

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Michelle Maciel Ribeiro

“OLHA PROFE, EU PAREÇO COM ELA!”:

As Implicações da EREER na Construção de Identidade Racial

Porto Alegre

2017/1

Amor

Michelle Maciel Ribeiro

“OLHA PROFE, EU PAREÇO COM ELA!”:

As Implicações da EREER na Construção de Identidade Racial

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher

Porto Alegre

2017/1

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

Por ter preparado meu café em todas as manhãs, por me apressar todos os dias para que não me atrasasse, por não ter me cobrado tantas outras coisas que poderia ter cobrado, por não me deixar desistir quando senti vontade, por ter me incentivado, desde criança, a ir atrás do meu futuro e assim ir além e “ser alguém”: Obrigada, mãe.

Por todas as vezes que sentou comigo e me ajudou a concluir os temas da escola, por todas as vezes que me levou junto nos cursos e assim me mostrou que para quem tem vontade, nada é impossível. Por cada vez que te vi lendo e estudando, por todas as vezes que me chamou atenção e me xingou, por cada vez que fez mais do que estava ao teu alcance por mim, e por todas as vezes, desde criança, que me incentivou a estudar e ir atrás do meu futuro: Obrigada, pai.

Por terem tido as histórias de vida que tiveram, por terem enfrentado as lutas que enfrentaram, por vencer do jeito que venceram; por me darem todo o suporte necessário, por terem me aconselhado e também incentivado, por serem meus exemplos: Obrigada, vó e tia.

Pelas vezes que me corrigiram, pelas vezes que me ensinaram, pelas diversas e longas explicações e pelas aulas de matemática: Obrigada, minhas primas (irmãs de alma).

Pela compreensão, pelo incentivo, pelos pedidos de ajuda, pelas vezes que me obrigou a me distrair, por todas as vezes que me fez rir, pelas brigas que me fizeram amadurecer, pela segurança que me dá: Obrigada, minha melhor amiga.

Pela paciência, pela compreensão, pelo companheirismo, pelos elogios, pela força, pela maturidade, pelos “puxões de orelha”, pelas horas de conversas, pelos sorrisos que me arrancas e pelas felicidades que me dá: Obrigada, meu amor.

Às colegas que se transformaram em amigas de vida, compartilhando segredos, angústias, medos, perdas, alegrias, vitórias, conselhos, choros e sorrisos: Muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa consiste em um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O trabalho, de aspecto reflexivo e analítico, desenvolve-se a partir dos Estudos culturais de perspectiva pós-estruturalista. Tem foco no Ensino Para Relações Étnico-Raciais (ERER) e nas implicações dessa educação para os sujeitos alunos. Para tanto, a pesquisa compreende abordagem qualitativa. Desenvolve-se em torno de um estudo de caso que se potencializou através de análise documental e observação participante, durante o período de estágio obrigatório curricular do curso. Tendo como principal questionamento “como o planejamento/currículo pode contribuir para a construção de identidade racial?”, objetivou-se ao longo do presente trabalho, atentar para as visibilidades conferidas as questões étnico-raciais, e também investigar de que forma os/as alunos/alunas negros/negras se viam (se de fato ocorriam essas visibilidades). Inicialmente, são feitas algumas análises sobre o currículo escolar e, posteriormente sobre a docência. Fundamentada nos conceitos de currículo, identidade e educação para relações étnico-raciais propostos por Tomaz Tadeu da Silva (2001), Jurjo Torres Santome (1995) e Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2002). O estudo indica que na escola em questão há falta de pertencimento racial e até mesmo resistência dos/das alunos/alunas negros/negras em reconhecerem-se como tais. Entretanto, a equipe diretiva mostrara-se empenhada em modificar esta realidade. As análises apontam ainda a importância existente na ação pedagógica capaz de modificar positivamente a vida das crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Currículo. Identidade. Relações Étnico-Raciais.

LISTA DE FIGURAS

Figura I: Desenho “As Três Espiãs Demais”	9
Figura II: Desenho “As Bruxinhas Wicth”	9
Figura III: Desenho "As Meninas Super Poderosas”	9
Figura IV: Mural dos Sonhos.....	24
Figura V: Cartaz produzido por alunos	25
Figura VI: Adesivo impresso	288
Figura VII: Capa do Livro "Dandara e a Princesa Perdida"	288
Figura VIII: Caixa de Giz de Cera Uniafro	31
Figura IX: Painel de Princesas Negras.....	332

SUMÁRIO

1 TRAJETÓRIAS E INQUIETAÇÕES.....	8
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	12
3 ALGUMAS IMPLICAÇÕES SOBRE CURRÍCULO.....	15
4 SOBRE O SER/FAZER DOCENTE	19
5 SOBRE UM LUGAR, SEUS SUJEITOS E ALGUMAS VIVÊNCIAS	22
6 PROPOSTAS EM AÇÃO: CONSTRUINDO SABERES E IDENTIDADES	25
6.1 PEQUENAS REFLEXÕES	33
7 POSSÍVEIS CONCLUSÕES	36
REFERÊNCIAS	39

1 TRAJETÓRIAS E INQUIETAÇÕES

Cada indivíduo tem sua própria trajetória, o que o leva a tecer suas inquietações, anseios, angústias, crenças e dúvidas. Ao longo das experiências elas se modificam se incorporam, se reafirmam ou até mesmo deixam de existir. De formas muito particulares, isso traça caminhos, permeia escolhas e pode definir destinos. A minha trajetória como aluna me constituiu e ainda constitui uma mulher e futura professora com inquietações profundas, diversos anseios, inúmeras dúvidas e algumas certezas, incluindo escolhas e objetivos já traçados. As experiências que vivi como aluna, criança e adolescente me fizeram tomar decisões que traçaram novas vivências como discente e docente nos momentos em que pude desenvolver a prática do que já havia estudado. Vivências essas, que me proporcionaram o contato com realidades distantes e também muito próximas das minhas. Pude, neste período, reafirmar algumas indagações e criar tantas outras.

Durante minha trajetória escolar, ao longo dos anos em que frequentei o ensino fundamental como aluna da rede pública de ensino de Porto Alegre, entre escolas municipais e estaduais, me vi cercada por diversas inquietações que se fizeram presentes por muito tempo. Lembro-me de sentir como se as pessoas tivessem suas raças definidas, mas eu não. Compreendia raça não só como cor da pele, mas algo que acompanhava um contexto histórico, cultural, um grupo de pessoas com o qual se identificar e se espelhar. Minha única certeza era não ser branca como a maioria das minhas colegas, mas isso ainda não me dizia muita coisa. A sensação era de incompletude, havia sempre aquela dúvida permeando e por mais que procurasse por indícios ou certezas, não me via representada.

As experiências que tive em casa também não me ofereciam um suporte satisfatório, filha de mãe branca e pai negro, cresci ouvindo que não havia chances de ser negra, já que parte da família era branca, meu cabelo era “bom” e na “verdade” meu pai “nem era negro”. Em contrapartida, mesmo com o carinhoso apelido de “preta”, inúmeras vezes em brincadeiras de representar esta ou aquela personagem de tal desenho, não me identificava com as garotas negras, que tinham sempre os cabelos muito curtos e na maioria das vezes lisos, em que o papel nunca era central. Seleccionei três (entre vários) dos desenhos, para exemplificar:



Figura I: Desenho “As Três Espiãs Demais”



Figura II: Desenho “As Bruxinhas Wicht”



Figura III: Desenho “As Meninas Super Poderosas”

Como é possível analisar, brevemente, ambas personagens negras não possuem cabelos crespos, cacheados, ou mesmo compridos. Na primeira figura o cabelo da personagem é liso e curto. Na segunda figura o cabelo da personagem negra tem um aspecto muito diferente das demais, tornando difícil identificá-lo, não fica nítido se trata de tranças, dreads e etc... Na terceira figura não há personagem

negra e a única “morena” possui o cabelo liso e curto, podemos notar que os estereótipos deste desenho são muito parecidos com as da primeira figura.

É possível evidenciar diante destas situações que a cultura social, dominante inclusive, constrói aos poucos noções de branqueamento, em que o ideal é encontrar características que impossibilitem um sujeito de ser considerado negro. É como se as pessoas ganhassem um bônus por serem brancas e as negras ficassem com um ônus. Nesse sentido, cabelos lisos, tom de pele mais claro, nariz mais fino, entre outras características, servem como maneiras de amenizar o “ser negro” ou mesmo silenciar o pertencimento à raça. Não desconexo a isto, estereótipos aparecem a todo instante reafirmando imagens negativas de sujeitos negros, desconsiderando totalmente a singularidade do indivíduo, reproduzindo preconceitos raciais, mesmo que implícitos. Com frequência, nas grandes redes televisas os personagens negros estão sempre representando papéis de empregados, motoristas, ladrões, traficantes e moradores de bairros periféricos, favelas.

Todas as vivências pelas quais passei como criança, como aluna, como adolescente, como filha, como negra, como moradora de bairro periférico, como estagiária, como mulher e aluna da graduação, possibilitaram com que (entre tantas outras) a minha preocupação com o reconhecimento racial aumentasse. Apenas depois de ingressar no curso de Pedagogia e ter acesso a diferentes materiais é que se tornou evidente a lacuna que existia em relação à história dos diferentes povos africanos. Comecei a ter diferentes experiências no ambiente escolar e o meu olhar, mesmo sem esse objetivo, voltava-se sempre para questões raciais. Passei a refletir ainda mais sobre os papéis da escola, do professor e de encontro a isso, do currículo. Tornou-se evidente ainda, que esta lacuna não se dá apenas em relação aos povos afrodescendentes, assim como existem tantas outras lacunas, e em tantas outras instâncias.

Durante o período de estágio obrigatório curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizado em uma escola municipal, em um bairro periférico da Zona Norte da capital, o expressivo número de alunos/as¹ negros de uma turma levou-me ao interesse por suas falas e atitudes. Mais do que isso impulsionaram reflexões a cerca das ações docentes e as diferentes dinâmicas das quais a turma teve acesso. Especificamente essa prática

¹Utilizo ao longo do trabalho alguns substantivos no masculino (como o aluno), para fins de praticidade na leitura, no entanto ressalto que os mesmos abrangem figuras no feminino.

foi a principal motivadora à pesquisa no campo da Educação Para Relações Étnico-Raciais (ERER) na busca por compreender melhor como esses alunos negros se viam visibilizados no ambiente escolar, como os alunos brancos os viam, ou se essa visibilidade de fato existia. Com isso, pensar nas implicações dessas visões para a construção de suas autoimagens, relações de pertencimento e representatividade, identidade e até mesmo autoestima.

Diante de todas as questões colocadas acima, minhas vivências pessoais e a consolidação de algumas indagações durante meu período de estágio, fui, aos poucos, formulando a principal problemática deste trabalho: "Como o planejamento/currículo pode contribuir para a construção de identidade racial?".

Dentro deste contexto e da questão de pesquisa, montei alguns objetivos principais: Analisar como os negros são visibilizados no ambiente escolar, se essa visibilidade existe; Investigar como os alunos negros se veem visibilizados; Evidenciar como o papel do planejamento/currículo pode influenciar na vida pessoal dos alunos.

É importante ressaltar que essas questões não dão conta de um público de alunos em geral, mas sim, de alunos em uma situação específica de uma turma, que se encontra em determinado espaço social, em um contexto de determinada época.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho tem foco na EREER e consiste em uma pesquisa qualitativa, de aspecto reflexivo. Apresento aqui, um estudo de caso que se potencializou através de observação participante e ação pedagógica. O estudo se desenvolve no campo dos estudos culturais e de perspectiva pós-estruturalista. Concretiza-se através de análise documental e reflexiva, diante de diversos materiais obtidos. Para explicar melhor a metodologia utilizada ao longo da construção do trabalho, valho-me de Menga Lüdke e Marli André em sua obra “Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas” como referência. As autoras salientam que para uma pesquisa se consolidar são necessárias diferentes informações, o confronto ou encontro de dados e a análise dos conhecimentos acumulados. O conhecimento, por sua vez, se desenvolve de forma muito particular em cada sujeito, pois intrínseco a ele estão o contexto, a crença, vivências, sentimentos e diferentes tipos de conhecimentos prévios. Lançando mão dessas noções se torna ainda mais nítido o modo como foi se direcionando o foco desta pesquisa, que vem a ser uma escolha não só profissional, mas também (e muito) pessoal.

A presente pesquisa desenvolve-se sob uma abordagem qualitativa, sendo qualitativo, segundo as autoras, um trabalho que “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 12). É indispensável então estar, fazer parte do ambiente na busca por compreender seus sujeitos, suas práticas, suas lógicas e desta forma qualificar a questão de estudo. Mais do que isso, uma abordagem qualitativa tem seu foco de interesse nos meios e não nos fins. O importante, nesta perspectiva, é analisar como determinadas situações ocorrem no dia-a-dia, de que modos se expressam. A pesquisa tem caráter flexível, conforme vai se desenvolvendo, vai sendo definido seu foco de interesse, podendo ele variar, modificar, ampliar ou se reduzir.

A pesquisa embasada em um estudo de caso, basicamente direciona seu foco a uma determinada questão, que se encontra dentro de um amplo contexto. De acordo com as autoras:

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade

que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não “típico”, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 24).

Dessa forma torna-se evidente que uma pesquisa desse tipo não pode e nem tem a pretensão de dar conta e analisar se determinadas situações são recorrentes em outras instâncias da sociedade, em determinados momentos ou mesmo se representam uma população. Nesta pesquisa faço um recorte de situações com as quais lidei e também das que vivi e mesmo que possam vir a ser comuns a outras pessoas ou em outros momentos, cabe aqui falar de um caso muito específico de uma escola, uma turma, localizadas em determinado período e sobre determinadas circunstâncias sociais.

Logo no início do livro, as autoras ao definirem observação, ressaltam que “o que cada pessoa seleciona para ver depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.29). A observação é um indispensável método de coleta de dados, sendo assim, é importante ter um roteiro prévio e um olhar atento para que seja possível alcançar os objetivos traçados. A observação participante, por sua vez, consiste em falar para o grupo pesquisado quais as finalidades do trabalho desenvolvido. Com isso é possível abrir mais espaço para conversas informais, e sendo assim, ter acesso a maiores informações. Nesta pesquisa as observações iniciaram sem grandes pretensões, aliás, foram através delas que atentei para a necessidade do trabalho que desenvolvi e a partir disto fui traçando estratégias e aos poucos definindo o que poderia vir a ser meu objeto de estudo. A frase das autoras que citei neste parágrafo se relaciona com o caminho que percorri. Se não tivesse passado pelas situações que enfrentei, talvez (e muito provavelmente) não teria atentado à necessidade de levantar temas que falassem sobre raça e etnia em determinado momento, com aquela turma. Com isso, quero dizer que a observação, a escuta, o olhar atento e a acuidade fazem parte da observação, que por sua vez é de imensa relevância para a educação em linhas mais gerais.

Dentre os métodos de pesquisa, encontra-se a análise documental: empreguei-a por considerar que os registros que havia produzido durante minha prática, poderiam ser tomados como documentos e transformados nos dados desta investigação. Assim, descrições de sujeitos, de situações e de fala, fotos e também

desenhos passaram a integrar meu corpus de pesquisa. Na análise documental, conforme trazem as autoras, os documentos podem ser destacados como diversos instrumentos escritos que, logo, trazem conteúdos. Como documentos, trago a lei 11.645/2008, algumas citações e produções das quais foram possíveis fazer registros.

Durante o desenvolvimento do presente trabalho, nas reflexões voltadas para o ambiente escolar, optou-se por dar enfoque ao currículo escolar, ao planejamento, ao papel docente e conseqüentemente a escola. Deste modo a pesquisa foi organizada através de capítulos que trazem muito sobre meu período de estágio, diferentes autores e algumas contribuições. No próximo capítulo, valho-me de Tomaz Tadeu da Silva e Jurjo Torres Santome para refletir sobre o currículo. Do mesmo modo utilizo as autoras Nilma Lino Gomes e Petronilha B. Gonçalves e Silva nas reflexões sobre docência. O capítulo posterior trata-se da contextualização do ambiente escolar, da turma e de alguns sujeitos. Em seguida trago algumas das propostas que desenvolvi juntamente aos alunos, das quais julguei serem mais significativas para suas aprendizagens. Por último trago algumas possíveis conclusões.

3 ALGUMAS IMPLICAÇÕES SOBRE CURRÍCULO

O ambiente escolar é um lugar privilegiado por atender a todas as crianças (acredita-se que pelo menos a maioria) e, sendo assim, cabe pensar no papel da escola, do currículo e do professor. É imprescindível falar aqui da lei nº 10.639/2003 que cria o artigo 26 da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), posteriormente ampliada pela de nº 11.645/2008. O artigo define basicamente que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Compreendo a criação dessa grandiosa lei como um importante passo na busca por uma sociedade mais íntegra e justa, na procura pela valorização histórica desses povos que contribuíram tanto na construção das sociedades atuais. A implementação da lei é o que possibilita à escola desenvolver um ensino em que as crianças compreendam a história e mais do que isso, reconheçam-se em suas histórias ou criem respeito à diversidade que constitui o país. No entanto, é necessário ressaltar que a existência da lei não garante a qualidade de seu cumprimento ou o alcance de seus objetivos. A educação, na prática, não se faz por decreto, ela é construída através das escolhas docentes. Encontramos aqui algumas problemáticas das quais gostaria de refletir um pouco mais. Inicialmente gostaria de trazer uma citação de Tanise Ramos, em sua dissertação de mestrado:

[...] sabendo que o seguimento negro representa quase 50% da população brasileira atual, penso que, embora a diversidade racial e cultural seja um fato presente nas escolas, a tendência moderna ocidental foi a de

invisibilizá-la nos currículos escolares, os quais historicamente vêm trabalhando a partir da concepção de um aluno universal, idealizado, uno e centrado, que é o sujeito proposto pela modernidade (RAMOS, Tanise. 2009, p. 56).

De um modo geral, e, superficial, o currículo escolar é considerado uma organização de conteúdos referentes a cada etapa escolar com suas finalidades e metodologias definidas. Na prática educacional o currículo vem a se consolidar muito mais complexo e para explicar melhor tal complexidade, evoco Silva (2001, p. 10) que em sua obra “Currículo Como Fetiche” afirma que o currículo “está no centro da relação educativa, o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade”. O currículo, deste modo, vem a ser uma construção social. Segundo o mesmo autor, o currículo é o espaço em que se desenrolam significados sociais e políticos, através dele são indicados e reproduzidos a visão de mundo e as “verdades” de quem fala:

O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. É aqui, entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, se definem, se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social. A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2001, pág.27).

Não porventura o currículo está intrínseco em inúmeras discussões educacionais e é tema de dessemelhantes estudos. Inevitavelmente cada professor vai montar seu planejamento de acordo com o que acredita e assim vai “produzindo” modos de pensar. Leis existem e são obrigatoriedades que estão postas. No entanto, podem desdobrar-se na prática de inúmeras maneiras, sendo estas negativas ou positivas.

Embora o currículo não coincida com a cultura, embora o currículo esteja submetido a regras, a restrições a convenções e a regulamentos próprios da instituição educacional, também ele pode ser visto como um texto e analisado como um discurso. Também o currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se

trabalham sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais (SILVA, 2001, p.20, 21).

O ambiente escolar produz significados, significados estes, que condizem com um modo de pensar. E falo aqui sobre um modo de pensar privilegiado em relação aos demais, pelo lugar de quem o ocupa. É o lugar de quem tem “voz”, de quem tem seu espaço reservado para expor suas opiniões, de quem obrigatoriamente será ouvido. Isso pode gerar problemáticas quando “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOME, 1995, p. 161). Santome ainda salienta, que quando diferentes povos e culturas não são ouvidos, estão sendo silenciadas. Ao passo que são tratados como outros, como distantes da realidade, tendem a ser rotulados com características que muitas vezes nada têm nada a ver com determinados grupos, e que são, geralmente, negativas.

Convém pensar na dificuldade que muitas crianças têm em se autor reconhecer e se identificar como negras e no papel que a sociedade exerce sobre isso. Santomé ainda afirma que: “As atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais” (1995, p. 169). As práticas sociais atuais carregam ainda resquícios do forte preconceito e o racismo incorporado há muito tempo. Com as evoluções dos modos de pensar e pensamento crítico, o racismo perdeu força, no entanto, ainda aparece de forma (muitas vezes) velada e mais frequente do que se imaginaria ver.

As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade (SANTOME, 1995, p175).

É nesse sentido, que a implementação da lei 11.645/2008 pode caminhar na direção de uma educação não só antirracista, mas também impulsionar à

visibilidade, a escuta, a valorização, a representatividade, o conhecimento e até mesmo identificação aos negros. A criação da lei é de imensurável relevância para o currículo escolar, pois existem hoje suportes para que caminhem na direção de mudanças no planejamento escolar. A EREER, como já citada anteriormente, vem a ser a prática de educar para relações étnico-raciais na busca por relações respeitadas, positivas e valorizadas. É a educação onde diferentes pertencimentos raciais estejam igualmente respeitadas e protagonizadas.

4 SOBRE O SER/FAZER DOCENTE

Um professor da faculdade dizia em todas as suas aulas que “na educação nada é neutro”. Era uma frase tão enfatizada por ele que me marcou como estudante, apesar de na época não compreender exatamente o que isso queria dizer. Alguns semestres depois, realizando novas descobertas, me aprofundando em novos temas, aquela frase começou a fazer mais sentido, e, algum tempo depois, pude ver ela se efetivar. Na medida em que fui refletindo sobre as práticas que realizava semanalmente como estagiária, a todo instante tudo me remetia a aquela frase. Assim, gradativamente, fui descobrindo e vivendo as intencionalidades educativas. Aos poucos, pensava cada vez mais sobre o porquê de cada proposta que eu construía, pensava sobre cada fala que planejava e até mesmo o porquê fazer de determinado modo, e, não de outro.

Quando um professor escolhe qual conteúdo trabalhar em sala de aula com seus alunos e de que maneira abordar isso, ele está tomando decisões didáticas pedagógicas e, por conseguinte, políticas. Políticas na medida em que a sala de aula é um ambiente carregado de objetivos e reconhecido como um ambiente formador. Faz parte do ser professor pensar sobre “quais sujeitos se deseja formar”.

Muito ligado a esta opção, em meio a uma gama de possibilidades, passam a ser escolhidos assuntos que receberão maior destaque nas aulas. Na medida em que alguns temas são eleitos a ganharem espaço, outros vão ficando fora das discussões. É nessa esfera, que vai se tornando mais nítido as concepções de sociedade que determinados professores defendem. Trago um trecho do livro: “Experiências étnico-culturais para a formação de professores” de Nilma Gomes e Petronilha Silva para enriquecer o que venho trazendo:

A sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural. Alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino, são, antes de mais nada, sujeitos sociais – homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade. Por isso ao planejar, desencadear e avaliar processos educativos e formadores, não podemos considerar a diferença como um estigma. Ela é, sim, mais um constituinte do nosso processo de humanização. Por meio dela, nós nos tornamos partícipes do complexo processo da formação humana (GOMES; SILVA, 2002, p. 22).

O que quero dizer é que essas escolhas, que são políticas, muitas vezes, estão ligadas as vivências de cada professor, ou ao que ele acredita. Tem muito haver com o sujeito em particular, experiências que o marcaram de algum modo, as crenças que foi adquirindo ao longo de sua trajetória, as pessoas e falas com as quais se relacionaram com os estudos a que teve acesso e com os fatos que lhe causam incomodo ou alívio. Cabe ao professor pensar sobre que tipo de cidadão ele está promovendo ao eleger determinado assunto para tratar, e deixar tais assuntos como uma lacuna na formação de seus alunos. Com isso, se faz notória a preocupação com o social, a busca por um bem comum, ou a falta de empatia.

Os alunos são sujeitos que chegam ao ambiente escolar com suas próprias vivências, experiências e crenças. No entanto, o ambiente escolar, a sala de aula, as relações, as falas e os conteúdos desenvolvidos vão aos poucos se inserindo na formação do sujeito e de suas experiências. Não se espera que os alunos cheguem em sala sem opiniões, valores e falas, pois como citei anteriormente, os alunos são sujeitos sociais. Na prática, em geral, o professor (em muitos casos) opta por ouvir e considerar o que seus alunos trazem, ou ignorar o social e fechar-se em conteúdos e notas. O professor que deseja, por exemplo, ajudar na formação de sujeitos que sejam críticos, participativos, questionadores e tolerantes, vai desenvolver em suas aulas propostas e dinâmicas que levem seus alunos a vivenciarem ou refletirem sobre determinadas situações. Enquanto outros professores terão sua preocupação voltada aos conteúdos curriculares, com metas conteudistas e trabalhos avaliativos dos quais impregnarão notas a seus alunos, possibilitando assim, um modelo de aula tradicional.

[...] O campo da educação deve ser compreendido de forma articulada com as lutas sociais, políticas e culturais que se desenrolam na sociedade. O direito à educação escolar sempre foi uma bandeira de luta daqueles que empenham esforços pela justiça e pela igualdade social (GOMES; SILVA. 2002, p.22).

De encontro ao que as autoras trazem, a educação tem sua razão de ser, diretamente ligada ao social, desta forma, ela precisa permanecer e desenvolver uma educação com conscientização social. É importante que os alunos compreendam os processos, as lutas que garantiram seus acessos à escola e mais do que isso, compreendam as histórias de mais de um povo. A compreensão a que

me refiro aqui vai além de um saber superficial contido em um texto pronto, mas sim, estudo de alguma forma mais aprofundado que os possibilite conhecer além de um ponto de vista e ouvir mais do que uma fala. “Ao longo do tempo e nas diferentes sociedades e culturas ocidentais modernas, a escola esteve sempre envolvida com determinados tipos de pessoas, o que hoje poderíamos chamar de determinadas identidades sociais” (MEYER, Dagmar, apud GOMES; SILVA 2002, p.53). Ou seja, a escola precisaria ampliar seus conhecimentos e procurar representar mais de um tipo de identidade social.

A diversidade étnico-cultural é mais do que uma questão colocada à sociedade, à escola e ao currículo para ser tratada sem preconceitos. Ela é um componente dos processos de socialização, de conhecimento e de educação. Sem compreendê-la e assumi-la não equacionaremos profissionalmente os processos educativos. Reconhecê-la é assumir uma nova relação com os processos de construção do conhecimento, dos valores e das identidades. É assumir uma nova postura profissional (GOMES; SILVA. 2002, p. 27).

Preocupar-se com as relações étnico-raciais vai muito além da preocupação com sujeitos negros. Trabalhar com relações étnico-raciais implica compreender, dar visibilidade, valorizar e permitir a representatividade. Implica desconstruir estereótipos, preconceitos e a noção do diferente, distante, estranho. Implica motivar a construção de orgulho e também admiração. Implica ajudar a caminhar na direção de uma sociedade melhor, consciente e igualitária.

5 SOBRE UM LUGAR, SEUS SUJEITOS E ALGUMAS VIVÊNCIAS

Iniciei o período de estágio curricular obrigatório do sétimo semestre do curso sem eixos de atenção previamente determinados. O estágio durou em média quatro meses de prática, nos quais em quatro dias da semana eu estava na escola atuando juntamente as crianças. A escolha da escola se deu em virtude da localidade próxima, sugestão da professora que orientou meu estágio. A escola tem cerca de 1.050 alunos, atende nos três turnos (manhã, tarde e noite) o ensino fundamental desde educação infantil até nono ano e EJA. Está localizada na Zona Norte de Porto Alegre, em um bairro periférico, onde a violência aumentara nos meses anteriores ao estágio. Por não conhecer antes a escola, cheguei sem muitas expectativas e, no entanto, fui surpreendida. Surpreendi-me com os ambientes que a escola possui, com todos os recursos que ela proporciona aos alunos e com a qualidade do trabalho de muitos professores/as que lá atuam/atuavam. O trabalho desenvolvido partia da perspectiva de ciclos e contava com sala de integração e recursos (SIR), oficinas com “letramento” e “numeramento”, que funcionavam também como suporte para os alunos. No turno inverso ao de aula, os alunos ainda tinham acesso a aulas de capoeira e teatro. A escola ainda desenvolvia alguns projetos nos quais os alunos mais velhos interagiam e ajudam aos mais novos.

A grande maioria dos alunos desta escola são/eram negros e/ou de classe média baixa. O fato de encontrar na escola um número expressivo de alunos negros deixou-me de certa forma aliviada, pois diante da realidade que estava conhecendo, tornava-se evidente que a escola desenvolvia um trabalho antirracismo. Realizei minha prática em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, com idades entre oito e onze anos, em que a maioria dos alunos era meninos e brancos. Havia ainda alguns alunos retidos do ano anterior. Conforme a minha prática foi se consolidando passei a observar com mais atenção às aprendizagens, suas dificuldades e facilidades, suas falas, gestos e piadas.

Ao longo dos dias em que entrei na sala de aula daquela turma para observá-los, não havia notado nenhuma indicação da necessidade de desenvolver um trabalho com atenção direcionada especificamente a raças e etnias. Percebi, porém, outras questões das quais detive mais atenção no início do estágio, como o distanciamento entre colegas, por exemplo. A turma era composta por vinte e oito alunos muito heterogêneos (como é de se esperar), considerada uma “turma boa”

pela professora titular, pois muitos dos alunos eram interessados, curiosos e participativos. Todavia, conforme o tempo foi passando e fomos avançando nos conteúdos e discussões, passei a atentar para um silenciamento que me incomodava. As discussões sobre raças não acontecia entre os alunos, pelo menos não na minha presença. Paralelo a isso e as demandas que precisava atender, ocorreu um fato que ganhou minha atenção, a aluna Mariele².

Mariele era negra, tinha onze anos, extremamente caprichosa (todo dia antes do recreio passava batom e perfume para sair da sala). Já havia sido retida anteriormente, de temperamento forte e adolescência aflorando, morava com sua avó e tinha uma história de vida muito delicada. Ela despertou em mim uma especial atenção, quando, em uma segunda-feira chegou à escola de casaco e capuz na cabeça, e, assim seguiu durante os dias posteriores, até semanas, sem tirar o capuz da cabeça. Tínhamos uma boa relação de proximidade, construímos uma amizade em que ela sentia-se à vontade para me fazer queixas, pedir ajuda ou mesmo assumir quando não sentia vontade de realizar as propostas. Apesar da boa relação ela negava-se em me contar o motivo de estar andando com capuz na cabeça.

Atentei-me ainda mais, quando em uma das manhãs, um colega e também amigo, Ricardo, em brincadeira a chamou de “nega micoca³”. Havia, neste momento, desvendado o mistério. Seu cabelo, crespo, havia sido cortado bem rente a cabeça, perdendo o comprimento. Mariele vivia um momento de transição da infância para a adolescência, vivia a puberdade, se descobria e descobria também seu interesse por meninos. Ricardo era um menino negro, tinha nove anos de idade e morava perto da casa de Mariele, o que os tornava amigos além do ambiente escolar. Passei a me perguntar então como ela lidaria com a frase “nega micoca”? Será que ela se reconhecia como negra? O que ela pensava sobre seu próprio cabelo? Será que ela conhecia sua história? O que seus colegas compreendiam por “ser negra”? Decidi então que havia motivos mais do que suficientes e que era o momento de trazer estas questões para aquela sala. Aos poucos foi tornando-se mais evidente que aqueles alunos tinham a noção do quanto era errado julgar uma pessoa por sua raça, inclusive este era o motivo de certos silenciamentos. Todavia aquela fala demonstrava muitas coisas implícitas, como a existência e ainda presença de

²Os nomes dos alunos aqui presente são nomes fictícios.

³Nega micoca é um modo de discriminação, um vocabulário informal, muito utilizado em bairros periféricos. Refere-se a mulheres ou meninas negras que têm pouco cabelo ou cabelo rente à cabeça.

preconceito, racismo e a falta de valorização racial, talvez até mesmo (e muito provavelmente) a falta de noção de pertencimento racial.

Na sala de aula, não havia imagens de crianças. Nos livros didáticos que são possibilitados pelo município, havia muitos desenhos e imagens de crianças, mas a grande maioria das crianças brancas. O mesmo acontecia com os livros de história e contos infantis. No corredor havia um cartaz com alguns desenhos dos alunos que me chamava atenção desde que foi construído. Havia sido uma proposta que fiz no início do período do estágio, onde pedi que desenhassem seus sonhos, e ao se representar, nenhum aluno havia pintado sua imagem com cor de pele mais escura. Segue foto:

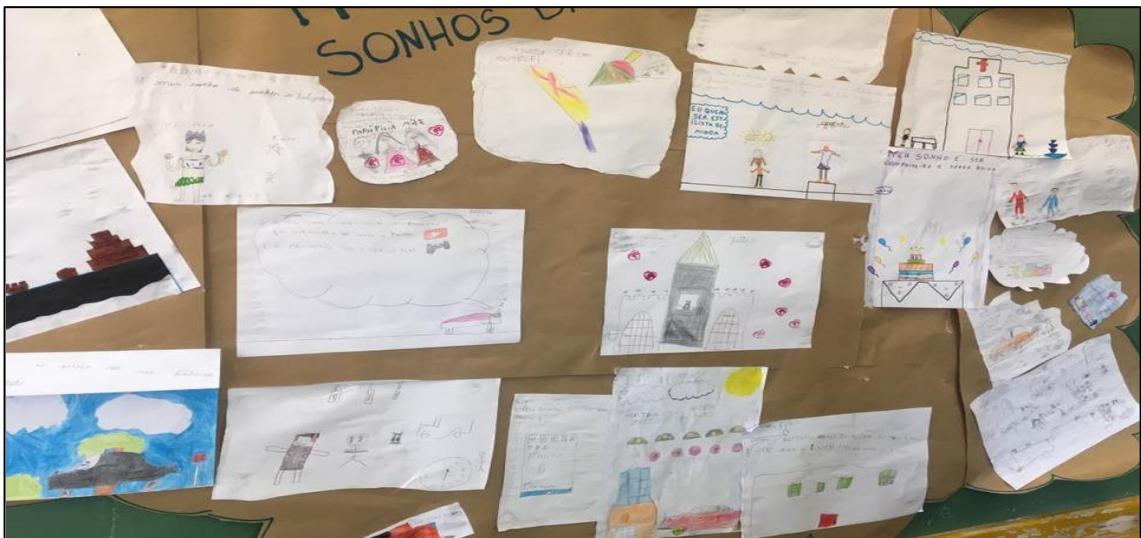


Figura IV: Mural dos Sonhos

Não só nessa situação, como em tantas outras, em tantos outros lugares, em tantos outros momentos e sobre tantos outros sujeitos, sempre procurei encontrar a representatividade. No pátio da escola havia pinturas e frases com impacto de empoderamento negro, que muito provavelmente foram criados por alunos mais velhos (pela riqueza dos detalhes e frases). Aquelas produções tinham sentido para (provavelmente) alguns alunos, que deixaram sua marca, seu recado, e a partir disto também um meio de representatividade e arte. No entanto, para os alunos daquela turma de terceiro ano, ainda não havia sentido o que viam.

6 PROPOSTAS EM AÇÃO: CONSTRUINDO SABERES E IDENTIDADES

Na busca por mais informações sobre conhecimentos prévios dos alunos, na procura por respostas que pudessem contemplar as perguntas que montei, comecei a prática voltada a EREER. Iniciei em uma segunda-feira, contando em forma de conversa sobre como ocorreu a escravização. Procurei questioná-los para levá-los a refletir sobre as desigualdades raciais que vivíamos atualmente. Lembro-me de perceber naquele momento olhares concentrados e interessados em compreender ou imaginar o que estava contando a eles. Muitos relacionaram o que eu falava com novelas⁴ de canais abertos que contavam histórias de escravizados. Surgiram muitas dúvidas e naquela manhã, talvez eu tenha aprendido mais do que propriamente ensinado, pois as perguntas que fizeram, levavam-me a refletir muito também. Perguntas como “mas por que eles faziam isso?”, “ainda bem que hoje não acontece mais isso, né prof.?” que de certa forma me deixavam sem respostas. Logo, propus que montássemos um cartaz onde cada um deveria escrever o sentimento que havia aflorado naquela manhã, suas impressões e opiniões. Segue foto do cartaz construído pelos alunos:



Figura V: Cartaz produzido por alunos

A partir do cartaz algumas frases demonstraram que uma simples conversa havia feito com que alguns alunos desenvolvessem uma importante noção sobre diferença racial, como “os brancos não são mais importantes que os negros” ou

⁴ Não tendo assistido a estas novelas, não pude construir uma opinião crítica em relação a elas. Do mesmo modo como não sei quais conhecimentos de fato elas passavam aos alunos.

“somos iguais”. Tratam-se de frases que defendem a igualdade racial, e ao mesmo tempo vão contra o racismo, indicando compreensão sobre o assunto. Em outra direção, a frase “pena dos negros” não demonstra num primeiro momento o alcance do meu objetivo. No entanto, é preciso rememorar que quando falamos, podemos ser interpretados de diferentes formas, assim como o próprio conhecimento se desenvolve de diferentes maneiras, em diferentes sujeitos. De um modo geral esta primeira proposta possibilitou um retorno dos alunos, além do esperado. Percebi em cada um a capacidade de empatia, ao passo que eles perceberam, conheceram e reconheceram não só uma história, mas a sua história.

No momento seguinte entreguei para cada aluno, em uma folha colorida, uma poesia retirada da internet para que pudéssemos refletir sobre o que ela dizia:

Gente Brasil

Tem negro, mulato, pardo, amarelo

Todas as cores do preto

Gente multicolorida

Amada, alegre, sofrida

Gentes a mil

Gente hora agressiva, hora a mil

Arco-iris humano

Gente do meu, nosso Brasil.

Ulisses Tavares

Realizamos roda de conversa, entre outras propostas. Expliquei que no Brasil as pessoas não são apenas brancas ou negras, há muitas raças. Questionei quem ali achava que era branco, quem achava que era negro, quem achava que era pardo, e mesmo amarelo e o que achavam que eu era. Nem todos alunos se sentiram à vontade para levantar a mão, ou não tinham ainda definido a que raça pertenciam. Quando questionei quem era negro, algum aluno apontou para o Ricardo, que em meio a um sorriso tímido respondeu negativamente com a cabeça e disse “eu não”. Quando perguntei sobre a minha raça, a maioria dos alunos

respondeu achar que eu era branca, questionei-os por que e expliquei que minha mãe era loira, branca, e meu pai negro. Mesmo que eles enxergassem minha pele sendo clara e meu cabelo meio liso (como haviam afirmado), ainda assim, eu seria negra.

Uma aluna então levantou a mão e relatou para a turma que a família dela era como a minha, e que ela e a irmã eram negras. Disse ainda, que frequentavam a umbanda e que isso não era uma coisa negativa. Em meio a conversas paralelas, Ricardo foi um dos colegas que nesse momento falou em voz alta “ah, ela é batuqueira” e riu. Depois deste relato pudemos conversar sobre religiões e o respeito por cada uma. Mesmo sem muitos conhecimentos prévios sobre umbanda, candomblé e demais religiões trazidas da cultura africana, procurei desconstruir o modo preconceituoso de ver e denominar estas religiões. Naquele momento tornou-se evidente o quanto as relações fora daquele ambiente (escola) têm influência sobre cada sujeito. Ao passo que uma aluna já possui pertencimento étnico-racial, com orgulho fala de sua religião e desconstrói estereótipos, outro aluno reforça a todo instante os preconceitos estereotipados e a noção de branquidade como positiva. Essas noções precipitadas, tão carregadas de racismo e falsas verdades, vêm a ser um grande desafio à docência, que muitas vezes vai à contramão das noções culturais tão fortemente empregadas pelas famílias. Todavia a gritante diferença de opiniões e vivências culturais pode ser um grande suporte pedagógico, por oferecer a fala e a escuta entre iguais, sobre diferentes perspectivas. Foi uma manhã rica em discussões e aprendizagens, discentes e também docentes. Tornou-se evidente também a falta de pertencimento racial de muitos alunos daquela sala, que ainda não se viam como negros.

Em outra manhã, cheguei à escola e fiquei no pátio com os alunos, enquanto aguardávamos a hora de entrada. As alunas vieram me cumprimentar, e entre elas, Mariele. Convidei-a para sentar em um banco e entreguei a ela um adesivo que eu mesma havia impresso, lhe dizendo a seguinte frase: “Olha, eu vi esse desenho e me lembrei de ti, achei linda a menina!” com um sorriso tímido ela me agradeceu, concordou “que lindo” e me deu um beijo no rosto como agradecimento. Em seguida, peguei o livro “Dandra e a Princesa Perdida” da autora Maíra Suertegaray⁵ e entreguei nas mãos dela, explicando “eu trouxe esse livro e vou ler para a turma.

⁵Graduada em Geografia, é mestra em Geociências e doutora em Geografia, pela UFRGS. Atua como professora de Geografia no Colégio Aplicação.

Antes, eu quero que tu leia e depois me digas o que achou. Combinado?” Ela fez que sim com a cabeça e logo começou a ler o livro. Segue imagem do adesivo e do livro:



Figura VI: Adesivo impresso



Figura VII: Capa do Livro "Dandara e a Princesa Perdida"

Nesta mesma manhã levei para sala diversas imagens de homens e mulheres brancos e negros, com características muito distintas como tons de pele, tipos de cabelo, cor dos olhos e procurei principalmente figuras que fossem famosas, entre elas cantoras e atrizes internacionais e nacionais. Colei as imagens no quadro e fizemos votação sobre cada uma delas, no intuito de descobrir quais pessoas a maioria da turma achava que fossem brancas ou quais seriam negras. Quando a pele e o cabelo eram mais claros ou lisos, a maioria dos alunos considerava tal

pessoa como branca. No momento seguinte à votação quando contamos os votos de cada imagem, passei a questioná-los sobre cada pessoa que viam, lembrando a conversa do dia anterior, e, dessa forma, muitos foram mudando suas opiniões sobre quem seria negro e quem seria branco. Conversamos também sobre cabelos, diferentes tipos e modelos e a beleza que cada um carrega.

Ao final das votações se fez nítido que para os alunos daquela turma, havia ainda uma concepção de raça muito impregnada. Concepção essa que talvez estivesse muito ligada a cor de pele e tipo de cabelo, ou pudesse ter a ver com cada figura que eu estava usando, famosas e com posição de destaque social. De qualquer maneira a todo instante a noção de branqueamento se fazia presente, como se algumas características físicas fossem capazes de “eleger” o sujeito a ser branco. Nesse sentido, é dito: “a representação étnico-racial não se dá a ler de imediato: não é percebida em si mesma – quer no texto escrito, quer na imagem-, mas pode ser percebida na medida em que educamos o olhar para lê-la” (DALLAZEN; KAERCHER, 2012, p.5). E desta forma, segui procurando “educar” seus olhares, tão cheios de opiniões.

Na manhã seguinte, ao terminar a primeira proposta de atividade, Mariele pediu o livro para que pudesse terminar a leitura. Entreguei para ela e reiterei que só ela poderia olhar. Algum tempo depois ela veio até a minha classe, abriu o livro e me mostrou com muita empolgação uma figura, dizendo: “Olha profe! Eu pareço com ela! Nosso cabelo é parecido!” a figura do livro que ela me mostrara, era uma das princesas negras. Confesso que levei alguns segundos sorrindo, com imensa alegria, até que comecei a minha intervenção, perguntando “tu viu que linda? Ela é uma princesa negra, tem os cabelos crespos e tem orgulho disso!” ela sorria, ainda empolgada e concordava “aham, profe”. O sorriso que ela abria no rosto era inenarrável. Continuei: “Tu achou o cabelo dela parecido com o teu?” e com a cabeça e um jeito tímido ela concordou, então prossegui “me diz, porque tu usa capuz e esconde teu cabelo, que é lindo? Tu tem creme de pentear? Tu sabe arrumar?” conforme eu ia perguntando ela ia concordando e me dizendo: “Sim profe”. Pedi para que ela me olhasse e prossegui “pode parando com isso então, quero que tu venha com o teu cabelo fora do capuz, pra todo mundo ver como tu é linda. Se tu quiser te ajudo a arrumar” ela me olhou atenta e concordou com a cabeça. Terminou a leitura nesta mesma manhã, acompanhada de muitos elogios ao livro. Mariele com seus onze anos representava muito mais uma adolescente por

suas falas, gírias e atitudes, do que uma criança. Percebia muita confiança e atenção da parte dela nos momentos de conversas, e, mesmo assim, não esperava que ela revelasse para mim, o significado que o livro impulsionou nela.

Na semana seguinte, na segunda-feira senti uma alegria imensurável logo que cheguei à escola. Mariele havia tirado seu capuz! Ela havia não só aceito seu cabelo, mas também estava o valorizando com um delicado laço vermelho. Naquela manhã senti como se tivesse alcançado muito mais que alguns objetivos. Senti orgulho pela coragem dela em tão jovem assumir seu papel na sociedade, papel de mulher e negra. Senti orgulho por saber que demorou, mas que enfim ela sentia-se capaz de enfrentar os desafios que encontraria pela frente (como comentários e perguntas de seus colegas e etc). Além disso, como docente, vi na prática como os diferentes suportes pedagógicos, como os livros, imagens, representações e falas, compõem juntos um potencial educativo que ultrapassa a sala de aula. É o que Dagmar Meyer explicita:

Todos/as nós que temos algum envolvimento com instituições e/ou docência em educação infantil e séries iniciais, sabemos o peso das imagens e da linguagem visual nessas etapas de ensino: cartazes, desenhos, pinturas e colagens multicoloridos afixados em abundância pelas paredes das salas de aula e dos corredores tanto constituem os “conteúdos de ensino” quanto “refletem os resultados da aprendizagem” e indicam, assim, os pressupostos político-pedagógicos que norteiam os currículos implementados nessa etapa da escolarização. É possível, pois, imaginar o “potencial pedagógico” imbricado nas figuras (MEYER, Dagmar, apud GOMES; SILVA 2002, p. 52).

O que eu vinha montando e planejando, independentemente de leis, exigências ou imposições, foi uma escolha muito pedagógica, mas também pessoal. Escolha esta que ajudou e possibilitou a uma aluna sua aceitação, sua identificação, valorização e talvez até representação positiva.

Era o dia em que havia planejado ler o livro para o resto da turma, e assim o fiz. Antes da leitura, coloquei o título no quadro e perguntei como eles imaginariam que fosse a princesa e do que poderia se tratar a história. As respostas foram baseadas nas princesas típicas, não muito alta nem baixa, magra, pele clara e os cabelos não haviam entrado em consenso. Quando finalmente revelei a capa do livro, ouvi inúmeras vozes dizendo “que linda!” e percebi grande parte dos alunos surpresos, então aproveitei o momento para refletir com eles sobre os estereótipos que vemos na televisão, revistas, filmes, livros e sobre como a diversidade é por si

só, linda. Comecei então a leitura do livro, que parte das indagações de Dandara, uma menina negra que se questionava por que não existiam princesas como ela. Até que conhece uma princesa negra, africana que conta a ela a história de uma princesa perdida. Enquanto eu lia e falava sobre a África e princesas africanas, ganhava muitos olhares curiosos, interessados, surpresos e encantados ao mesmo tempo. Ficaram impressionados ao descobrir que a África era um continente com países bem diferentes, também ao ouvirem sobre Savanas e princesas africanas. Para os alunos o impacto do inesperado, foi, sem dúvidas positivo. Naquela manhã reforcei ainda mais a suposição de que a representatividade positiva tem grande valor e importância para as crianças. Neste caso, uma representação positiva, gerou inúmeras conquistas.

Depois da contação apresentei para eles a caixa de giz de cera Uniafro⁶, uma caixa com doze cores de giz de cera que remetem à cor de peles reais. Chamei alguns alunos para frente da sala, fiz comparações entre cores de peles, entre o lápis que chamam de “cor de pele” com peles reais e em comparações com os gizes também. Problematizamos a denominação e também o uso dos lápis “cor de pele”. Segue foto da caixa de giz de cera:



Figura VIII: Caixa de Giz de Cera Uniafro

Em seguida propus que pintassem as princesas do livro que havia imprimido, usando seus lápis de cor, e, quem quisesse, usando o giz de cera. O uso do giz de cera se deu em quase todos os trabalhos, variando as cores das peles das

⁶Uniafro - Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola é um curso de aperfeiçoamento de educação antirracista em escolas públicas do estado RS. É composto por professores da UFRGS.

princesas e das estampas dos vestidos. Segue foto das princesas pintadas pela turma:



Figura IX: Painel de Princesas Negras

Na pintura das princesas o uso do giz de cera que representa diferentes tonalidades de cor de pele, se fez notório. Os alunos pediam a todo instante e revezavam entre si o uso das cores. Foram capazes de representar lindas princesas negras, dedicaram-se em colorir cada detalhe das estampas de seus vestidos, tiveram a sutileza de valorizar seus desenhos. Nem todos os alunos gostavam das práticas de pintura, e, no entanto, todos se animaram com esta proposta especificamente. Tanto meninos como meninas pediram para pintar mais de uma princesa (já que cada aluno escolhia um modelo), inclusive alguns quiseram levar para as suas casas as princesas.

Em outra manhã, de uma outra semana propus a realização de autorretratos⁷. Levei espelhos, conversamos sobre o que eles viam nos espelhos e o que seriam autorretratos. Depois de explicar o que é uma autoimagem, disponibilizei para a turma o giz de cera Uniafro e assim como as princesas, expus no corredor os seus desenhos. Mais uma vez o seu uso foi notório, utilizado em muitos desenhos (até porque ele possui também cores mais claras). Pude concluir que muitos alunos

⁷Gostaria de anexar aqui a foto das produções dos autorretratos, no entanto, não localizei a foto em meus materiais.

daquela turma foram capazes de representarem-se como negros, como Ricardo, que pela primeira vez utilizou o giz e representou-se com cores mais fortes.

Em diferentes momentos, como no dia em que a aluna decidiu tirar o capuz da cabeça, nas pinturas das princesas, e nas construções de autoimagens, os reflexos da prática pedagógica se fizeram evidentes. A potência que existe em práticas educativas vão além do que o currículo exige e se relaciona diretamente com o planejamento docente, que seleciona e se preocupa com situações específicas. Neste caso em particular a preocupação com a ERER possibilitou alguns avanços nas construções identitárias dos alunos. Logo, para reforçar o que venho trazendo:

A identidade étnico-racial não se delimita apenas pela cor da pele, normalmente tomada como o traço identitário definidor da pertença racial no Brasil, mas por outros traços constituídos no transcorrer das narrativas (quer nas ilustrações, quer nos textos). Podemos afirmar que raça e etnia são construções culturais que se instituem nos artefatos – como os livros infantis – e que “formam” as identidades raciais dos sujeitos que interagem com tais artefatos (KAERCHER; DALLA ZEN. 2012, p.3).

Nessa direção, considero que os materiais selecionados, as conversas provocadoras, as dinâmicas propostas e tudo que abrangeu o planejamento, caminharam na direção de uma educação antirracista, como visibilidades que permitiram a mudança de olhares. Mais do que isso, possibilitou a uma aluna, a sua mudança de atitude, o seu encontro, a sua (re) afirmação racial.

No próximo subcapítulo apresento algumas reflexões sobre as práticas realizadas, formulados ainda no período de estágio, e que compunham o diário de classe.

6.1 PEQUENAS REFLEXÕES

No período de estágio, ao final de cada semana eu escrevia uma reflexão que compunha o diário de classe. Eram reflexões que me ajudavam na prática a organizar minhas ideias e a pensar. Pensar sobre o que havia se concretizado de forma positiva, em outras palavras, “dado certo”, o que não havia sido feito, o que não concluía, coisas que haviam passado antes despercebidas, lacunas, dúvidas e observações. Foi uma importante ferramenta na construção dos planejamentos posteriores, e, mais do que isso, nas avaliações. Avaliação não só do

desenvolvimento dos alunos, mas da minha prática e de todo ambiente que me cercava.

Selecionei então alguns trechos das reflexões referentes às semanas em que coloquei em prática as propostas que trouxe acima, como forma de enriquecer o presente trabalho:

“As exigências de uma docência de qualidade ultrapassam as fronteiras imagináveis e o exercício de educar é cada vez mais desafiador. Vista toda a complexidade que enlaça hoje o fazer docente, é necessário e possível encontrar formas inovadoras de se pensar e fazer a educação. As crenças, posições e fundamentos que regem uma prática docente vão além de uma escolha profissional. Talvez as minhas posições tenham me levado a de certa forma decepcionar-me ao notar a falta de conhecimento dos alunos em relação a história de seus antepassados, por mais novas que sejam.”
(Excerto retirado do diário de classe)

“Ao passo que o desafio da semana mudou, as propostas realizadas foram muito bem aceitas pela turma. A proposta do autorretrato tornou evidentes as mudanças de alguns alunos da turma. Se assumir negro, infelizmente, não é algo tão comum entre as crianças, que enfrentam inúmeras questões de autoconhecimento, conhecimento de sua origem, representatividade e por aí vai. A opção dos alunos por usar giz de cera de cores mais fortes me fez sentir, além de uma alegria imensa, certo orgulho da conquista alcançada através do trabalho realizado ao longo das semanas.”
(Excerto retirado do diário de classe)

Ao todo foram três semanas abrangendo nos planejamentos uma educação voltada para ERER, que contaram com tantas outras propostas e dinâmicas. É importante ressaltar que a educação para relações se dá não só em virtude de alunos negros, mas de igual importância para alunos brancos, que devem também valorizar e reconhecer diferentes culturas e povos. Procurei selecionar para a pesquisa as propostas que considerei mais significativas para a turma. Algumas semanas depois destes planejamentos, a escola proporcionou uma quinzena voltada ao dia da consciência negra, com atividades, filmes e oficinas para as turmas, que ajudaram ainda mais na exploração do assunto e fizeram possível aumentar nossas discussões em aula e o maior conhecimento sobre o assunto. Seguem trechos das reflexões em relação à quinzena:

“A escola está possibilitando momentos de vivências bem significativas que com certeza irão aumentar seu conhecimento e respeito ao passado, assim como a capacidade de compreender o presente.

Durante os dois dias de aula os alunos perguntaram bastante sobre o “Afrocine⁸”, demonstrando que não sentiam falta apenas de um momento de vídeo, mas que estavam gostando de saber mais sobre a temática. Ao passo que existem outros temas e conteúdos pertinentes, vejo tal temática com imensa importância e sendo também interesse dos alunos.”
(Excerto retirado do diário de classe)

Não só comecei como terminei o período de estágio com inúmeros questionamentos e incompletudes. Enquanto, de certa forma, “protagonista” de muitas situações, conseguia enxergar com muito mais ênfase as lacunas que deixava para trás e as questões que não conseguia resolver. Cobrei-me muito pelas coisas que de certo modo “deixei passar” sem demasiada atenção, e muitas vezes acreditava estar longe de alcançar meus objetivos. No entanto aprendi que ser professor é isso. O ser docente se concretiza em problematizar, questionar e impulsionar questões, que, muitas vezes só responderão a longo prazo. Talvez não tenha respondido as perguntas que me fiz, no entanto, sem perceber, havia respondido a uma questão que carregava comigo muito além do período de estágio.

⁸A escola denominou de Afrocine os momentos em que as diversas turmas das escolas se deslocavam para a sala de vídeo para assistirem filmes que falassem sobre a cultura étnico-racial ou tivessem personagens negros (para os menores).

7 POSSÍVEIS CONCLUSÕES

“Olha profe, eu pareço com ela” foi a fala de uma aluna do terceiro ano, ao deparar-se com um livro de princesas negras. Aparentemente uma situação comum, se vista com tal simplicidade e fora de contexto. No entanto, há um fator que torna este momento rico: depois de alguns dias, essa mesma aluna, que só andava com a cabeça coberta com um capuz, chegou à escola com seus cabelos livres ao vento. Sim, eram cabelos iguais aos da princesa do livro. E se a princesa era linda do seu jeito, com seus cabelos, logo, ela também. Esta pequena frase carrega uma história que muito tem a ver com tudo que desenvolvi ao longo do presente trabalho. Através dessa frase que pude perceber: O currículo e o planejamento são capazes de contribuir e motivar os alunos a um movimento de construções de identidades. Identidades sociais, identidades de gênero, identidades raciais, identidades de sujeitos heterogêneos.

É necessário como primeiro passo reconhecer a sutileza das subjetividades que envolvem os movimentos educativos. A educação não é neutra, ela é repleta de opiniões e seleções, assim como o currículo, que carrega decisões políticas por ser permeado de escolhas. Escolhas essas que carregam predominância em detrimento a outras, que implicam em modos de ver, pensar e agir. Muitas escolas (de acesso a “todos”) tendem a apresentar um conhecimento final pronto, naturalizando uma única visão, um formato cultural delimitado, suas noções de mundo, de igualdade e diferença. Ambientes escolares, então, a todo tempo reafirmam a noção de identificação a um modelo, e o que não se enquadra a este modelo tende a ficar silenciado, ressaltando a diferença em um mau sentido.

O currículo muitas vezes é imposto no ambiente escolar. No entanto, o que concretiza a educação não é o que está (im)posto no papel, mas sim a prática desenvolvida dentro de cada sala de aula. Cabe ao professor, ao montar seus planejamentos, suas estratégias e propostas, encaminhar, encaixar e direcionar suas aulas para que elas desenvolvam seus objetivos, dentro da realidade existente.

Não quero e nem teria a errada pretensão de achar que o professor pode ser um herói capaz de resolver os problemas sociais de seu tempo, ou não reconhecer as dificuldades que ele encontra em seu percurso. Entretanto, apesar dos desafios, das cobranças, das metas e determinações é possível encaixar. Ouvir o que estas

crianças, jovens e adolescentes têm a dizer faz parte do ser docente. Dar voz a estes sujeitos, e, não só a eles, mas possibilitar a escuta de tantos outros grupos minoritários.

Ratifico aqui que a educação não se faz por decreto. O ensino perpassa pela prática consciente e reflexiva de cada docente em sua sala de aula. Em tratar temas polêmicos, em dar voz aos seus alunos, escutar eles, que são por vezes silenciados pela cultura dominante. Papel do educador consciente de sua importância é desconstruir estereótipos apresentando tantas outras possibilidades e realidades. A sociedade ainda é racista, apesar de um racismo velado, a noção de branqueamento é fato notável. Na contramão da sociedade e do senso-comum, acredito que a escola pode ser um espaço de ricas discussões, de escuta, de desconstrução de pré-conceitos e de desenvolvimento de pensamento crítico. Talvez (e muito provavelmente) ela não consiga dar conta de todos os problemas sociais, ou atenda a todas as demandas, mas aos poucos é possível fazer diferente e caminhar para uma educação de qualidade.

Durante os processos reflexivos em torno do presente trabalho, algumas questões puderam se evidenciar. É imprescindível falar aqui da escola na qual realizei o estágio. Durante o período em que atuei com a turma, não foram evidenciadas visibilidades a questões étnico-raciais ou aos negros dentro da sala de aula. Tornou-se evidente, através das falas das crianças, que muitos deles, inicialmente não se viam como pertencentes a raça negra. No entanto, quando as discussões sobre o dia da consciência negra começaram a receber destaque na escola, foi se tornando cada vez mais visível o movimento que a equipe diretiva e muitos professores faziam na busca por uma educação antirracista e de valorização as culturas africanas. Saliento que a escola caminha na direção de uma educação de qualidade e procura desenvolver um trabalho crítico e consciente com seus alunos, indo na contramão de uma educação tradicional, ainda desenvolvida por muitos professores, e que, como sabemos, é fracassada.

Meus planejamentos não tinham como objetivo construir ou desenvolver identidades raciais, apesar da minha preocupação com esses fatores. No entanto a prática em geral possibilitou com que isso ocorresse. Sendo assim, se tornaram nítidos dois fatores: A potência que tem a ação educativa (como já disse anteriormente), de ultrapassar a sala de aula, o ambiente escolar e os conhecimentos científicos, chegando a vidas pessoais; E a importância de trabalhar

com a EREER, tornar visível o que por muito tempo, recebia sequer valorização. A relevância principalmente da literatura, mas também de figuras, imagens, exemplos positivados, falas, mas também escutas foram ações pedagógicas que caminharam juntas e geraram a possibilidade de construções identitárias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>
Acesso em: 2013-06-01

DALLA ZEN, Maria Isabel; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Leituras de crianças sobre a diferença étnico-racial. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. et al. A diferença na literatura infantil. SP: Moderna, 2012.

GOMES, Nilma; SILVA, Petronilha. Experiências étnico-culturais para a formação de professores / Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Org.) – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas / Menga Luke, Marli E. D. A. André – [2° Ed.]. [Reimpr] – Rio de Janeiro: E. P. U. 2014.

RAMOS, Tanise Müller. Tecendo Tramas, Traçando Gentes: narrativas constituindo identidades em uma escola municipal de Porto Alegre/RS no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Porto Alegre, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, Tomaz Tadeu (Org.). Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995; (Coleção estudos culturais em educação) Vários autores.

SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular / Tomaz Tadeu da Silva. – [2° Ed.] – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Imagem de capa retirada de:

<https://www.facebook.com/denisenhando/photos/a.366718976855568.1073741827.366715800189219/424738047720327/?type=3&theater> . Autoria de Denise Silva