



IDENTIDADES NEGRAS ENTRELAÇADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Margareth Maria de Melo¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões de minha tese de doutorado sobre como a temática afro-brasileira é tratada no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, em Campina Grande/PB. A metodologia do estudo foi a pesquisa nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008) e através da observação - conversas sobre histórias de vida e narrativas de oito praticantes (CERTEAU, 2007), quatro estudantes negras e quatro professoras negras -, buscamos compreender as redes tecidas na formação docente. Os resultados apontam para a necessidade do aprofundamento da temática no âmbito do curso e a ressonância de mais envolvidos, pois a sensibilização de docentes comprometidos neste aspecto permitirá um trabalho contínuo e sistemático, garantindo uma melhor formação.

Palavras-chave: formação docente, temática afro-brasileira, cotidiano.

BLACK IDENTITIES INTERWOVEN IN THE SCHOOL OF PEDAGOGY

ABSTRACT: The goal of this paper is to present some reflections from my PhD thesis on how the African-Brazilian theme is dealt with in the Pedagogy Course in the State University of Paraíba, campus I, in Campina Grande, Paraíba. The methodology of the study was the research on/from/with everyday life situations (ALVES, 2008), and through the observations of conversations of eight practitioners (CERTEAU, 2007) – four black students and four black professors – about their life histories and their narratives. The goal was to understand the woven webs in the training of teachers. The results point to the need of deepening the theme in the scope of the course and the resonance of more involved people; once, in this aspect, the awareness of committed teachers will allow a continuous and systematic work, ensuring a better formation.

Keyword: Teacher training. African-Brazilian theme. Everyday life.

IDENTIDADES NEGRAS ENTRELAZADAS EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar algunas reflexiones de mi tesis de doctorado sobre cómo la temática afrobrasileña es abordada en el curso de Pedagogía de la Universidade Estadual da Paraíba, campus I, en Campina Grande/PB. La metodología del estudio fue la investigación en/de/con los cotidianos (ALVES, 2008). A través de la observación de las charlas sobre historias de vida y de las

¹ Pedagoga, habilitação Orientação Educacional pela Universidade Regional do Nordeste, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba e Doutora em Educação Pela UERJ, trabalha na temática formação de professores, identidade, afro-brasileira. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba.



narrativas de las ocho practicantes (CERTEAU, 2007), cuatro estudiantes negras y cuatro profesoras negras, buscamos comprender las redes tejidas en la formación docente. Los resultados señalan hacia la necesidad de profundizar la temática en ámbito del curso y la resonancia de más personas involucradas, pues la sensibilización de docentes comprometidos en este aspecto permitirá un trabajo continuo y sistemático, garantizando una mejor formación.

Palabras clave: formación docente, temática afrobrasileña, cotidiano.

IDENTITÉS NOIRES ENTRELACER DANS LE COURS DE PÉDAGOGIE

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de présenter quelques réflexions de ma thèse de doctorat sur la façon dont cette question est abordée à l'école afro-brésilienne d'éducation de l'Université d'État de Paraíba, campus I, en Campina Grande/PB. La méthodologie de l'étude était de rechercher dans / pour / avec quotidienne (ALVES, 2008) et par l'observation, des conversations sur des histoires et des récits de vie de huit praticiens (CERTEAU, 2007), quatre élèves noir et quatre enseignants noir, nous comprenons les réseaux tissés dans la formation des enseignants. Les résultats soulignent la nécessité d'approfondir le thème dans le cours et la résonance plus impliqués, car la prise de conscience des enseignants impliqués dans cet aspect permettra un travail continu et systématique, d'assurer une meilleure formation.

MOTS-CLÉS: Formation des enseignants, thème afro-brésilienne, quotidien.

O presente artigo é um fragmento de minha tese de doutorado em que discuti a temática afro-brasileira no curso de formação docente. Para esta discussão, busquei, através da pesquisa nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008), observar e conversar com oito praticantes (CERTEAU, 2007), que se autoidentificaram negras. Deste grupo, quatro são professoras e quatro estudantes. A pesquisa foi desafiadora porque sou professora do curso e uma das praticantes do trabalho. Porém, tratar essa problemática foi uma necessidade, visto que no ambiente acadêmico, a desinformação era grande sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Além disso, convivemos com a influência negativa da mídia ao exibir notícias retratando o continente africano de forma pejorativa de modo constante. É preciso estudar a África desde os seus primórdios para entender sua situação atual, o que exige um compromisso de profissionais formadores/as críticos/as do processo de colonização.

O enfoque da temática afro-brasileira exige um olhar para si mesmo e, conforme Moreira e Câmara (2008), na educação esse processo é essencial, pois implica a consciência de si:

O foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante. O fim do ensino é que o aluno aprenda a atribuir significados e a agir socialmente de modo autônomo. Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 39).

Neste sentido, essa abordagem torna-se significativa no curso de formação docente, visto que



os/as graduandos/as trabalharão com crianças, jovens e adultos e precisarão estar abertos/as para contribuir com a tessitura das identidades destes sujeitos e de si mesmos, numa reflexão necessária da conjuntura sócio-histórica.

No Curso de Pedagogia, lócus da pesquisa, encontrei diversas situações de *afirmação* e *negação*² da identidade negra entre professoras e alunas, sugerindo a existência ou a falta de consciência de si, de conhecimento de suas raízes:

Eu me autodenomino negra. Negra e brasileira, afrodescendente, remanescente indígena e também não negando o lado europeu, sou bisneta de alemão. E quando converso com as alunas sobre minha identidade, elas negam o tempo todo. Quando você diz: – “eu sou negra”, elas respondem: – “não, professora, a senhora não é negra, não”, negando (professora Cristiane³).

Minha cor é morena. Essa é a primeira vez que alguém me define como negra. Eu gosto muito da minha cor: é como ser branco, galego, preto, é como ser de qualquer outra cor. Eu defino uma pessoa negra pela cor da pele, bastante escura, é o negro mesmo, de cor escura, de lábios grossos e de cabelo crespo. São as principais características. (...) Às vezes, ganhei apelidos carinhosos (neguinha ou pretinha) de parentes (meu avô, meu pai e primo) quando eu era criança. Não considero estes apelidos racismo, é o mesmo que chamar alguém de galego, de branquinha ou morena (professora Marinalva).

Eu me descobri como negra, na realidade, aos onze anos, porque na minha família é assim: avós paternos negros, pai negro, mãe negra, avó materna branca e avô materno negro. Na minha família existem negros, brancos e ruivos, mas eu nunca havia percebido isso convivendo com meus primos. Foi exatamente no ambiente da escola que eu senti essa diferença, senti como essa questão do negro é para mim, pois na escola senti pela primeira vez o preconceito, a discriminação e o racismo. Eu era a única negra naquela sala, onde nem sempre as meninas do “cabelo pixaim”, como a outra me chamou, tinham seu espaço. (professora Maria).

Na primeira narrativa, a professora Cristiane assume sua identidade negra, mas as alunas não a aceitam, não a reconhecem nessa condição. Na segunda, a professora Marinalva não se enxerga negra e, sim, morena, chegando a afirmar que nunca havia sido identificada dessa forma. Mas depois, lembra

² Alves (2008, p.11) faz a junção de termos como uma “forma de mostrar os limites para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade”. Assim, sempre que for necessário farei junção de termos indicando a superação da dicotomia entre os mesmos.

³ As professoras Cristiane e Marinalva autorizaram o uso de seus nomes no trabalho, já Maria é um nome fictício, pois a professora não aceitou ser identificada.



que seus familiares a chamavam com “apelidos carinhosos” quando criança. Na terceira, a professora Maria destaca que na convivência familiar, até os onze anos, nunca havia percebido essa questão da diferença de cor, e é na escola privada que se descobre negra. Parece que se autodenominar assim é uma decisão política, não de cor da pele. A identidade é um processo de negociação e renegociação de sentidos entre as praticantes. Particularmente, fiquei muito feliz quando a professora Marinalva me abordou dizendo que lembrava de que outras pessoas a identificavam como “negra”. Com isso, e outras abordagens informais realizadas ao longo da pesquisa às professoras do curso, percebi que seria necessário discutir sobre a temática da identidade, da diferença e do ser negro/a, uma vez que muitas ficaram em dúvidas quanto a sua identidade racial e a maioria se autodenominou “parda”.

A professora Maria, quando se descobre nessa condição na escola, sofre com a rejeição das pessoas, pois era a única negra da turma. No seu ambiente familiar não sofreu algo do gênero mesmo tendo parentes brancos e ruivos. Para entender a relação entre identidade e diferença, busquei Woodward (2009) que reflete sobre o tema no processo identitário. A autora fundamenta a tensão entre essencialismo e o não essencialismo, cujas bases se ancoram na história ou na biologia. Quando se discute a questão racial pode se incorrer neste problema. Ao iniciar o estudo, pensei que se podia tecer a identidade a partir de uma essência - a raça. Mas a autora ressalta que a identidade é “relacional e a diferença é estabelecida por uma ‘marcação simbólica’ relativamente a outras identidades. (...) Ela está vinculada também a ‘condições sociais’ e ‘materiais’” (WOODWARD, 2009, p.14) (aspas da autora). É através da marcação simbólica que se define o significado de práticas e relações sociais. Nas narrativas das professoras ressaltadas, identificamos essas marcas simbólicas, e a mais evidente é a cor da pele.

Quando Woodward (2009) enfoca as crises de identidade presentes na sociedade contemporânea se refere ainda à globalização “que envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas” (WOODWARD, 2009, p.20). E prossegue explicando:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas ‘simbólicos’ de representação quanto por meio de formas de exclusão ‘social’. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade ‘depende’ da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles (...); eu/outro (WOODWARD, 2009, p. 39-40) (aspas da autora).

À medida que se reconhece a diferença, a identidade emerge. Ambas as categorias se relacionam diretamente. Os sistemas classificatórios são específicos de cada cultura e permitem meios que produzem a tessitura de significados. A complexidade das relações sociais envolve disputas pelo po-



der. Então, uma cultura pode se sentir superior a outra, em determinado contexto, num processo de hierarquização, conforme ocorreu com os europeus em relação aos povos africanos e indígenas. Com isso, se faz necessário discutir, no curso de formação docente, a história e a cultura negra, para que a visão sobre esse povo seja ampliada, pois a formação acadêmica ainda é muito eurocêntrica, dificultando um positivo reconhecimento do ser negro/a.

E qual não foi meu estranhamento inicial quando observei a negação do ser negra, tanto de alunas como de professoras (conforme atestam as falas das professoras Cristiane e Marinalva) e a invisibilidade dos estudos sobre a história e a cultura negra no currículo do curso. Os fragmentos das praticantes a seguir demonstram esse fato:

Quanto à formação no Curso de Pedagogia, quase não estudamos nada sobre racismo, foi um tema pouco trabalhado nos componentes curriculares, o tempo era pouco. O que me ajudou foi o grupo de pesquisa (estudante Rose).

Mas acho importante estudar e saber um pouco mais a respeito da temática afro-brasileira. (...) E sim, tenho interesse em saber um pouco mais das minhas raízes, mas, no momento, não entrei em nenhum grupo de estudos sobre o tema. (...) Com relação aos componentes do curso, o que estudei até agora foi insuficiente para trabalhar a temática afro-brasileira em sala de aula com as crianças (estudante Cláudia).

Desde o início de 2010, eu tenho muito interesse por essa temática, estou aprendendo muito e me sentindo melhor como negra. Portanto, a questão de me assumir como tal, como foi dito acima, teve a influência dos estudos que tenho realizado na universidade, pois comecei a entender a história e a cultura do povo negro. Percebi que tudo isso está presente dentro de mim, mesmo sem entender. Desta forma, reconheci que não tem como negar algo que é de você, que faz parte da sua identidade (estudante Emanuela).

Eu gosto da temática da negritude e estou realizando trabalhos sobre essa questão, porque eu já vinha com essa bagagem proporcionada por minha mãe, tinha um certo embasamento, porém, não teórico, mas, a partir do curso, estou conseguindo elevar meus conhecimentos. Nesse sentido, alguns componentes abordam a temática em sala de aula (estudante Carla).

Como é possível perceber, no início da pesquisa, período 2008/2009, as estudantes não tinham recebido formação adequada sobre a temática afro-brasileira. O que ajudou Rose nesse sentido foi o grupo de pesquisa, mas como Cláudia não tinha tempo para participar, sentiu lacunas em sua formação. A partir de 2010, a situação se alterou. Nos depoimentos de Emanuela e Carla percebemos que as estudantes se envolveram com a temática em alguns componentes curriculares, no grupo de pesquisa e nos eventos promovidos por vários grupos e instituições permitindo maior qualificação na formação docente.

Outro aspecto a observar é como, nos cotidianos do curso, a cultura afro-brasileira foi vivenciada



entre as praticantes, momento em que se percebeu uma invisibilidade desta cultura. As alunas negras pareciam não existir no início da pesquisa. A partir de 2010, aconteceu uma mudança não apenas na minha percepção, mas também nos comportamentos das praticantes que passaram a ter mais notoriedade. Neste sentido, é significativo destacar o racismo naturalizado que provoca nas estudantes e professoras determinados estranhamentos, pois não se imaginava a existência do racismo no ambiente acadêmico.

Rose cita algumas colegas que a rejeitaram lembrando que sua forma de se vestir (com cores alegres) é o que parece despertar o racismo do grupo. Cláudia se refere a “olhares tortos” que observa em relação às pessoas negras. Emanuela chegou a ouvir da própria colega que: “não gostava de pessoas negras”. Carla também sofre com a rejeição da sua turma.

No que concerne às docentes, a professora Lenilda ficou admirada com o depoimento de alunas sobre o racismo na academia e passou a discutir mais sobre essa questão na sua disciplina de Currículo. A professora Cristiane evidenciou mais sua negritude e ampliou o trabalho sobre a temática em suas aulas de Antropologia, em 2011.

Eu vivenciei a dualidade de minha postura como professora e pesquisadora, com relação a não tratar a temática em sala de aula, mas cobrar, na pesquisa, essa atitude das minhas colegas. Esse movimento possibilitou meu autoconhecimento. Todas essas situações do cotidiano foram significativas para, ao longo da pesquisa, provocar mudanças, como observamos nas narrativas das estudantes.

O ambiente escolar e, no caso desta pesquisa, o ambiente acadêmico, é responsável também pelo processo de formação da identidade. Por isso o currículo, da escola ou do curso, precisa contemplar a diversidade cultural presente na sociedade, como afirmam Moreira e Candau (2008). A escola pode ser um espaço para *ensinaraprender* o respeito às diferenças, ao outro, um espaço de diálogos, questionamentos, solidariedade, tolerância, de convivência com a diversidade cultural.

No curso de formação docente, esse *ensinoaprendizado* é significativo, visto que as formandas, posteriormente, irão trabalhar diretamente com crianças, jovens e adultos conteúdos curriculares num movimento *prácticateoriaprática*. Percebi, ao longo da pesquisa, como as identidades de professoras e alunas foram sendo tecidas e ressignificadas, visibilizando a temática afro-brasileira e provocando mudanças no cenário do curso, algo que considero extremamente positivo para o contexto da formação acadêmica.

Por isso, foi essencial estudar o currículo de Pedagogia. Compreendendo a noção de cultura como modo de vida (WILLIAMS, 1979), entendi que nos *espaçostempos* dos cotidianos escolares se entrecruzam diferentes culturas, em disputas, na tensão permanente que tece o currículo escolar.

Considerar esse currículo numa perspectiva dos cotidianos seria pensar como os diferentes modos de viver seriam ali contemplados, de modo que todos os sujeitos tivessem o seu *saberfazerviver* discutido, num entrançado de fios que formariam redes de conhecimentos, de práticas e de relações interpessoais e coletivas. No entanto, as relações de poder que perpassam estas redes promovem



desigualdades e exclusões, revelando complexidades, exigindo de educadores compromissos com a tessitura de um currículo gerador de ações concretas, de solidariedade com os excluídos e marginalizados.

“Sendo o contexto o lugar dos intercâmbios, articular essas redes significa tomar as experiências dos sujeitos pedagógicos, todos eles, como referência para entender o seu trançado, já que cada um deles é co-produtor de entrelaçamentos diversos” (MACEDO, OLIVEIRA, MANHÃS, ALVES, 2002, p. 96). Por essas palavras, entendo que o contexto social deve ser considerado na perspectiva dos cotidianos, pois todos os sujeitos têm o seu papel na trama e participam das trocas, num movimento permanente de produção de estratégias ou táticas (CERTEAU, 2007), dependendo do lugar que ocupam. Portanto, compreender como as trocas acontecem e como os sujeitos se articulam nos cotidianos é o desafio.

Assim, criar currículo nos cotidianos seria partir do pressuposto de que o corpo docente, juntamente com a comunidade escolar, constituem sujeitos ativos do processo, num *fazerdesfazer* permanente. Essa interação exige avaliação da própria prática e da prática do outro num diálogo contínuo entre seu *saberfazer* e as diversas produções teóricas existentes. Nesta dinâmica, se observaria o respeito à trajetória pessoal e a do/a outro/a, a abertura para um trabalho coletivo de reflexão da *prácticateoriaprática*, num movimento de *intervençõespesquisa* e articulação da ação pedagógica com um projeto político de transformação da sociedade excludente em sociedade solidária (MACEDO, OLIVEIRA, MANHÃS, ALVES, 2002). Acredito que essa perspectiva curricular que está sendo tecida seja favorável à superação das dicotomias presentes nas práticas escolares. No nível da formação docente será uma oportunidade para forjar sujeitos comprometidos com uma educação para todos e uma sociedade democrática, justa e solidária.

Conforme apontam as narrativas das alunas e professoras, o Curso de Pedagogia apresenta lacunas a serem refletidas, como questões da história e da cultura afro-brasileira e africana, normalmente tratadas de forma superficial. É necessário aprofundar e favorecer o desenvolvimento de pesquisas e práticas que permitam a formação de professores comprometidos/as com uma educação antirracista.

É importante que nosso/a estudante perceba com clareza a experiência de preconceito e discriminação e verifiquem como podem estar afetando suas experiências pessoais, assim como a formação de sua identidade. É também importante que o/a aluno/a compreenda as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados (homens/mulheres; brancos/negros), que têm contribuído para preservar situações de privilégio (para os dominantes) e de opressão (para os subalternizados) (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p.47).

Os autores salientam que é preciso encarar a situação de preconceito e discriminação com os/as alunos/as, inclusive buscando entender as implicações que essa problemática provoca na sua formação identitária. Situações nesse âmbito foram vividas por várias das praticantes. Uma, inclusive,



ouviu a professora falar para seu colega que ela não tinha “culpa” de ser negra. A professora Maria também relata episódios de discriminação. Eis a sua narrativa:

Quando eu tinha onze anos, era aluna bolsista de uma escola particular de Campina Grande e fiz amizade com uma menina recém-chegada do Rio de Janeiro. Ela era carioca, branca e fez amizade com outra menina da sala de aula, que também era branca. Eu sempre notava que quando conversava com essa colega vinda do Rio de Janeiro, a outra nunca se aproximava, mas eu pensava que era por ciúme da colega. Muitas vezes, a adolescente tem uma amizade e quer a colega só para si. Um dia quando tocou a campainha, para o intervalo, ela se aproximou e disse: - “ela vai descer conosco? Por que você continua sendo amiga dessa negra do cabelo pixaim?” Ela nem falou negra, e sim, “neguinha do cabelo pixaim”. Isso realmente me impactou e saí correndo, fui direto para a biblioteca. Então, todas as vezes que tocava a campainha para o intervalo, eu saía correndo primeiro que todo mundo e ia para biblioteca. Sempre inventava alguma coisa para fazer lá. E foi isso que me despertou o que é ser negra, foi aí que comecei a me olhar como negra. Fui sentar lá atrás mesmo com problema de miopia, justamente perto da turma dos meninos bagunceiros, porque não queria ser vista. Eu ficava pensando onde era meu espaço ali, tendo em vista que a maioria da sala era branca. Além disso, tinha um agravante: eu era pobre. Então, sempre me perguntava: qual seria meu lugar na escola? A partir daquela menina fui me descobrindo negra (professora Maria).

Em relação à escola, a gente nunca sofreu nenhum tipo de discriminação, eu pelo menos nunca sofri. Porque quando se é negro e se tem uma situação econômica melhor as pessoas não fazem essa distinção entre você e o outro. É como se você embranquecesse, então eu nunca sofri. Mas eu me lembro de uma situação que sofri na escola. Na turma estudei com uma menina chamada Luisa e ela era loirinha, dos olhos azuis. E eu nunca consegui ganhar de Luisa, então as disputas eram sempre entre eu e ela. Quem ia ser a rainha do milho era eu ou era Luisa. Ela sempre terminava ganhando porque se enquadrava mais no perfil e no estereótipo da rainha e eu não. Mesmo que algumas pessoas ficassem repetindo: “mas Cristiane é mais bonita”. Mas ela era loira, tinha os olhos azuis, era branquinha e eu não era. Essa disputa continuou na medida em que a gente foi crescendo no colégio e se estendeu a disputa pelos meninos. Os meninos diziam que gostavam mais da negra, que ninguém, na verdade, chamava de negra: era morena, negra não. Negra é uma expressão usada de um tempo para cá, porque a gente passou a se assumir como negra. Mas eu era vista como morena, mesmo que morena, algumas vezes, significasse que você era negra. Enquanto eu estudava no que seria hoje o Ensino Fundamental I, não tive nenhum registro marcante de estranhamento. Mesmo depois que cresci, inclusive, eu me sentia popular com os meninos até porque eu gostava muito das “coisas dos meninos”, e Luisa era muito dondoca. Enquanto as pessoas orientavam as escolhas, ela levou vantagem sobre mim. Depois que isso passou a ser mais independente eu ganhava sempre dela (professora Cristiane).



As professoras Maria e Cristiane descreveram cenas do cotidiano escolar envolvendo estudantes, devendo ser percebidas e trabalhadas pelo/a docente, pois provocam alguns impactos na formação da identidade das pessoas. Aqui, como foi visto, a questão da cor da pele e do cabelo, é naturalizada, isto é, a estética negra aparece como uma marca negativa.

Ser negro, reconhecer-se negro e ser reconhecido como tal, na perspectiva ética, nunca deveria ser motivo de vergonha, negação e racismo, mas de reconhecimento, respeito e valorização. Significa trazer no corpo, na cultura e na história a riqueza de uma civilização ancestral e um processo de luta e resistência que continua agindo no mundo contemporâneo (GOMES, 2008, p.82).

Assim, nos cursos de formação docente a discussão sobre a identidade negra poderá envolver atividades que permitam o reconhecimento do ser negro a partir da ancestralidade, o respeito às tradições culturais e a valorização da estética negra. Torna-se útil a instrumentalização e a capacitação de professores para o combate a ideologias racistas e estereótipos presentes nos materiais didáticos e nas relações cotidianas como se percebe na fala das professoras. Não se pode também ignorar a questão de classe que aparece nas duas narrativas. O silêncio das professoras frente às situações de apelidos, disputas e brincadeiras entre os/as estudantes pode gerar problemas que marcarão a identidade dos sujeitos tanto positiva como negativamente.

Para minimizar tais problemas nas situações didáticas no Curso de Pedagogia, a reflexão sobre as realidades dos cotidianos escolares deve ser considerada relevante. Não se concebe a projeção de um/a estudante ou uma escola ideal. Questões de preconceito e discriminação precisam ser discutidas nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação docente. Do contrário, como o/a professor/a irá trabalhar no Ensino Fundamental e na Educação Infantil se o tema não for tratado ao longo de sua formação? O *ensinar/aprender* deve ser contextualizado, considerando a complexidade das relações sociais e os contextos econômicos, políticos, culturais, históricos e educacionais.

A implementação da Lei Federal 10.639/2003 envolve a

inclusão de discussão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura da Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (BRASIL, 2004, p. 23).

Essa determinação exige reformulação de cursos para inclusão desta temática no currículo, mas isto não significa apenas a introdução de novos componentes curriculares, e sim, a discussão das relações raciais nestes contextos. A questão do racismo está presente no dia a dia do espaço escolar e, também, no acadêmico, gerando constrangimentos, traumas, negações, violência simbólica e física entre estudantes negros e não negros. É necessário que os cursos de formação docente incorporem uma perspectiva crítica considerando a complexidade das relações raciais, subsidiando e capacitando formandos/as para uma educação antirracista combatente das desigualdades raciais e estimuladora de



vivências e atitudes solidárias, de respeito às diferenças (MORIN, 2000).

Por outro lado, constatamos que o atual currículo do Curso de Pedagogia contempla a questão afro-brasileira em determinadas atividades de pesquisa, extensão e ensino dos componentes curriculares: Diversidade, Inclusão Social e Educação e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas, entre os componentes básicos. Entre os eletivos de aprofundamento é oferecido Educação e Etnicidade Afro-brasileira. Porém, tenho alertado professoras para o fato de que outros componentes podem fazer menção à temática, pois a carga horária dos citados é insuficiente para tratar da questão africana e afro-brasileira.

Observei, inicialmente, que a temática afro-brasileira era abordada de forma superficial por algumas professoras do Curso de Pedagogia. Segundo elas, o tempo era curto para muitos conteúdos, os componentes não contemplavam a discussão sobre esse tema nas suas ementas e, ainda, a maioria das estudantes afirmava não ter o conhecimento necessário para desenvolver um trabalho nas turmas iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Entretanto, a introdução dos componentes curriculares mencionados, as atividades de estudo e pesquisa sobre a questão afro-brasileira surgem de forma tímida no Projeto Político Pedagógico – PPP - do curso.

Minhas impressões, baseadas em observações, entrevistas e conversas, apontam que alunas perceberam a inclusão da temática em alguns componentes curriculares, tais como: Antropologia da Educação, História da Educação II, Currículo, Educação e Trabalho, Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e, às vezes, no componente Conteúdo e Metodologia do Ensino de Artes. Há semestres em que a professora trabalha esses temas e outros não. Ainda assim, a abordagem ocorre de forma superficial, necessitando de maior aprofundamento.

Nesse sentido, a discussão nos componentes curriculares por semestre poderia ser ampliada com atividades complementares, além da pesquisa e extensão, envolvendo o corpo docente e discente de forma que as relações raciais pudessem ser refletidas na academia, propiciando um ambiente livre de preconceito e discriminação aberto à diversidade.

Os componentes que diretamente poderiam considerar essa temática seriam: Antropologia da Educação (1º semestre), História da Educação II (2º semestre), Currículo (3º semestre), Educação e Trabalho (4º semestre), Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização, Conteúdo e Metodologia do Ensino de Artes (5º semestre), Educação Infantil II, Estágio Supervisionado IV (6º semestre), Conteúdo e Metodologia do Ensino de História, Estágio Supervisionado V (7º semestre), Estágio Supervisionado VI (8º semestre). Desse modo, todos os semestres letivos do turno da manhã, por exemplo, teriam componentes que focassem questões relativas à africanidade e a afro-brasilidade, complementando as disciplinas específicas e garantindo minimamente uma formação nesse âmbito com o mesmo procedimento sugerido para o período noturno.

A estudante Emanuela sugere que a História da África seja um componente básico, favorecendo que todo o alunado tenha acesso a esses estudos, visto que pouco se conhece sobre o continente africano. Segundo ela, isso ajudaria na superação dos estereótipos sobre a negritude, promovendo



ricos conhecimentos sobre a história do povo negro no Brasil.

No que tange ao processo *ensinoaprendizagem*, não podemos nos preocupar apenas com a assimilação de conteúdos. Morin (2000) defende que a concepção de saber implica um devir e a vivência pauta a aprendizagem efetiva. Docentes e discentes necessitam compartilhar práticas que favoreçam o intercâmbio, a produção de novos conhecimentos e ações transformadoras do contexto em que se inserem.

Dentre os componentes, observei que, ao longo da pesquisa, alguns passaram a abordar de forma mais significativa a população negra e a Lei Federal nº 10.639/2003. Algumas estudantes têm demonstrado mais interesse e estão procurando participar da discussão em sala de aula, bem como do grupo de estudo e de pesquisa. Isso, segundo Gomes (2008), auxilia a combater a visão negativa sobre o povo negro:

Maior conhecimento das nossas raízes africanas e da participação do povo negro na construção da sociedade brasileira haverá de nos ajudar na superação de mitos que discursam sobre a suposta indolência do africano escravizado e a visão desse como selvagem e incivilizado. Essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação negra brasileira no presente poderão contribuir também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e a miséria (GOMES, 2008, p. 72).

Em diversos momentos, presenciei cenas em que essa temática era tratada de forma equivocada pelas alunas. A falta de material para pesquisa era a justificativa utilizada por elas. Um exemplo ocorreu na minha aula de Educação e Trabalho, em que uma aluna, ao se reportar ao negro o comparou com um “animal reprodutor”, que não tinha sentimentos. Fiquei tão chocada e indignada com esse discurso que intervi de imediato, questionando a fonte daquela informação. No momento, destaquei esses estereótipos negativos presentes nos cotidianos. Foi tão enfática minha atitude que, depois, em conversa particular com a aluna busquei explicar minha atuação, mencionando o absurdo do seu comentário. Por isso, concordo com Gomes (2008) que o acesso ao conhecimento sobre a população negra e africana poderá levar a superação dos mitos e estereótipos.

A pesquisa mostrou também que estudantes com famílias em que a temática afro-brasileira era valorizada, despertavam maior envolvimento e busca de aprofundamento teórico, mas algumas tiveram que enfrentar os preconceitos pessoais e familiares. Em alguns encontros do grupo de pesquisa, a crise de identidade foi uma das temáticas de discussão, pois as estudantes não se autodenominavam negras, mas pardas ou morenas. Neste sentido, as reuniões se transformaram num espaço de reflexão e troca de experiências, possibilitando não só crescimento intelectual, mas pessoal, na medida em que permitia a autoavaliação dos sujeitos.

Do ponto de vista pedagógico, a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro poderá causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca



da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana. Do ponto de vista político, essa mesma visão deverá ser sempre problematizada à luz das relações de poder, de denominação e dos contextos de desigualdade e de colonização. No entanto, há também outro impacto que tal discussão poderá acarretar e que incide sobre outra esfera mais profunda e talvez mais complexa: a subjetividade de um grande contingente de pessoas negras e brancas que passam pela educação básica. (GOMES, 2008, p. 72-73).

Ao longo do desenvolvimento do estudo, vivenciei esses impactos citados pela autora. Isso ocorreu tanto em minha própria trajetória quanto entre as praticantes, e também em relação ao universo da pesquisa. Os cotidianos do curso apresentaram indícios reveladores do quanto essas discussões têm provocado mudanças no grupo de docentes e discentes.

Parece existir uma falta de sensibilidade da maioria do corpo docente para a abordagem da diversidade cultural. Ocorreu uma mobilização de algumas professoras para que essa temática fosse contemplada no currículo em vigor desde 2008. Determinados conteúdos ainda são trabalhados de forma isolada e fragmentada, especialmente as ditas questões “marginais”. Assim, a problemática indígena é associada a professor/a X e a afro-brasileira a professor/a Y. Mas será que essa é uma abordagem específica? Ou todo o corpo docente deve perceber que as discussões pedagógicas precisam considerar a diversidade cultural? Como despertar os/as colegas do Departamento de Educação para a reflexão sobre o racismo que pode acontecer na Educação Infantil? E também na prática pedagógica da professora de português, na hora da merenda, na portaria da escola, no recreio, em todos ambientes dos cotidianos escolares, e até mesmo na sala de aula da academia? Uma parcela do corpo docente parece não atribuir relevância a estas demandas, ou trata esses conteúdos a partir do olhar eurocêntrico, desvalorizando culturas que apresentam olhares diversos, ricos em simbologia e tradições orais.

Algumas professoras destacaram a falta de interesse do corpo discente pela temática afro-brasileira. Porém, as estudantes contra-argumentaram que se esses conhecimentos não são contemplados em sala de aula, então como se pode despertar para aprendê-los? É difícil para o/a estudante de graduação sugerir ao docente, sobretudo no início do semestre, conteúdos para serem trabalhados durante o curso.

Verificamos docentes que se identificam com essa discussão em virtude de uma militância política e, de alguma forma, a enfocaram nas tarefas pedagógicas, e o tempo não impediu essa abordagem. Contudo, nem todos desenvolvem essa consciência. Alguns trabalharam o tema quando o consideraram conveniente. Essa postura revela que o compromisso político pode ser associado ao pedagógico. Como, então, sensibilizar o corpo docente do curso para assumir a proposta de uma educação antirracista?

Inserir-se, assim, um aspecto importante a ser considerado, a compreensão de um currículo que aborde a diversidade cultural, não como disciplina específica, mas como eixo que perpassasse diversos



componentes. É um novo paradigma que se delinea no respeito ao outro, em nome da alteridade. Não é possível ficar indiferente a essa intenção, porque envolve todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior.

Todos terão que criar espaços em que o outro, diferente de mim, precisará ser visto e conhecido, para além da questão racial, de forma que o diálogo permita o enriquecimento de noções e o tratamento das diferenças, do diverso, do estranho, de modo que não provoque divisões, mas a convivência a partir do respeito. É necessário aprender a conviver, a ser, como se aprende a aprender e a fazer (DELORS, 2001).

Trata-se, pois, de discutir os conteúdos – e as formas de sua abordagem –, não a partir de uma visão eurocêntrica, mas buscando conhecer a sociedade brasileira para descobrir a riqueza de sua diversidade. Torna-se urgente reconhecer como a população afro-brasileira participou da tessitura social do país e como marcas de africanidades estão presentes nos cotidianos, influenciando identidades. É preciso superar a hierarquização das culturas, sem que uma se pretenda hegemônica perante outras.

À GUIA DE CONCLUIR

A narrativa das estudantes aponta a visível diferença que a participação no grupo de pesquisa tem provocado na sua formação. Por isso, articular pesquisa, ensino e extensão está sendo um diferencial. A relação *prácticateoriaprática* é uma possibilidade para a superação das dicotomias e lacunas apresentadas nos seus depoimentos. As alunas Rose, Emanuela e Carla mostram nos seus relatos o quanto essa experiência influenciou nos processos de formação pessoal e profissional.

A princípio percebi que a desnaturalização do racismo é uma ação a ser aprofundada, pois a influência da teoria do embranquecimento e o mito da democracia racial ecoam em algumas narrativas, fazendo com que as pessoas afrodescendentes não consigam identificar os indícios do racismo nos cotidianos do curso. É significativo como o discurso da igualdade esteja presente nos relatos das praticantes sendo reforçado pela escola.

Será necessário conhecer a história da África e dos afro-brasileiros para desvelar a lógica racista gestada no dia a dia. Não se combate o racismo ignorando sua existência, pelo contrário, é preciso enxergá-lo para que novas relações, antirracistas, sejam tecidas. Igualmente, será essencial perceber o movimento das praticantes que não ficaram no lugar “designado” a pessoas negras pela sociedade excludente: o/a subalterno/a, o/a oprimido/a, a vítima, com suas astúcias inventaram táticas ou fabricaram meios para conquistar novos lugares em diversos *espaçostempos* na busca pela visibilidade de suas realizações.

Assim, tecer um processo de formação docente comprometido com uma educação antirracista nos cotidianos seria partir da relação entre sujeitos, praticantes, num contínuo *fazerdesfazer*, o que



exige um diálogo permanente entre a *prácticateoriaprática*, num movimento de *intervençãopesquisa*. Isso implica a reflexão da trajetória pessoal e coletiva e a articulação da ação pedagógica com um projeto político de transformação da sociedade excludente em sociedade plural e solidária.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In. OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p.15-38.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, SEPPPIR, SECAD, INEP, 2004.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 13. ed. (Tradução de Ephraim Ferreira Alves). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DELORS, Jacques. Educação ao longo de toda a vida. In: DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. -5. ed.- São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B. de; MANHÃS, L. C.; ALVES, N. (orgs.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre o currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In. MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* 2. ed. Petrópolis: RJ, 2008, p. 38-66.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* 2. ed. Petrópolis: RJ, 2008.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1979, p.17-26.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

*Recebido em julho de 2012
Aprovado em setembro de 2012*