrevistadora: Você tem exemplos desses problemas?

- Makena: Tenho sim, a gente tem alguns alunos aqui que frequentam o candomblé e os colegas veem isso como um problema, e usam isso para ofender. A gente tem alunos que chama “ah, macumbeira” e a aluna que se sente ofendida vem reclamar... então pega a cultura pra transformar...

- Entrevistadora: E quais são as situações de conflitos raciais aqui na escola?

- Makena: Tem racismo porque eles usam essa questão do candomblé pra ofender... e alguns alunos negros chamam outros de negros também, não se consideram negro, fala “seu nego, seu preto” e quem é chamado se sente ofendido, como se não fosse também, como se fosse uma coisa fora deles.

- Entrevistadora: Como vocês intervêm nesses casos?

- Makena: A gente conversa. Quando a situação é especificamente entre dois alunos ou só com um grupo, a gente chama só aqueles alunos, mas quando é um problema com a sala inteira eu converso com a sala.

- Entrevistadora: E qual argumento vocês utilizam?

- Makena: Que eu uso? Olha, em relação ao candomblé, eu mostro através da minha fala que o candomblé é uma opção religiosa, e que eles estão lá porque eles querem, e que não é motivo pra ofender o colega por conta disso, porque eu sou adventista, Antonio é.. participa do projeto de capoeira, João é católico, é... Claudia não participa de nada, então cada um tem uma opção e nós temos liberdade de poder escolher o que a gente quer fazer e que aqui na escola, enquanto gestão, a gente não admite nenhum tipo de ação pra ofender o colega nenhum. Eu passo pra eles que, pra mim, bater, ofender ou praticar o bullying tem o mesmo peso. E que eles precisam parar, É regra da escola e que se não parar leva advertência pra casa, os pais vêm aqui, a gente conversa com os pais, quando um aluno ofende o outro, a gente conversa com seriedade, com a mesma seriedade como se tivesse tido uma agressão física... e aí o caminho é esse né?” Qualquer caso de ocorrência, de comunicado que a gente faz aos pais, se não resolver chamamos novamente, novamente e novamente e quando os pais não resolvem a gente pede ajuda de outros órgãos maiores.

-Entrevistadora: E qual o sentido que tu atribui aos projetos sobre a temática?

- Makena: eu acho que vou ser redundante e repetitiva no que já falei né?! É .. eu acho que o sentido pra mim, que o nosso objetivo até momento que a gente vem trabalhando é tirar esse preconceito que nós carregamos né?! Na nossa história, conhecer a nossa história, por que a gente sabe que a cultura europeia ainda predomina, até mesmo naqueles que não têm traços nenhum e, também, ainda não nos aceitamos, essa é a nossa

realidade, o preconceito ele é muuuuito forte.. as crianças já vão crescendo com esse preconceito já ta dentro de cada um de nós, já somos preconceituosos, isso já faz parte de nossa formação, nós brasileiros. Então acho escola ela tem que contribuir para abrir a mente dos nossos futuros adultos. Contribuir né?! Não vai resolver, mas contribuir.

-Entrevistadora: E o que tu pensa sobre cultura? Qual teu conceito?

- Makena: Cultura pra mim é a soma, é o grupo, conjunto de conhecimentos, e produções feito pela humanidade, tanto coisas voltadas para o senso comum como também o científico, esse conjunto de construções que formam a identidade do ser humano. Acho que cultura é isso aí..

-Entrevistadora: E sobre racismo, qual teu conceito?

- Makena: Racismo e preconceito é a mesma coisa. Eu vejo que o racismo... você ser racista não é uma opção sua, você não se torna racista de uma hora pra outra, o racismo já vem formando junto com você. Eu observo que na criação de muitos filhos os pais já colaboram pra isso, só compra bonecas brancas, os filmes são só de princesas, toda criança só quer ser princesa, os temas de aniversários são só de princesa, as roupas só é de princesa, todo mundo tem que ter cabelo liso, grande, tem que emagrecer... quando você fala de racismo é só a cor?

-Entrevistadora: Quero saber teu conceito, o que tu pensa sobre?

- Makena: Então assim, o que eu penso sobre racismo? (pausa longa) é isso assim, então seguindo o que eu estava falando, então... a a... o ser humano, a identidade, a personalidade do ser humano já foi formando naquilo ali, com aquela concepção do outro, na visão do outro, a babá tem que ser branca, a escola que meu filho estuda tem que ser uma escola de .. que só tem branco, o grupo que meu filho... tem que ser de brancos, o meu tratamento com branco e com negro meu filho vai ver que é diferente, então isso vai formando, eu quero dizer o que? Que o ser humano já vai formando, é claro que ele tem a opção de mudar, mas... a gente observa que até naquelas pessoas que falam que não são racistas, a gente observa alguns termos racistas, que ela não percebe. Quer exemplo? Eu conheço uma pessoa próxima de mim que diz que não é racista, que não é que defende muito, eu já peguei ela falando assim (vou usar nomes fictícios): “João casou com Maria, Maria é pretinha mas é gente boa, trabalha, boa dona de casa...” então quer dizer tem o defeito de ser negra, mas tem as outras qualidade que vai compensar. Mas essa pessoa diz que ela não é racista. Então em relação ao racismo eu acho que nós todos... gente, o racismo já está muito forte, pra mudar isso é muito difícil. Você o racismo nas propagandas antirracista, porque você coloca ali quatro bebezinhos branquinhos e um bebezinho negro. Na propaganda de banco, por exemplo, aquelas coisas mais fofinhas, porque não coloca quatro negros já que nosso país é formando mais por negros? Porque eles querem mostrar que são antirracista... porque olha Dove, Dove tem um outdoor com um monte de mulheres gordinhas, pra mostrar que a mulher pode ser bonita mesmo gordinha, mas nesse outdoor especificamente só tem gordinha. Porque você vê que é uma coisa montada, não ta natural, “Eu vou fazer isso só pra mostrar que eu não sou” meu pensamento é esse. Você nas novelas, qual o papel do

negro hoje nas novelas? Antes, há uns 05 ou 10 anos atrás, não existia negro com papel principal na novela, era só o empregado... hoje você já vê alguns negros em papéis principais, mas você vê que ali é só ... quem predomina na televisão hoje é o branco... Então é isso que eu falo, a mídia é racista, quem conduz a nossa forma de pensar hoje, 99% é a mídia. Por que todo mundo tá querendo assumir os cabelos cacheados? Não é porque não é mais racista, é porque tá na moda... eu estou louca pra meu cabelo crescer logo, eu já tenho um ano que não relaxo, mas é um sofrimento porque fica essa ponta lisa e eu tenho que escovar... então é porque tá na moda, é por que já aceitou? Não é porque não é mais racista. É a mídia que tá trazendo isso. E por que a mídia tá trazendo isso? É por que já aceitou? Não, é porque está sendo aceito, é porque está vendo que a comunidade está aceitando... mas o padrão de beleza é o branco de cabelo liso, olhos azuis... a gente sabe né? O padrão é esse aí... que a gente não tem.

-Entrevistadora: E como tu consegue falar sobre teu pertencimento étnico e cultural ?

- Makena: Eu acho que sou um pouco de cada... eu não posso me declarar que eu sou só da cultura negra ou da cultura indígena... e até a gente comentou anteriormente que a cultura é isso, essa mistura de coisas, e as culturas já se misturaram, um exemplo que eu posso te dizer é que... eu ouvi alguém falando uma vez que... da religião misturada com outras coisas, tipo o acarajé né?! É... é... eu to querendo dizer que as culturas já estão interligadas, misturadas, eu sou negra por exemplo, mas uso uma calça jeans, que é da cultura norte-americana.

-Entrevistadora: Mas por que tu parte daquele viés de que se tu for uma coisa tem que ser daquele jeito?

- Makena: É isso, eu não posso me declarar eu sou isso ou isso isso, porque eu uso de tudo. Eu me benefico de tudo.

-Entrevistadora: Quando eu falo de pertencimento étnico eu falo dos teus costumes, família, geração... tua identidade perpassa por todas as matrizes culturais, é isso?

- Makena: Eu não estou falando aqui e agora da minha estrutura física, do meu cabelo, da minha cor... porque eu sou fruto de um sistema de culturas, de valores, de uma coisa que está fora de mim, é por isso que quando eu digo assim no meu hábito de viver a gente usufrui de um pouco de tudo... porque se for falar de hábitos, desse conjunto de coisas eu vou dizer assim: eu me alimento assim, eu assisto isso, minha estrutura física é assim, eu frequento tal religião.... então se você for me perguntar diante de toda essa mistura...

-Entrevistadora: E tu acha que tua trajetória de vida influencia na tua prática profissional?

- Makena: Com certeza, porque minha trajetória é o que sou hoje, é a minha formação, isso aí forma a Elisângela professora, que é a soma toda desse percurso de vida.

-Entrevistadora: E com tua formação hoje e teu trabalho, tu consegue identificar alguma experiência de racismo? Ou de bulling, algo assim, você sendo vitima?

- Makena: (longa pausa) não me lembro agora não. Diretamente não, mas indiretamente já deve ter acontecido com certeza.

-Entrevistadora: Qual a diferença entre direto e indireto?

- Makena: Aah acho que diretamente é uma rejeição, uma falta de oportunidade... algo desse tipo, mas não me recordo não. Não consigo me lembrar não.

Transcrição da terceira entrevista

Professora Hanna, regente da Escola Municipal Agostinho Pinheiro

-Entrevistadora: Fala um pouco sobre tua trajetória de vida, Hanna. Como tu se tornou professora?

- Hanna: Eu já tenho 34 anos que me formei, na época só tinha magistério mesmo, secretariado eu não me interessava, e era aquele encanto igual quando a gente brinca de boneca, era o encanto pra ser professora, eu quis. Sonhava em estar na sala de aula e tal, com 2 anos que me formei eu comecei a trabalhar em sala de aula, em escola particular, trabalhei com primeiro ano do infantil e depois com 4ª série antiga, por muito tempo, e aí depois fiz o concurso da prefeitura, 24 anos de prefeitura vou fazer 25.. aí fui zona rural, fiquei 06 meses e depois vim pro município, e de lá pra cá vim trabalhando aqui, sempre morei aqui, nasci e cresci naquela casa em que eu moro hoje, tudo aqui em Ipiaú. Tive infância de zona rural, minha mãe tinha fazenda, tem até hoje no Buri, e comecei estudar aqui depois que meu pai morreu, e a gente foi embora... e vinha estudava e voltava, nesse percurso foi uns 4, 5 anos, depois ficamos aqui fixa.. quando eu vim fazer meu curso superior eu já tinha muito tempo trabalhando, tem 10 anos que me formei, casei, tive 2 filhas, me separei e tornei me casar de novo. Fiz FACE, pedagogia, e tenho especialização em Gestão e Psicopedagogia.

-Entrevistadora: E o que você acha de ser professora?

- Hanna: olha, minha filha, já foi encanto, hoje não é mais não. Eu te digo assim: eu sonho com a aposentadoria, tô cansada, cansada de ver os meninos hoje que... não tem mais acompanhamento em casa, a família não assiste mais os alunos, a gestão da escola por si só não... tira esse encanto da gente, eu já trabalhei por amor, hoje em dia não, tô completando o tempo de me aposentar. Eu já estive na gestão, gosto mais da sala de aula porque o contato é direto com o aluno e em termos de trabalho, na gestão é até mais, você assume a escola toda, pais, funcionários... e aqui minha preocupação é só com meus alunos em sala de aula. E eu adoro esse contato com alunos, amo alfabetizar... mas este ano e ano passado me tirou todo o encanto, quando a gente prepara uma aula que chega e não tem material... (balança a cabeça) eu tenho que copiar tudo no quadro, bem tradicional. Mas eu gosto muito, eu fico encantada quando eu vejo os alunos lendo... mas... essa questão trabalho, a gente pesquisa, pesquisa e na hora H não... (balança a cabeça)

-Entrevistadora: E como era o trabalho com projetos na Agostinho Pinheiro? Como vocês organizavam os temas e as estratégias?

- Hanna: Infelizmente os projetos eram prontos na secretaria da escola, na época de Mabel o projeto vinha pronto pra gente, eu fiquei 03 anos com Mabel, a gente nunca teve um momento de participar da elaboração do projeto, era prontinho, inclusive até assim... as estratégias, tudo ela dava pronto, separado por semana com o cronograma de tudo que seria feito e o que iria fazer... não sentávamos pra elaborar nada não.

-Entrevistadora: Caso houvesse dificuldades, como vocês fariam?

- Hanna: Eram uns projetos.. infelizmente, não era aquele projeto traaabalhado, era pincelado, tinha professora que tinha dificuldade e acabava nem fazendo, outra que achava que era muita coisa, difícil, trabalhoso, passava por cima. Eu gostava, porque geralmente os projetos... eu gosto do trabalho com projetos, esse ano que aqui está sem projeto eu estou tendo muita dificuldade, porque eles se agarram melhor, tem um sustento melhor... e lá eu gostava dos projetos, só que vinham prontos, e quando não dava pra fazer eu adaptava, eu falava: “Olha essa atividade aqui não dei conta não, vou trabalhar de tal forma.” E ela também era bem tranquila quanto a isso, “não deu não, não, ta bom!” Sugeriu de outra forma, trazia outra coisa pronta, mas na elaboração não a gente não tinha participação.

-Entrevistadora: E o que tu pensa sobre o trabalho com projetos?

- Hanna: Eu penso assim, a gente elabora o projeto pensando em uma dificuldade... assim.. como é que se diz... não é de uma dificuldade em si, algum tema que você precisa, que está lhe inquietando, e aí você pega aquele tema e você vai desenvolver ele, como vou fazer, o que vou fazer, por que vou fazer, de que maneira vou fazer, como trabalhar... toda unidade a gente tinha projeto, mas o que tinha todo ano era esse... ô, meu Deus, minha cabeça hoje... esse tema aí teu que pegava mesmo... sempre tinha.

-Entrevistadora: E por que sempre vocês trabalhavam esse tema?

- Hanna: Não sei... porque Anele gostava muito na questão da IV unidade trabalhar com o projeto África mesmo, buscava muito essa questão livros, literatura, ela gostava, era inquietação dela mesmo, já tinha o costume dela, então durante o ano trabalhava outros temas, mas no final do ano era o projeto relacionado.

-Entrevistadora: E tu percebia que esse projeto ou essa temática tinha a ver com a realidade da escola?

- Hanna: Não não, o que ela trazia pra gente que era que ela queria trabalhar essa questão.

-Entrevistadora: E essa inquietação dela não surgiu na escola? Tu nunca percebeu alguma coisa que pudesse provocar?

- Hanna: Não não, não deu pra perceber assim não. Ela já tinha feito estudos anteriores, acho que curso, alguma coisa, que levou essa inquietação dela. Ela gostava, pra trabalhar a questão do racismo, cor, ela sempre gostou, mas os projetos eram muito bons, mesmo a gente não tendo todo esse envolvimento e ela era aberta a mudanças.

-Entrevistadora: E o que é projeto pra você?

- Hanna: como te falei, projeto é pra você se amarrar em alguma coisa, você tem um tema pra você buscar, tirar suas dúvidas, pesquisar, então você tem que ter objetivo, finalidades e ter uma conclusão com ele. Ele ajuda no conteúdo.

-Entrevistadora: Qual teu conceito de racismo?

- Hanna: eu não tenho nem palavras pra te dizer, pra mim é um olhar tão mesquinho, tão pequeno né! Um exemplo acho que é uma pessoa bem fechada pra vida... e você se fechar pro racismo, pra uma coisa tão pequena, pra uma falta de respeito...

-Entrevistadora: Na escola tu percebia algum caso, sabia de alguma coisa?

- Hanna: Olha, não sei porque eu sempre trabalhei com meninos pequenos, com as séries menores, a gente não vê isso com as questões de meninos pequenos, eles não têm isso... eu sempre trabalhei separado, o recreio era separado então não tinha muito contato com os alunos, eu sei que muitas brigas e muita coisa acontecia na escola, mas eu não me envolvia não.

-Entrevistadora: E o eu tu acha que é discriminação racial?

- Hanna: É você não aceitar o outro, não aceitar a forma do outro. É você não respeitar o seu vizinho. Como te disse, eu sempre trabalhei no meu cantinho sossegado, com as turminhas não tinha não, nunca via não... a gente via coisas pequeninhas, de alunos né, mas que a gente vai passando, até aqui mesmo: “ah tá me chamando de cabelo ruim, professora!” “sim, deixa pra lá” que vai passando, a gente vê que não é de dentro deles, coisa que eles soltam talvez sem perceber o que tá falando, porque ouve alguém falar. Essas coisinhas bobas, de crianças mesmo, que a gente vê que não leva raiva, que não leva o outro a brigar, que xingou o outro e pronto acabou por ali.

-Entrevistadora: Tu tem algum conceito sobre etnia?

- Hanna: sempre quando eu vejo falar eu levo pra mesma coisa de raça, como uma coisa só..

-Entrevistadora: E o que é cultura?

- Hanna: Cultura é o que você traz, o que você vivencia ou eu você vive e traz dentro de si, seu conhecimento... eu penso assim.

-Entrevistadora: E qual teu conceito sobre prática pedagógica?

- Hanna: É o contato, a sua vivência, o seu trabalho, o que eu faço, o que eu adquiero, o que eu consigo fazer com os alunos, o que eu trabalho.

-Entrevistadora: E o que tu acha que é preconceito racial?

- Hanna: É você não aceitar o outro, não aceitar a forma do outro, o jeito do outro, pra mim é uma forma de discriminação, resumindo pra mim é tudo a mesma coisa.

-Entrevistadora: Como você se reconhece etnicamente, como tu se autodeclara?

- Hanna: Eu hoje eu não tenho mais paciência de pegar nem um livro, eu quero só acalmar, sossegar... eu não sou branca, minha família é bem complicada, tem negro, tem loiros, tem olhos azuis, tem de tudo um pouco... eu considero também chegando perto de lá, um pouquinho de tudo ali, não me considero branca e nem totalmente negra, porque a cor não chega e o cabelo não chega a tão brabo, mas é brabo junto, não é bom, mas eu me considero na área, respeito por demais, gosto, amo a cor negra, as parentes que são mais pro lado queimado que eu chamo, amo aquela cor, aquele jeito de ser... e procuro, tudo meu tem um negrinho, eu lembro que Mabel já ria, eu acho que a criança tem que ver os dois lados, o loiro, o moreno, o negro, tem que aprender a respeitar a cultura, o jeito de ser, de se vestir, de conversar, de se divertir, de tudo... acho que tem que ter o respeito, a religião tem que ter respeito.

-Entrevistadora: E como vocês se preparavam para as temáticas dos projetos?

- Hanna: Dependendo do que iria trabalhar, tinha que buscar. Individualmente, cada uma traçava o que iria fazer. De acordo, quando era o livro, um lugar da África, a gente tinha que buscar onde era aquele lugar, cultura... cada uma buscava seu caminho. A gente recebia os projetos e iria trabalhar com cronograma. Cada professora procurava...

agora ela era muito aberta pra uma necessidade e estava sempre disposta a ajudar, confeccionar material, disponibilidade, o que precisasse dela ela tinha essa disponibilidade.... Seria bom se tivesse o estudo em grupo, porque assim, o projeto foi elaborado por você, mas qual objetivo que você fez, o que você queria com esse projeto? E talvez eu não chegasse ao que você queria, desviasse do caminho, que não foi o que pensou, almejou... você quer um resultado dele, e talvez eu não fiz o que ela queria, eu acho que faltou essa questão de estudar mais, vivenciar mais, não tinha avaliação... não tinha um momento de fechar, era só o “foi bom, não foi” mas não tinha uma análise dos resultados. Parece que era uma coisa solta.

Transcrição da Entrevista

Prof^a Ashanti, regente da Escola Municipal Agostinho Pinheiro.

-Entrevistadora: Conta um pouco sobre tua trajetória, sobre tua vida, como tu se constituiu professora.

-Ashanti: É... porque eu comecei a estudar né? Meu pai sempre teve assim, vontade de que os filhos dele fossem formados. Apesar dele ser assim, uma pessoa, ele era um camponês, passava assim por muitas dificuldades, e ele queria ver assim os filhos dele formados, ele queria que todos fossem independentes... ele tinha assim um sonho, ele queria que eu fosse assim uma professora, uma coisa assim. Eu tenho 06 irmãos, nós morávamos na zona rural. Eu nasci e me criei na Zona Rural e meus irmãos ele colocou logo pra estudar, porque na região onde morávamos lá não tinha escola, então ele mandava logo os meninos que poderia andar né?! Daí ele disse: “eu vou comprar uma casa aqui em Ipiaú pra colocar vocês pra estudar. ” Eu e minha irmã, e meu irmão caçula. Só que ele disse: “eu não vou dar nada de conforto pra vocês porque eu não tenho, só vou dar a casa pra vocês ficar nessa casa e estudar. ” Aí ficamos nessa casa, ele veio também, minha mãe, foi muito difícil, muito muito muito, muito difícil, mas conseguimos estudar. Aí eu ainda parei um pouco, casei, parei de estudar, depois ... quando eu casei eu tinha 19 anos, aí eu voltei e estudei novamente e consegui me formar, era o meu sonho ser professora, meu sonho... era não, ainda é. Eu tenho um... um... um... orgulho, eu acho bom, bonito, eu acho interessante, eu acho muito interessante chegar em uma sala, e o aluno não sabe ler e ele aprender, mas isso vai também de acordo a vontade do aluno né? Eu já tive muitos alunos que passaram pelas minhas mãos, e graças a Deus, eles aprenderam ler e aprenderam a escrever, quer dizer não foram todos né? Nessa minha caminhada de 29 anos, não foram todos os alunos que eu consegui, mas a maior parte, graças a Deus, eu consegui. Eu comecei a trabalhar em 1986, eu comecei em 86 e depois fui pra faculdade, na Rede Uneb, concluí... foi difícil pra mim porque eu morava na zona rural e tinha que sair 05h da manhã pra está aqui em Ipiaú, às vezes eu vinha andando de lá até a fazenda de Valdeci (Pra cá da Fazenda do Povo) pra pegar um carro, já viajei de ‘vasculhante’, em cima de areia, lá em cima, pra chegar até aqui... mas foi bom, eu gostei, porque a gente não consegue nada bom sem dificuldade, eu gostei muito. Aí fiz a minha pós-graduação... mas tenho maior vontade, maior sonho mesmo da minha vida de estudar nessa área de... estudar África, a história, queria conhecer, porque a gente só sabe falar bem daquilo que a gente conhece né? Pra saber, porque às vezes as pessoas não conhecem nem bem a sua história, sua origem, e eu queria muito saber, eu queria conhecer mais, saber eu sei assim né? Mas eu queria conhecer mais... tenho vontade, até agora não surgiu assim a oportunidade, mas eu acredito que ainda vai surgir...

-Entrevistadora: Trabalha há quanto tempo nesta escola?

- Ashanti: eu cheguei aqui em 2009, e estou até hoje, 06 anos.

-Entrevistadora: Por que vocês trabalham a temática de relações étnico-raciais nos projetos?

- Ashanti: Olha, eu acho que é importante, porque os alunos precisam conhecer... porque tem aluno aí que não sabe nem da origem dele mesmo, da da... como é que diz... da... etnia. Tem isso né? Eu acho que eles ficam assim informados, porque quando eles participam desses projetos, eles mudam, eles passam a conhecer. Eles ficam mais conscientes quando se fala do negro, que é o negro é braço forte, foi ele que construiu o Brasil, o que construiu o Brasil foi a força do negro. Então aí eles, esses que já são maiores eles já vão crescendo com aquele entendimento, e já os pequenininhos que vão chegando precisam conhecer. Eu acho que é importante todo ano ter esse projeto na escola.

-Entrevistadora: E o que é projeto pra você?

- Ashanti: É uma forma de estudo né?! Uma continuação, um estudo. É uma continuação, eu acho assim, que é uma forma de formação continuada, porque eles vão ali naquela temática pra ir desenvolvendo mais. Eu acho projeto muito bom pra escola, muito bom, muito bom mesmo, porque os alunos se sentem realizados quando está acontecendo projeto na escola, porque todos participam, todos. Eles participam com vontade, com dedicação, eles sentem mais motivados. Eu acho isso, todos têm conhecimento disso aqui na escola.

-Entrevistadora: Qual o teu conceito sobre racismo?

- Ashanti: racismo o que eu penso é um preconceito de qualquer coisa, quando se fala de racismo é de raça né? E eu acho que o projeto ele tem importância também sobre isso aí, porque até enquanto os alunos não têm conhecimento eles continuam praticando atitude de racismo.

-Entrevistadora: E tu consegue identificar atitude de racismo aqui na escola?

- Ashanti: Nas crianças. Às vezes xinga o outro: “ÊÊ seu nego” (ele é negro e xinga o outro de negro), “aah não vou sentar de junto desse aqui não que é preto”... aí a gente vê que eles não têm conhecimento da coisa, discrimina por causa da cor. Eu acho que eles têm que ter conhecimento pra que isso acabe.

-Entrevistadora: E como tu percebe as relações na escola, professora-aluno, aluno-aluno?

- Ashanti: Às vezes a gente vê que eles brigam por uma coisa boba, mas ao mesmo tempo eles estão juntos.. eles não levam à sério, eu acho que é aquela coisa que eles pensam direito.. eu acho que os professores aqui tratam os alunos bem, têm uma relação boa, quer dizer, a gente chama a atenção, a gente conversa, explica direitinho pra eles... na minha sala mesmo quando eu tenho uma situação pra conversar com ele eu trago uma história, uma história que tem aquele sentido, aí depois na discussão sobre a história, eu já vou falando daquela situação que eu quero chamar atenção... aqueles que gostam de brincar muito, de falar de outro colega, e falo de brincadeiras e tal... eu pergunto pra eles: e aí, vocês acharam o que da história? e eles vão falando: eu acho assim, e assim... e falando tudo certo, nem sabendo que é pra eles mesmo. (risos)

-Entrevistadora: E como tu lida com os conflitos que acontecem em tua sala?

- Ashanti: eu tento explicar pra eles, quer dizer no momento eu falo assim: “Para! Para! Deixa ele aqui, deixa aqui..” aí depois eu vou conversando que é seu colega igual a você, é como você, que está aqui te ajudando, seu colega tem um valor grande na sua vida, sempre está lhe ajudando, aí eles: é mesmo, é mesmo... eu acho que eles falam assim mas não levam à sério não, eles falam por falar, eles nem sabem que estão praticando. Por isso que é bom ter o projeto na escola, pra eles terem conhecimento, porque quando eles tentarem falar esse tipo de coisa, eles já vão saber que isso é um racismo, é um preconceito, porque se não tiver o projeto eles não têm conhecimento.

-Entrevistadora: E o que é o preconceito?

- Ashanti: preconceito é a pessoa falar de uma coisa que não gosta e talvez venha a ofender o outro. Pode ser de cor, de bens materiais também... em geral.

-Entrevistadora: Que estratégias vocês realizavam para organizar os projetos?

- Ashanti: Ele era organizado todo no cronograma, com atividade, para cada dia uma atividade, estratégia para cada atividade... confeccionar alguma coisa sobre aquele tema. Cada tema tinha a confecção de algum material, a diretora sentava com a gente, pra gente fazer o estudo, a gente senta, discute, pra poder aplicar. Nunca foi assim “toma aqui o projeto, vai aplicar!” Não, nunca foi assim.

-Entrevistadora: E qual teu conceito sobre cultura?

- Ashanti: Cultura é um... é um jeito de ser de cada pessoa, de cada região, de cada estado, país, um jeito de ser... tipo de vestimenta, de alimentação, de dança, daquela região.

-Entrevistadora: E o que é raça?

- Ashanti: origem da pessoa, nação, de que origem você é... eu sou negra, sou de origem africana. Quem é racista pensa que uma raça é melhor que a outra. O Brasil é uma mistura de raças, porque não tem dividido, não é dividido, mas sei lá, a gente vê que tem diferença.

-Entrevistadora: E como você busca realizar os projetos?

- Ashanti: eu pesquiso na internet, em casa, eu pesquiso em livros, peço suporte à diretora, à secretaria da escola também ajuda a gente, o que eu consigo pesquisar tudo bem, o que eu não consigo eu peço a elas. Aí faço uma pesquisa, todo mundo ajuda, é um empenho de forma que todo mundo faça um trabalho bom.

-Entrevistadora: Tu acredita que tuas crenças interferem no teu trabalho?

- Ashanti: Eu acho que interfere porque ajuda. Eu explico pra eles, porque na minha sala tem pessoas de várias religiões, mas às vezes não dá nem pra perceber, pela forma que eu trabalho com eles... porque lá tem pessoas que é do candomblé, mas eu não sou do candomblé, sou católica, mas é... eu respeito a religião de cada um, e aí não interfere no trabalho de jeito nenhum.

-Entrevistadora: E já teve conflito na sala por causa disso?

- Ashanti: aaah já sim, já teve assim: “Aaah ali é da macumba!” bem assim, aí eu chamo e converso com eles eu é uma religião, a macumba, é o candomblé, aí eu falo assim que o candomblé é uma religião, cada um tem a sua, cada um tem a sua religião e todos devem respeitar a religião do outro... também nunca foi nada assim que viesse a ofender mesmo, eles falam assim...

-Entrevistadora: Mas os estudantes que são da religião reclamam?

- Ashanti: Reclamam, eles falam: “ô, professora, tá me chamando da macumba” aí eu chamo e converso de novo, também aquilo ali passa, não é coisa sééria não.

-Entrevistadora: E o que tu faz fora da escola? Que outras atividades tu se envolve?

- Ashanti: Participo da Igreja São José, aqui no bairro mesmo. A minha vida é casa, minha família, vou pra Igreja, vou pra roça, planto flores (risos) e assim...

-Entrevistadora: Tu se reconhece como mulher negra?

- Ashanti: Eu me reconheço como mulher negra. Eu me reconheço como mulher e como negra, porque eu me sinto bem do jeito que sou, me sinto maravilhosa, bem bonita, me sinto muito boniita (risos), tenho meus 4 filhos, amo meus 4 filhos e 5 netos. Sou muito feliz por isso.

-Entrevistadora: Como vocês escolhem os temas dos projetos? O que motiva a escolha?

- Ashanti: O importante é a aprendizagem do aluno, é o mais importante, porque aqui na escola a gente trabalha isso a aprendizagem do aluno, e... conhecer sobre aquela temática. É, no caso, o Projeto Água que estamos trabalhando agora, quer dizer, que é uma coisa muito importante pra nossa vida e é pra dar seguimento a aprendizagem deles, então o projeto ajuda, eles ficam mais motivados.

-Entrevistadora: E qual o teu conceito sobre discriminação?

- Ashanti: Discriminar é você difamar né? Falar uma coisa pra desvalorizar o outro, falar, fazer, tem pessoas que pra discriminar o outro, pra prejudicar faz muita coisa.

-Entrevistadora: Tu já viu algum caso aqui na escola?

- Ashanti: aqui na escola não, nem com aluno, nem professor...

-Entrevistadora: E o que tu acha que é a prática pedagógica?

- Ashanti: É o que você faz, é o que você tem o costume de fazer que dá certo, você tem aquela prática de fazer aquilo, você tem aquela prática de chegar na sua sala e ver que os alunos estão fazendo barulho, bagunça, mas você já tem o jeito, a maneira de fazer com que eles fiquem em silencia, é uma prática.... são barulhentos? São. Mas você já tem uma atividade, uma prática, que você dá aquela atividade a eles que eles vão ficar em silêncio. É isso.

-Entrevistadora: E o que tu pensa que é etnia?

- Ashanti: é cada tipo, cada raça, cada nação. Pessoas né?! Cada um separado, no caso o japonês, o chinês, é etnia diferente.

-Entrevistadora: O que a tua experiência com projetos ajuda na tua prática sobre relações étnico-raciais para escola?

- Ashanti: Eu acho que o entendimento do aluno né?! O aluno vai aprender mais, vai aprender alguma coisa que ele não sabe mas que ele precisa saber, ele precisa saber assim, a sua origem, como foi construído o Brasil, quem construiu o Brasil né?! O projeto mostra cada ... conhecimento de talvez de coisa que ele não sabia, ele vai aquele conhecimento.