



POLÍTICAS CURRICULARES, TRAJETÓRIAS DOCENTES E ENSINO CULTURALMENTE APROPRIADO¹

*Mylene Santiago²
Abdeljalil Akkari³*

Resumo: Este trabalho aborda as influências do mito da democracia racial nas práticas educacionais, buscando destacar as políticas públicas que visam implementar mudanças no quadro de desigualdade racial no contexto educativo. Elegemos como referencial teórico, autores que se debruçam sobre o ensino culturalmente apropriado (GAY, 2000; LADSON-BILLINGS, 1994/2001; OOKA PANG, 2005; KING, 1994). De forma exploratória, analisamos entrevistas realizadas com cinco professores dos municípios de Niterói e Rio de Janeiro, com o objetivo de identificar três principais indicadores relacionados com nosso referencial teórico: trajetória acadêmica e processo de formação docente; articulação entre culturas e práticas pedagógicas no cotidiano escolar; e, consciência sociopolítica dos docentes em relação ao contexto sociocultural dos estudantes. Nossos resultados indicam a importância da formação da consciência sociopolítica do educador na construção de uma postura crítica para implementar um processo educativo em uma perspectiva intercultural.

Palavras-chave: políticas curriculares, formação docente, educação intercultural.

CURRICULAR POLICIES, TEACHERS TRAJECTORIES AND TEACHING CULTURALLY APPROPRIATE

Abstract: This paper discusses the influences of the myth of racial democracy in educational practices, seeking to highlight public policies to implement changes in the framework of racial inequality in educational context. We elected as a theoretical framework, authors who focus on the teaching culturally appropriate (GAY, 2000; LADSON-BILLINGS, 1994/2001; OOKA PANG, 2005; KING, 1994). An exploratory manner, we analyzed interviews with five teachers from the cities of Niterói and Rio de Janeiro, aiming to identify three main indicators related to our theoretical framework: academic career and process of teacher training; articulation between cultures and pedagogical practices in school life; and sociopolitical consciousness of teachers in relation to the socio-cultural context of the students. Our results indicate the importance of formation of a sociopolitical consciousness to the teachers in building a critical posture to implement an educational process in an intercultural perspective.

Keywords: curricular policies, teacher education, intercultural education.

POLITIQUES CURRICULIERS, TRAJECTOIRES DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNE CULTURELLEMENT APPROPRIÉS

¹ Pesquisa financiada pela CAPES.

² Professora da Universidade Federal Fluminense/Brasil. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e Diversidade em Educação (LAPEADE/UFRJ).

³ Professor da Universidade de Genebra/Suíça. Coordenador do grupo de pesquisa em Educação Internacional e Comparada (ERDIE) na Universidade de Genebra. Consultor da UNESCO.



Résumé: Cet article examine les influences du mythe de la démocratie raciale dans les pratiques éducatives, en cherchant détacher les politiques publiques qui visent implémenter changements dans le contexte de l'inégalité raciale dans la éducation. Élu comme cadre théorique, les auteurs qui sont attentif sur enseigne culturellement approprié (Gay, 2000; Ladson - BILLINGS 1994/2001; Ooka Pang, 2005; King, 1994). De manière exploratoire, nous avons analysé des entrevues réalisé avec cinq professeurs des municipalités de Niterói et Rio de Janeiro, dans le but d'identifier trois principaux indicateurs avec relations avec notre cadre théorique: trajectoire de la carrière universitaire et le processus de formation de professeur; articulation entre les cultures et les pratiques pédagogiques dans la vie de l'école; et la conscience socio-politique des enseignants en relation au contexte socioculturel des élèves. Nos résultats indiquent l'importance de la formation de la conscience socio-politique de l'éducateur dans la construction d'une position critique à mettre en œuvre un processus d'éducation dans une perspective interculturelle.

Mots-clés: Politiques Curriculiers; La formation des Enseignants; Éducation Interculturel.

POLÍTICAS CURRICULARES, TRAYECTORIAS DOCENTES Y ENSEÑANZA CULTURALMENTE APROPIADO

Resumen: Este trabajo aborda las influencias del mito de la democracia racial en las prácticas educacionales, buscando destacar las políticas públicas que visan implementar cambios en el cuadro de la desigualdad racial en el contexto educativo. Elegimos como referencial teórico, autores que reflejan sobre la enseñanza culturalmente apropiada (GAY, 2000; LADSON-BILLINGS, 1994/2001; OOKA PANG, 2005; KING, 1994). De manera exploratoria, analizamos entrevistas realizadas con cinco profesores de los municipios de Niteroi y Río de Janeiro, con el objetivo de identificar tres principales indicadores relacionados con nuestro referencial teórico trayectoria académica y proceso de formación docente; articulación entre culturas y prácticas pedagógicas en el cotidiano escolar; y, la conciencia sociopolítica de los docentes en relación al contexto sociocultural de los estudiantes. Nuestros resultados indican la importancia de la formación de la conciencia sociopolítica del educador en la construcción de una postura crítica para implementar un proceso educativo en una perspectiva inter-cultural.

Palabras-clave: Políticas curriculares; Formación docente; Educación intercultural.

INTRODUÇÃO: DA DEMOCRACIA RACIAL AO DEBATE INTERCULTURAL

O período de redemocratização política no Brasil foi marcado de forma progressiva por um processo de conscientização e de mobilização política dos movimentos sociais sobre a importância da promoção da justiça e equidade aos grupos minoritários em todos os segmentos sociais. Conseqüentemente, esse processo trouxe a formulação de medidas legislativas para favorecer a diversidade cultural, porém o



processo de deslocamento de tais medidas às práticas sociais e educacionais tem sido complexo porque os diferentes atores estão impregnados pelo mito da democracia racial. Nosso principal objetivo neste artigo é explorar essa complexidade a partir das percepções e práticas de professores no cotidiano das escolas.

O mito da democracia racial acarretou no campo educacional, o silêncio das escolas sobre as dinâmicas das relações raciais, permitindo a naturalização de práticas prejudiciais à população negra e indígena, ao se transmitir aos estudantes uma pretensa superioridade branca, sem provocar problematizações, por parte dos profissionais da educação, envolvidos no cotidiano escolar. Entre as consequências do mito da democracia racial, que resultou em uma concepção simplista que afirmava a existência de homogeneidade racial no país, destacamos: 1) a crença de que não existem raças no Brasil; 2) a concepção de que em lugar de raça, existe apenas uma classificação baseada na cor sem implicações político-econômico-sociais, tais como discriminações e preconceitos; 3) a ideia de qualquer tentativa de falar em raças é vista como imitação de propostas estrangeiras, uma vez que não existem raças no Brasil (BERNARDINO, 2002).

Para evidenciar as mencionadas consequências, citamos uma pesquisa de abrangência nacional “Discriminação racial e preconceito de cor no Brasil”, que entre suas conclusões afirma que:

Quase totalidade da população (90%) reconhece que há racismo no Brasil, acredita que os brancos têm preconceito de cor, sobretudo em relação aos negros (89%), mas também em relação aos índios (53%), e que os negros também têm preconceito de cor em relação aos brancos (62%); no entanto quando indagada diretamente, uma maioria mais absoluta nega sua contribuição para o fenômeno. Por temor ou desconforto com o estigma de ser preconceituosa, ou ainda pela dificuldade de encarar o próprio preconceito, a maior parte das pessoas considera este um problema “dos outros”, projetando o preconceito de cor e o racismo para o conjunto da sociedade. (VENTURI; BOKANY, 2005, p. 35)

De modo paralelo à suposta neutralidade de conflitos e como medidas para combater as desigualdades de caráter racial, a questão da diversidade cultural na educação brasileira, ganha destaque na promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que contou com ampla mobilização dos movimentos sociais, que requisitavam espaços de participação e representação política na sociedade. Inscrita em um momento histórico que buscava reconstruir a sociedade em bases democráticas, esse documento contava



com a explicitação geral da promoção da igualdade racial e políticas que promovessem essa intenção. A mencionada Constituição representou um passo importante até a promulgação de leis que instituiriam políticas de ações afirmativas no cenário brasileiro.

Em novembro de 1995, ocorreu a “Marcha de Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, que reuniu cerca de trinta mil pessoas em Brasília ocasião na qual os coordenadores do evento reuniram-se com o Presidente da República, entregando-lhe um documento pactuado entre as principais organizações e lideranças negras no país. Tal documento não apenas denunciava os processos de exclusão e discriminação racial vivenciados pela população afro-brasileira, como também requisitava medidas compensatórias para promover a igualdade racial (SILVA JÚNIOR, 2003). Esse evento foi especialmente importante porque marcou o primeiro momento em que um chefe do Estado brasileiro reconhecia publicamente a existência de discriminação racial no Brasil.

Em 1997, foram apresentados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que elencam a temática da Pluralidade Cultural como um dos temas transversais. Os critérios usados para a seleção dos temas transversais foram: urgência social, que considera questões graves que se apresentam socialmente e que impedem o pleno desenvolvimento da cidadania; abrangência nacional, questões comuns e pertinentes à todas as regiões brasileiras; possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental; favorecimento da compreensão da realidade e participação social, ou seja, questões que possibilitem a participação social dos estudantes e que desenvolvam sua capacidade de posicionar-se no meio social.

A Pluralidade Cultural, sem dúvida, contempla os quatro aspectos mencionados acima. Poderíamos acrescentar que essa proposta temática está conectada ainda com estudos realizados na década de 1980 que evidenciaram a existência de imagens e conteúdos nos livros didáticos que ajudavam a disseminar o preconceito racial existente na sociedade contra os grupos indígenas e afrobrasileiros, ao destacar cenas de escravidão passiva, sem problematizar os movimentos de resistências ao processo de colonização.

Por outro lado, destacamos que a intenção dos PCNS em abordar a temática da pluralidade cultural nas escolas brasileiras, não se constitui verdadeira inserção dessa discussão na proposta curricular. As orientações curriculares efetivamente não têm



como obrigar a efetivação de práticas que operacionalizem essa intenção curricular. Sem descartarmos a importância simbólica da adoção da pluralidade cultural na escola brasileira através dos PCNs, enfatizamos que a inclusão de questões voltadas para a perspectiva multicultural através dos Temas Transversais, não é uma medida que garantiu mudança efetiva nos currículos e práticas pedagógicas, estas últimas estão centradas sobre conteúdos disciplinares potencialmente apostilados, o que limita o pensamento crítico e formaliza uma educação destinada às avaliações institucionais, pautadas em rankings e desempenhos individuais/institucionais (AKKARI; SANTIAGO, 2012).

Dentre as ações visando a promoção da igualdade racial, em 2003 temos a promulgação da Lei 10639, que torna obrigatório o ensino da história e cultura da população afro-brasileira no sistema educacional. Posteriormente, em 2008 a Lei 11645, incorpora a história e cultura da população indígena no cenário curricular nacional.

A Lei 10639 resultou na elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com a intenção de conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores às bases filosóficas e pedagógicas pautadas nos princípios de: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas no combate ao racismo e a discriminações.

A incorporação da temática afro-brasileira e indígena no currículo trouxe o debate sobre como essa discussão vinha sendo tratada no cenário escolar e ampliou a problematização quanto ao processo de folclorização atribuído às questões indígenas e africanas, que preferencialmente eram abordadas apenas em efemérides, não raras vezes reduzidas a apresentações de dança ou música. A nosso ver, esse tratamento curricular mantinha a cultura e os grupos abordados numa perspectiva exótica e artificial, que não correspondia à realidade dos mesmos e que perpetuava a discriminação. Lamentavelmente, esses processos ainda não foram superados e há um longo caminho a ser percorrido para se construir uma relação crítica e problematizadora que elimine práticas pedagógicas essencializadoras, bastante enraizadas na cultura escolar.

ENSINO CULTURALMENTE APROPRIADO COMO QUADRO TEÓRICO



Para além do debate sobre o multiculturalismo em seus aspectos constitucional, político e educacional no Brasil, constatamos a existência de lacunas referentes a estudos empíricos que reflitam sobre a posição dos atores escolares acerca do multiculturalismo. Deste modo, desde 2010 temos empreendido estudos em diferentes regiões do país, de caráter qualitativo, junto aos professores da educação básica, a fim conhecer concepções e práticas pedagógicas voltadas aos processos de implementação das leis que instituem a obrigação curricular do ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena, assim como outros conteúdos e projetos pedagógicos que evidenciem e articulem sensibilidade às diferenças culturais (AKKARI; SANTIAGO (2010; 2012); AKKARI; MARQUES (no prelo); SANTIAGO; AKKARI; MARQUES (2013).

Com o propósito de estudar a questão da diversidade cultural na escola e a percepção do corpo docente sobre a temática, nossa perspectiva mobiliza recursos teóricos que possibilitam compreender nosso objeto de estudo e melhor se aproximar da realidade em questão. Nosso quadro teórico se baseia sobre o conceito de "ensino culturalmente apropriado", que de acordo com Gay (2000) "a maioria dos professores esperam que todos os estudantes se comportem conforme as normas culturais da escola, quando os estudantes não correspondem a tais normas, os professores lhes consideram como pouco educados, problemáticos e difíceis de gerenciar". Para melhorar o processo de aprendizagem, o professor habitualmente não trabalha a partir das competências dos estudantes, mas procura corrigir e compensar suas "deficiências culturais", em vez de considera-las como diferenças que podem provocar oportunidades para aquisição de novos saberes.

O ensino culturalmente apropriado se dirige uma perspectiva que tem como objetivo empoderar os estudantes intelectualmente, socialmente, emocionalmente e politicamente para o uso de suas referências culturais pertinentes (LADSON-BILLINGS, 1994). Trata-se de uma abordagem de ensino que considera os contextos socioculturais e que procura integrar o conhecimento cultural dos estudantes na construção do ambiente e do processo de aprendizagem com qualidade (OOKA PANG, 2005). Os professores que usam essa abordagem, de forma consciente e politizada, selecionam claramente as maneiras de tornar seu ensino pertinente ao processo de aprendizagem e participação de seus estudantes (KING, 1994).



Ladson-Billings (2001) identificou três conjuntos de indicadores que tornam as práticas pedagógicas culturalmente apropriadas e adaptadas às necessidades dos estudantes: (a) indicadores de desempenho acadêmico, (b) indicadores de competência cultural e (c) indicadores de consciência sócio-política.

O primeiro conjunto de indicadores refere-se ao sucesso escolar dos estudantes minoritários. Estes indicadores estão presentes nas salas de aula onde os professores acreditam que todos os estudantes são capazes de aprender. Estes professores têm uma concepção multidimensional da educação e situam os fatores do bom desempenho escolar no contexto da sua própria sala de aula. Eles conhecem o currículo, o contexto sociocultural dos estudantes e sabem como ensinar os conteúdos aos mesmos. Estes professores favorecem o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes pertencentes aos grupos minoritários em relação aos saberes escolares.

O segundo conjunto de indicadores refere-se à competência cultural dos professores. Estes indicadores permitem determinar como os professores podem melhorar suas práticas de ensino. Eles devem compreender o significado da cultura e do papel da cultura na educação. Estes professores assumem sua responsabilidade na melhoria dos seus conhecimentos para ampliar a aprendizagem e a participação dos estudantes e da comunidade escolar. Os professores utilizam a cultura de seus estudantes como o fundamento da aprendizagem. Eles se apoiam a utilização flexível da cultura local e global dos estudantes.

O terceiro conjunto de indicadores propostos por Ladson-Billings (2001) referem-se à consciência sócio-política, como processo estritamente associado às questões de justiça social. Trata-se, notadamente, que os professores conheçam o contexto histórico e sócio-político da escola, das comunidades, do país e do mundo. Os professores se engajam pelo interesse da coletividade, desenvolvem experiências educativas unindo os estudantes ao contexto social. Neste contexto, os professores consideram que o sucesso de seus estudantes levará a uma melhor qualidade de vida de toda a sociedade. Estes três indicadores fornecem um quadro que permite examinar os múltiplos aspectos do ensino culturalmente apropriado.

Assim, o presente trabalho apresenta, de forma exploratória, uma análise baseada em entrevistas realizadas com cinco docentes negras, que atuam em escolas públicas nos municípios do Rio de Janeiro e Niterói, com o objetivo de identificar os



três indicadores propostos em nosso quadro teórico acima descrito: trajetória acadêmica e processo de formação das professoras entrevistadas; articulação entre culturas e práticas pedagógicas no cotidiano escolar; e, consciência sociopolítica das professoras em relação ao contexto sociocultural dos estudantes.

TRAJETÓRIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

As cinco professoras entrevistadas estão na faixa etária entre 38 e 45 anos. Tiveram formação pedagógica no magistério, em nível de ensino médio e estão em exercício docente há aproximadamente vinte anos. Todas assumem que a escolha profissional foi uma decisão pessoal, a professora M. acrescenta que a maioria das mulheres de sua geração, optou pelo ensino médio com formação para o magistério, por se tratar de uma oferta da escola pública capaz de garantir profissionalização e ingresso no mercado de trabalho.

Entre as entrevistadas duas possuem formação em Pedagogia, uma em Letras e uma em Direito. Uma das entrevistadas se encontra em processo de formação no Curso de Pedagogia. Duas professoras possuem especialização na área de Educação. Quatro entre as professoras entrevistadas obtiveram ingresso na docência através de concurso público, uma professora está atuando na escola como contratada, situação muito frequente nas escolas brasileiras, que representa uma situação precária de trabalho para o professor, no serviço público, em virtude da ausência de direitos trabalhistas reservados apenas aos profissionais concursados.

Através das entrevistas, ficou evidenciado que as professoras consideram a importância de a escola ter docentes de origens étnico-raciais diferentes para que seus discentes sintam-se representados. Admitindo que o processo educacional está relacionado a construção de modelos e que os professores se constituem referências identitárias para seus estudantes, justificamos que a presença de professores pertencentes a grupos étnico-culturais diversificados favorece a possibilidade de melhorar o desempenho escolar, através da vivência de modelos positivos, facultados por professores passíveis de serem assumidos como referências identitárias.

As entrevistadas refutam a ideia de que docentes pertencentes às minorias tenham melhores condições de trabalhar com a diversidade cultural, na medida em que



argumentam que um olhar sensível à diferença está relacionado com processos de formação, trajetória e bagagem cultural de vida, posição política, ideológica e ética do educador. Entretanto, a falta de interesse e de formação dos profissionais para trabalhar com questões multiculturais é apontada como uma barreira pela professora M. que diz:

A falta de conhecimento e de conscientização do pertencimento étnico-racial do professor é um entrave. Se a pessoa não percebe, não entende os problemas sociais referentes às questões raciais. Como ela vai ensinar? (professora M).

No excerto acima, a professora expressa a multidimensionalidade da formação docente que não se limita ao conhecimento técnico, mas requer consciência política e vivência sociocultural para que as práticas pedagógicas se convertam em situações escolares cotidianas que expressem sensibilidade intercultural e reconhecimento das diferenças entre os estudantes como recurso pedagógico.

GESTÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL NO COTIDIANO ESCOLAR

De acordo com as entrevistadas a maior barreira existente para elaboração de projetos multiculturais se trata do tempo para ministrar os conteúdos disciplinares e a necessidade de diminuir a defasagem de aprendizagem entre os estudantes. Essa barreira revela a tensão entre processo e produto educacional que tem sido acentuada nos últimos anos, através das avaliações de larga escala, que buscam mensurar o rendimento dos estudantes e acabam por resultar em verdadeiros rankings entre as escolas. De acordo com Esteban (2008, np.):

O exame, configurado a partir de padrões que estimulam a uniformização dos processos e dos resultados, tem uma atuação importante no sentido de moldar as práticas, reduzindo as possibilidades de estímulo à diferença, característica da sala de aula. Assim, legitima as desigualdades decorrentes das diferenças, naturaliza a subalternidade e fomenta, nos sujeitos, o desejo de normalização.[...] Esse processo fragmenta as relações, isola os sujeitos uns dos outros e distancia cada um de seu próprio processo, esvaziado pela ênfase no resultado. Tal dinâmica dificulta a produção de práticas dialógicas realmente favoráveis a um permanente processo de ampliação de conhecimentos por todos. Assim, amplia a possibilidade de produzir uma narrativa socialmente válida sobre o outro, tornado objeto da relação, justificando a desqualificação da alteridade.



As entrevistadas unanimemente consideram que a temática da diversidade cultural pode ser trabalhada de forma transversal em todas as disciplinas, mesmo afirmando que as disciplinas de História e Língua Portuguesa sejam as mais propícias para desenvolver trabalhos sobre a sobre a temática.

A temática da diversidade não deve ser trabalhada através de disciplinas específicas, mas perpassar todas as áreas do conhecimento, porque as questões étnico-raciais não podem ser situadas de forma fragmentada, a questão do negro passa pela saúde, educação, relações sociais etc. (professora A.)

As professoras consideram que as escolas buscam trabalhar com a temática interdisciplinar, a partir de projetos que articulem personalidades que contribuíram com a cultura brasileira. Quatro professoras entrevistadas atuam em uma mesma escola e relataram os projetos multiculturais desenvolvidos na escola no ano 2013, referentes ao “Centenário de Vinicius de Moraes⁴” e “Gentileza gera gentileza⁵”, que se tratam de duas personalidades marcantes da cultura brasileira.

Em relação às *efemérides*, fatos relevantes para ser lembrado ou comemorado em determinado dia, tais como: dia do índio, dia da consciência negra etc., as professoras conscientes do significado da palavra efemérides, que deriva de efêmero, ou seja, com pouca duração ou passageiro, destacam que o trabalho com as minorias não pode se restringir às datas comemorativas, tais projetos precisam ser contínuos, integrados e desenvolvidos durante todo o ano letivo, dada às implicações políticas e ideológicas desse trabalho no contexto sociocultural brasileiro.

Não se trabalha mais as efemérides na escola. Trabalhar o dia do índio e do negro e no resto do ano esquecê-los é um problema. [...] Esses temas são a realidade dos estudantes e precisam ser trabalhados no dia a dia. (professora M)

A gente só vai pensar no dia do índio em uma data específica? Como discutir a questão territorial do índio apenas em um dia? Isso só vai ser pensado no dia 19 de abril?[...] quando chegou o dia da consciência negra, eu já estava cansada de trabalhar a África, falamos de Zumbi, quando falamos de quilombos.

⁴ Vinicius de Moraes (1913-1980) poeta, músico e diplomata brasileiro, nascido no Rio de Janeiro. É um dos fundadores do movimento revolucionário na música brasileira, chamado de “Bossa Nova”, juntamente com Tom Jobim e João Gilberto.

⁵ José Dadrino (1917-1996) era um empresário, dono de uma transportadora de cargas no Rio de Janeiro, que abalado por um acontecimento de grande força trágica: a queima de um grande circo na cidade de Niterói, que resultou em muitas mortes, abandonou a profissão e passou a peregrinar pelas ruas do Rio de Janeiro e em outros estados brasileiros, pregando sua visão religiosa. Nos anos 80 ocorreu uma grande intervenção de Gentileza na paisagem urbana do Rio de Janeiro. Entre a Rodoviária Novo Rio e o Cemitério do Caju, numa extensão de 1,5 km, Gentileza realizou seus 56 escritos murais sobre pilastras do Viaduto do Gasômetro, que se tornou uma marca e um patrimônio da cidade.



Questionamos como os afro-brasileiros estão vivendo em comunidades quilombolas. Eu falo das efemérides porque o aluno tem que saber, mas priorizo que ele valorize a cultura indígena negra e sua influência na cultura brasileira (professora J).

Apenas duas professoras declaram conhecer as Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 textualmente, por terem tido disciplinas específicas na graduação ou pós-graduação. As demais professoras admitem terem conhecimento da lei, mas nunca leram o texto que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa constatação nos sugere a importância de um olhar atento para o processo de formação inicial e continuada dos professores como fator relevante para o conhecimento e implementação de políticas curriculares educacionais. A intenção legislativa, sem um processo de formação, não garante uma implementação de mudanças necessárias nos sistemas e instituições educacionais (SANTIAGO; AKKARI, 2010; SANTIAGO; CANEN, 2013).

CONSCIÊNCIA SOCIOPOLÍTICA E SUPERAÇÃO DE PRECONCEITOS NA EDUCAÇÃO

Constatamos divergências de opiniões em relação à percepção das professoras sobre o processo de discriminação existente na escola. Curiosamente duas professoras que estão na gestão escolar têm uma percepção mais sutil em relação à discriminação, todavia os professores que atuam em sala de aula presenciam situações marcantes que revelam atitudes discriminatórias entre os estudantes e com professores que envolvem a negação da identidade negra, como frases: “*Melhor ser negro do que macaco*”, “*Eu não sou negra, sou morena*”.

Muitos estudantes são negros, mas não se reconhecem como negros [...] Você vê que tem os traços, cabelo e não se reconhece. Então tinha que existir uma forma de trabalhar com a temática inicial desde o início do ano, para evitar que esses temas sejam tratados apenas em datas comemorativas [...] Cheguei a ficar assustada com estudantes que tinham a pele negra mesmo e disse assim: Eu sou negro, tia? Não, eu sou moreno. (professora S).

As crianças costumam se chamar de macaco, negrinho e às vezes quando uma criança se queixa do colega que a chamou de negrinho, pergunto: Qual a cor da sua pele? Você não é negro? Por que ser chamado dessa forma o ofende? Assumir que é negro seria a forma da criança se aceitar e se fortalecer (professora A).

Uma aluna negra, mas com a pele clara falou: “Eu não sou negra tia, eu não sou negra, minha mãe não é negra... Pelo menos eu não sou macaca”. Uma criança



de oito anos disse isso quando as outras crianças diziam que ela era negra por causa do cabelo (professora S).

A última fala evidencia a dificuldade de uma criança assumir sua identidade negra e sendo pressionada pelos colegas, revela que, dentro de seus parâmetros classificatórios, ser negro está acima apenas da condição de ser um animal. Conforme Oliveira (2004) por conta de uma construção social, cultural, histórica e política que implica a ausência de representações positivas de identidades negras, assumir a ancestralidade africana (afrodescendente) é um processo considerado extremamente difícil.

Constatamos nas entrevistas, situações que evidenciam a existência de situações de preconceito racial na vida das crianças e que precisam ser problematizadas/enfrentadas no contexto escolar, à medida que emergem nas interações cotidianas. No que se refere às desigualdades étnico-raciais na educação, Müller (2006) aponta para a instituição escolar como um importante espaço na construção e permanência de imagens negativas sobre o negro. Com relação ao magistério brasileiro, a permanência de modelos que sugerem padrões culturais, referentes ao ideal do comportamento docente, nega as diferenças étnicas e raciais existentes entre o professorado como se o conjunto de professores fosse dotado de homogeneidade racial, social e cultural.

A importância de se considerar o contexto sociocultural dos estudantes é destacada a partir de algumas situações cotidianas em sala de aula, como por exemplo, divergência de regras e valores entre a família e a escola. A professora S. acredita que os professores devem conduzir situações de conflito de forma que os próprios estudantes percebam suas atitudes e comportamentos. Entre os conflitos mais comuns, a religião é destacada, pois alguns estudantes não participam de eventos do calendário da religião historicamente dominante no país, que concentra praticamente todos os feriados e festividades nacionais.

Professora J. destaca a importância de conhecer a origem do aluno para se trabalhar de forma mais apropriada com seu contexto sociocultural. Relata que teve um aluno de origem indígena em sala de aula e que a presença desse aluno resultava na abordagem da temática da cultura indígena com frequência, de modo que os outros



estudantes pudessem conhecer e admirar a cultura do colega vindo do Estado do Amazonas. Gabriel (2013, p. 289) considera que:

A garantia da irrupção da diferença na escola não é uma questão de aceitação ou rejeição, por parte dessa instituição, da diversidade e da pluralidade cultural. Ela é condição da sua existência como espaço político democrático. Esta perspectiva autoriza considerar, que é importante, mas não suficiente, incorporar no currículo [...] conteúdos até então ausentes nos bancos da escola.

As professoras afirmam a importância de inserir no Projeto Político Pedagógico da escola, trabalhos e projetos (inter)culturais. A professora e coordenadora J. explicita que o ensino da cultura e história afro-brasileira já está no currículo das escolas municipais de Niterói desde 2005. Por outro lado, essa situação não é uma realidade no município do Rio de Janeiro, conforme explicita a professora A.

A rede determina que os professores tenham que trabalhar, mas não oferece formação e nem debate para que os professores possam conhecer a Lei e criar propostas pedagógicas para isso. A gente vai tateando, na escola foi feito um projeto pedagógico voltado para a África, mas não teve continuidade no dia a dia da sala de aula, até porque hoje a demanda do professor está muito difícil, a gestão da secretaria de educação no município do Rio de Janeiro, impede o corpo docente de avançar nessas propostas, há uma ênfase nos conteúdos da matemática e da ciência.

Ao finalizar as entrevistas, questionamos sobre quais reformas seriam necessárias nas escolas brasileiras para se alcançar um trabalho mais qualificado com a diversidade cultural. Para além de respostas que reafirmam a necessidade de valorização docente em termos materiais e de formação, destacamos a proposta da professora J. que diz:

Quando fiz a minha graduação e comecei a estudar cultura africana, literatura portuguesa [...] eu ficava maravilhada com as aulas, olhava para o lado e falava com minha amiga assim: “Todo professor tinha que fazer esse curso”. Porque como é que você vai falar com propriedade do que você não conhece? Para você falar de cultura, você tem que conhecer cultura, você tem que viajar, você tem que ver com proximidade. [...] O professor precisa vivenciar diferentes culturas frequentando exposições, fazendo passeios culturais. Isso é importante tanto para a formação do professor quanto do aluno.

A professora complementa sua proposta falando de um projeto existente no município de Itaboraí para trabalhar a história e memória da cidade, que faz uma reviravolta na cabeça das crianças, pois a proposta implica em levar as crianças aos espaços históricos da cidade, onde ocorreu a primeira missa, os caminhos percorridos



por Darwin⁶, as grutas por onde os índios fugiam das matas para as igrejas e eram auxiliados por padres. Destaca que na disciplina de Geografia, quando se fala em bacia, os estudantes são levados em uma Bacia Arqueológica situada na cidade e que para realizar esse projeto, os professores tiveram uma formação, oferecida pela secretaria de educação do município.

A proposta mencionada pela professora consiste em criar estratégias de trabalho que valorize tanto a cultura local como o ambiente geográfico e histórico da cidade. A memória e a valorização da diversidade cultural estão interligadas pelo reconhecimento do próprio espaço e da própria história da comunidade.

Nesta perspectiva, Gabriel (2013) afirma que lutar para que as “culturas indígenas” ou “negras” sejam incorporadas e reconhecidas nos currículos, exige problematizar não apenas o nosso entendimento desses significantes, mas também os de história e de escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que há vários fatores que contribuem para manter a situação de desigualdade racial no interior da escola, por isso ressaltamos a importância da consciência sociopolítica do educador na construção de uma postura crítica e construtiva para implementar um processo educativo em uma perspectiva intercultural.

Caso consideremos que uma educação para a diversidade racial no contexto brasileiro não possa prescindir o respaldo legal, somos obrigados a assumir que a legislação só se concretiza no espaço escolar em uma dinâmica curricular, que privilegie uma educação com valores e conteúdos que promovam a justiça social.

Considerando a impossibilidade de promover mudanças estruturais, sem operar mudanças conceituais no pensamento docente, destacamos a necessidade de oferecer formação aos profissionais docentes para que lhes garantir domínio dos conteúdos a ensinar e dos valores que permitam a articulação de conhecimentos a serviço da

⁶ Charles Darwin visitou o Rio de Janeiro/Brasil em 1833, atravessando a área das atuais cidades de Maricá, Saquarema, Araruama, São Pedro d’Aldeia, Cabo Frio, Casimiro de Abreu/Barra de São João, Macaé, Conceição de Macabu, Rio Bonito e Itaboraí. Em seus relatos há indícios de que teria se encantado com a natureza e sofrido choque com a escravidão, ao presenciar situações descritas como de completo terror. (disponível em: http://www2.uol.com.br/sciam/reportagens/darwin_no_brasil_-_encanto_com_a_natureza_e_choque_com_a_escravidao.html)



equidade racial. Oliveira (2009) assegura que os professores em formação inicial e os que se encontram em exercício são oriundos de uma trajetória escolar à qual tais conhecimentos foram negados, por isso só terão condições de ter uma atuação satisfatória na educação para as relações étnico-raciais se tiverem em sua formação, tais conhecimentos de forma obrigatória e consistente.

A diversidade cultural dos professores merece centralidade em nossa abordagem em seus aspectos formativos, políticos, sociais e identitários, pois o conjunto dessas dimensões trará repercussões significativas às práticas pedagógicas articuladas com os três enfoques abordados anteriormente. A subjetividade e a trajetória de cada professor conforme suas singularidades e diferenças culturais podem contribuir para as mudanças necessárias e urgentes no sistema educacional brasileiro no que se refere à superação de desigualdades raciais. Todavia, apontamos que as mudanças necessárias aos processos de democratização racial nos espaços escolares e sociais, não podem ser considerados tarefas exclusivas da Educação, mas implicam mudanças estruturais nos diversos setores da sociedade brasileira.

Com base em nossas análises iniciais, destacamos a importância de fomentar políticas curriculares e processos de formação docente articulados com as dimensões históricas, sociais e antropológicas, que visem combater as diferentes formas de racismo e discriminações existentes no espaço escolar. Todavia, ressaltamos que tais medidas não são suficientes para garantir processos e trocas identitárias entre estudantes e professores, para que isso ocorra é necessário garantir representatividade de todos os segmentos étnico-culturais no sistema escolar e nos demais espaços sociais.

Este artigo evidencia a complexidade da questão racial e as dificuldades inerentes às políticas, inovações e práticas pedagógicas que buscam introduzir o interculturalismo na escola. Se por um lado, as políticas públicas educacionais, que procuram reconhecer e valorizar as diferentes culturas presentes no Brasil enfrentam a questão da herança histórica, conectada ao mito da democracia racial e ao consequente racismo velado. Por outro lado, a concretização das reformas curriculares que tentam colocar em práticas tais medidas, encontram resistências a partir de outras políticas educacionais que focalizam resultados, incorrendo na passividade dos atores escolares.

Ressaltamos a importância dos professores afro-brasileiros como protagonistas de um movimento de mudança, capaz de superar as dificuldades na transição da



educação intercultural como reflexão teórica à educação intercultural como prática pedagógica. Entretanto, de forma propositiva enfatizamos que a articulação entre teoria e prática se trata de um movimento, em que o conteúdo político do interculturalismo esteja intrinsecamente associado à justiça social e à equidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKKARI, A. & SANTIAGO, M. L'impact des politiques néolibérales sur l'éducation : tensions entre prise en compte des diversités et standardisation. *Carrefour de l'éducation*, 2012, n. 34, pp. 77-94.

SANTIAGO, Mylene Cristina, AKKARI, Abdeljalil. *A promoção da diversidade cultural no contexto escolar: das intenções legislativas às práticas escolares* In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 2010. Anais... São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2010. CD.

AKKARI, A. & MARQUES, L. P. (no prelo). A diversidade cultural nas escolas juizforanas: as vozes de professoras. *Revista Educação em Foco*.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, 2012, 24(2), pp. 247-273.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Provinha Brasil: reeditando a velha confusão entre avaliação e exame*. Nuevamerica, n.113. Disponível em: http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0118/rev_emrede03.asp. Acesso em: 01 de fevereiro de 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa. O « outro » como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In : PEREIRA, A.P ; MONTEIRO, A.M. (orgs.). *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro : Pallas, 2013.

GAY, G. *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press, 2000.

KING, J. The purpose of schooling for African American children: Including cultural knowledge. In E. R. Hollins, J. E. King & W. C. Hayman (Eds.). *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base*. Albany: State University of New York Press, 1994, pp. 25-66.

LADSON-BILLINGS, G. *The dreamkeepers: Succesful teachers of African American Children*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

_____. *Crossing over to Canaan*. The journey of new teachers in diverse classrooms. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.



MULLER, M.L.R. Estatutos estaduais de magistério e discriminação racial. In: I. Oliveira (Ed.). *Cor e Magistério*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, 2006.

OOKA PANG, V. *Multicultural education: a caring-centered approach*. Boston: McGraw-Hill, 2005.

OLIVEIRA, I. A educação das relações raciais nos planos nacionais da educação. In: *Educação e Diversidade: estudos e pesquisas*. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009, pp. 203-212.

OLIVEIRA, Fatima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 57-60, 2004.

SANTIAGO, M. C; CANEN, A. Les approches interculturelles dans l'éducation au Brésil. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, n° 63, France, 2013.

SILVA JR, H. Direito e legislação educacional para a diversidade étnica – breve histórico. In: *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, pp. 13-25.

VENTURI, G. & BOKANY, V. Pesquisando discriminação institucional e identidade racial: considerações metodológicas. In G. Santos & M. P, Silva (Eds). *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial do século XXI*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, pp. 17-36.

Recebido em março de 2014

Aprovado em maio de 2014