

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Reitor: Djon Moraes Júnior

Vice-reitor: José Eustáquio de Brito

Chefe de Gabinete: Eduardo Andrade Santa Cecília

Pró-reitores de Planejamento, Gestão e Finanças: Adailton Vieira Pereira

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação: Terezinha Abreu Gontijo

Pró-reitora de Ensino: Elizabeth Dias Munaier Lages

Pró-reitora de Extensão: Giselle Hissa Safar

EdUEMG - Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais

Rod. Papa João Paulo II, 4143 - Serra Verde, BHte - MG CEP: 31630-902

Ed. Minas - 8º andar Tel (31)3916-9080 editora@uemg.br

Daniele Alves Ribeiro

Leandro Andrade

Thales Rodrigues dos Santos (estagiário)

Conselho Editorial

Dr. Djon Moraes Júnior

Dr^a. Flaviane de Magalhães Barros

Dr. Fuad Kyrillos Neto

Dr^a. Helena Lopes da Silva

Dr. José Eustáquio de Brito

Dr. José Márcio Pinto de Barros

Dr^a. Vera Lúcia de Carvalho Casa Nova

Expediente

Design

Laboratório de Design Gráfico/Escola de Design - UEMG

Coordenação

Mariana Misk

Orientação do projeto

Iara Mol, Maiana Misk, Simone Souza

Aluno Responsável

Fernanda Torga

Revisão

Raquel Rezende

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

Organizadoras

Santuza Amorim da Silva e Vanda Lúcia Praxedes

Belo Horizonte, 2017

editora



E21 Educação e relações étnico-raciais : desafios, limites e possibilidades /
Santuza Amorim da Silva, Vanda Lúcia Praxedes (Organizadoras).
- Belo Horizonte : EdUEMG, 2017.
171 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-62578-93-9

1. Educação – Aspectos sociais. 2. Educação – Estudos inter-
culturais. 3. Relações étnicas. I. Silva, Santuza Amorim da. II.
Praxedes, Vanda Lúcia. III. Título.

CDU 37-054

Ficha catalográfica: Valdenícia Guimarães Rezende CRB-6/3099.

SUMÁRIO

9

Prefácio
Paulo Vinícius Baptista da Silva

15

Apresentação
Santuzza Amorim da Silva
Vanda Lúcia Praxedes

20

Relações Étnico-raciais e Educação
Infantil: Cenas do Cotidiano Escolar
Lucineide Nunes Soares
Santuzza Amorim da Silva

37

Práticas Pedagógicas Na Educação
Infantil: Experiências Docentes com a
Temática Étnico-racial
Cláudia Elisabeth dos Santos
José Eustáquio de Brito

56

Tradução E Interpretação da Educação para as
Relações Raciais em Prática Pedagógicas
do Corpo Docente Em Uma UMEI/BH
Regina Márcia P. Oliveira

76

Acesso e Permanência na Pós-graduação Brasileira: a experiência de bolsistas do PIB da Fundação Ford

Márcia Basília de Araújo

93

Acesso da População Negra aos Cursos de Pós-graduação: Uma Reflexão a Partir de apontamentos teóricos metodológicos

Fábio Leão

Santuza Amorim da Silva

113

Professores Universitários, Classificação e Identidade Racial: Limites e Possibilidades

Ana Amélia Laborne

Nilma Lino Gomes

135

Desigualdades Regionais, Trabalho e Educação na Implementação da Educação Escolar Quilombola

José Eustáquio de Brito

154

Tensões, Intenções, Desafios e Possibilidades na Formação de Docentes da Educação Básica das Comunidades Remanescentes de Quilombo em Minas Gerais

Vanda Lúcia Praxedes

Sílvia Miranda

PREFÁCIO

No meu dia-a-dia, assim como no de muitos negros brasileiros, entremeiam-se as atividades profissionais com as de militância contra o racismo e discriminações, por uma sociedade justa para todos. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva¹

Escrevo estas linhas de apresentação com alegria e orgulho de fazer parte de um processo coletivo de elaboração acadêmica entrelaçada com a luta antirracista e de acompanhar e participar de atividades de intercâmbio e pesquisas com pesquisadoras/es do programa de pós-graduação da UEMG. A obra é um bom exemplo do empreendimento que vem sendo operado por intelectuais dos grupos de pesquisa e núcleos de estudos afro-brasileiros no campo acadêmico do país. Como situada na apresentação, a coletânea reúne resultados de pesquisas do programa de pós-graduação em educação da UEMG sobre educação e relações étnico-raciais (articulados com pesquisadoras/es da UFMG). Este campo de estudo, que era mínimo na

¹ SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

pesquisa brasileira em educação dos anos 1980, apresenta um crescimento importante nos últimos 15 anos. O longo trâmite de aprovação de normativa no âmbito federal tem similaridades com o processo na pesquisa: foram 20 anos entre a primeira apresentação em um projeto de lei para a Câmara Federal, em 1983, pelo então Deputado Abdias Nascimento, e a aprovação da Lei 10.639 em 2003 (que alterou a LDB acrescentando o artigo 26A). No período posterior ao marco legal de 2003, a percepção social sobre a temática se alargou bastante e foi um dos impulsos dos estudos na temática de educação das relações étnico-raciais, que se ampliaram com consistência, mantendo uma perspectiva crítica em sua maior parcela, trazendo o diálogo com os movimentos sociais como uma importante marca, buscando a dupla fonte dos conhecimentos e compreensões oriundos da experiência negra.

Neste processo de construção coletiva da área de educação e relações étnico-raciais no Brasil, o livro acresce sobre pontos importantes. Na primeira parte se dirige às relações raciais na educação infantil, um tema de preocupação recente nas pesquisas e nas políticas. Esse tópico esquecido tem ganhado espaço na pesquisa e o livro é mais uma publicação que agrega ao conhecimento disponível. As políticas para a educação infantil pública e de qualidade são, ao longo das últimas décadas, um campo de esquecimento e vazio. O mesmo não se pode falar sobre a pesquisa em educação infantil no Brasil, que constituiu estudos e grupos de referência e produziu conhecimento que subsidiou mudanças em práticas e políticas (indicadores de qualidade, organização do tempo e espaço, práticas de letramento, financiamento, por exemplo) e desenvolveu-se de forma bem articulada com o principal movimento social, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e os Fóruns Estaduais. A entrada da preocupação com a igualdade racial na educação infantil na agenda dos Fóruns e do MIEIB é recente, parcial e heterogênea, assim como nos grupos de pesquisa, nos projetos que alcançam fomento à pesquisa, nas teses e dissertações desenvolvidas. O movimento de articular os conhecimentos produzidos no âmbito da Sociologia da Infância – Estudos da Infância com os da educação das relações étnico-raciais é empreendimento recente e necessário. Na obra em tela temos os exemplos de como o programa de pós-

graduação em educação da UEMG participa de forma ativa desse processo e contribui de forma importante na análise das práticas pedagógicas e da formação e trabalho docente.

O tema seguinte são as políticas afirmativas na pós-graduação e a identidade de docentes negros, outro assunto que entra como objeto de reflexão e de execução de políticas bastante recente. Por um lado, as políticas de acesso à graduação catalisaram boa parte da atenção e debate público desde o início dos anos 2000, ao passo que o debate sobre a igualdade racial em outros espaços da universidade e da academia, na pós-graduação, na docência, nos grupos de pesquisa, nos grupos de gestão científico-tecnológica, esteve ausente ou minoritária. Os possíveis resultados de mudança no perfil das universidades e nos processos de produção do conhecimento -nos quais a hegemonia branca é indiscutível, o que produziu uma “ciência confinada, monorracial²” na qual os acadêmicos brancos falam entre si e com a pretensão de falar por todas/os - é urgente e diretamente relacionado com o estabelecimento de mudanças no perfil da pós-graduação.

A parte final do livro trata da educação quilombola, também tópico que apresenta grande aumento de interesse nos anos anteriores. Aqui, igualmente, observamos a passagem de um histórico de esquecimento e silêncio para um recente reconhecimento pela sociedade brasileira. Os movimentos negros sempre estiveram atentos à presença, ao significado e ao espaço de conhecimento e ancestralidade que os quilombos brasileiros são e representam. No entanto, o desconhecimento, e mais que isso, o apagamento, era imenso e somente nos anos 1990 foram iniciados estudos sobre a presença das comunidades quilombolas nos diversos estados, tendo sido os anos de 2003 a 2005 o ápice no reconhecimento de tais comunidades. Chegamos a resultados que surpreenderam inclusive ativistas e pesquisadores: as comunidades quilombolas estão presentes em todas os estados brasileiros (exceção do Acre, que foi território anexado no final do século XIX); o número de comunidades reconhecidas apresentou saltos em proporção geométrica entre o final dos anos 1990 e

² CARVALHO, José Jorge. *O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro*. Revista USP, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dez-fev, 2005-2006.

2005; a riqueza de patrimônio cultural e de conhecimentos tradicionais das milhares de comunidades quilombolas é incomensurável. O processo de esconder do Brasil o Brasil, de esconder de nossa população a magnitude de nossos quilombos é uma alegoria do que está descrito neste livro como “racismo ambíguo brasileiro”³. Apontamos que a ambiguidade se dá desde as relações interpessoais até níveis macro e incide persuasivamente no plano simbólico, nas percepções sobre os fenômenos sociais. No entanto, ocorreu um processo de reposicionar o fenômeno e, paralelo às formas de opressão que se mantêm, ocorreu, com as comunidades quilombolas brasileiras, o reconhecimento, a ampliação das formas de organização em movimentos sociais, a indagação por seus direitos de cidadania, entre os quais o Direito à Educação. Os temas da educação escolar quilombola e da formação de docentes quilombolas são derivados desse processo e a parte final deste livro dedica-se à análise de duas experiências e de busca de alternativas para o usufruto de cidadania e para a eclosão de saberes emancipatórios a partir de tais espaços sociais.

Observemos que a escolha de temas é bastante precisa: são temas de urgência na prática social e na pesquisa. Por tais opções, pelas abordagens e pelo tratamento, interpreto que a obra promove aquilo que está descrito na obra de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva como enegrecer:

Compreensão-chave, em meu entender, para a educação das relações étnico-raciais: enegrecer. É importante lembrar que então o foco de minhas atenções era a constituição de identidades negras. A compreensão de enegrecer, pois, foi explicitada como “a maneira própria de os negros se porem no mundo ao receberem o mundo em si. Enegrecer é a face em que negro e branco se espelham, se comunicam, sem deixar de ser o que cada um é.” (SILVA, 2011, p.101, destaques da autora⁴)

3 Conceito de GOMES, Nilma Lino *Diversidade e Currículo*. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indagações sobre o currículo. Diversidade e Currículo*, 2007. Neste livro abordado por Soares e Silva, p. 13)

4 SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

Neste momento de tensão e conflito, de resistência e luta como grita o nome de uma das autoras da obra, continuamos resolutos nessa caminhada em busca do enegrecer de nossas pesquisa e penas.

Axé às organizadoras, autoras/es, e as/aos que participaram no processo de sua construção!

Boa leitura!

Curitiba, setembro de 2016.

Paulo Vinicius Baptista da Silva

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPR)

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB-UFPR)

GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação

Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED)

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea é resultado de pesquisas realizadas no âmbito da Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Belo Horizonte, ressaltando que, a maioria desses estudos foi realizada no interior do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação. O foco das discussões se deteve na problemática concernente aos campos da educação e das relações raciais. Tais pesquisas são oriundas das demandas postas para o campo educacional após a Lei nº 10.639, sancionada em 2003, que tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas de Educação Básica brasileiras.

Os textos que compõem esta coletânea abordam a temática racial em diferentes segmentos da educação no Brasil. O livro apresenta oito artigos, sendo que os três primeiros concentram a discussão em torno da educação das relações raciais no contexto da educação infantil. Em seguida, outros dois abordam o acesso de estudantes negros ao ensino superior e à pós-graduação; o sexto artigo centra a discussão em torno da classificação e identidade racial de um grupo de professores da UFMG e, por fim, os dois últimos enfatizam a Educação Escolar Quilombola. O que une o conjunto de artigos aqui apresentados é a reflexão em torno dos desafios, dos limites

e das possibilidades de implementação e condições de enraizamento da lei 10.639/03 e a reeducação das relações étnico-raciais em diversos contextos.

No artigo **Relações Étnico-Raciais e Educação Infantil: ouvindo crianças e adultos**, as autoras Lucineide Nunes Soares e Santuza Amorim da Silva apresentam dados da pesquisa realizada em uma escola de educação infantil, no qual analisam as práticas educativas que ocorrem nos espaços e tempos de uma escola pública de educação infantil, com o foco nas relações étnico-raciais, e revelam como as relações tecidas nesse contexto incidem nas configurações identitárias das crianças negras. As análises possibilitaram esclarecer que a organização e a dinâmica das práticas e relações estabelecidas na escola pesquisada, no que se refere às relações étnico-raciais, são permeadas por avanços, limites e contradições.

No texto seguinte, **Práticas pedagógicas na educação infantil: experiências docentes com a temática étnico-racial**, Cláudia Elisabete dos Santos e José Eustáquio de Brito propõem uma reflexão sobre a abordagem da diversidade étnico-racial na infância, dando destaque às práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes que trabalham na educação infantil e que são egressas de um Programa de formação continuada, o Lato Sensu em Docência para a Educação Básica (LASEB), programa implantado em 2006 através de um convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) e a Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As cursistas egressas do LASEB desenvolveram planos de ação em duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) e focaram a temática étnico-racial na infância, tendo como referência os textos presentes na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). As análises apontaram a importância do investimento na formação continuada de professores que trabalham na educação básica e assumem o compromisso de apresentar às crianças pequenas perspectivas de valorização da diversidade étnico-racial na infância.

Em **Tradução e Interpretação da Educação para as relações raciais em práticas pedagógicas do corpo docente em uma UMEI de Belo**

Horizonte, a autora Regina Márcia P. Oliveira, a partir de um estudo de caso, busca analisar e compreender as concepções de infâncias de crianças negras e brancas de um grupo de professoras no processo de interpretação da educação das relações raciais e suas implicações nas práticas pedagógicas engendradas numa Unidade Municipal de Educação Infantil da cidade de Belo Horizonte. Para a autora, as práticas pedagógicas alcançam uma posição de destaque e de responsabilidade quando se trata das crianças negras no contexto da educação infantil, visto que a visão adultocêntrica motiva práticas disciplinadoras que tendem a produzir e alimentar o processo hierárquico social, em que a diferença é vista como desigualdade. Márcia Basília de Araújo, em seu texto sobre o Acesso e a Permanência na Pós-Graduação Brasileira: a experiência de bolsistas do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford, a partir dos fundamentos de estudos que se situam no quadro da longevidade escolar e ações afirmativas na pós-graduação, apresenta neste trabalho a trajetória de uma bolsista do Programa Internacional de Bolsas de Fundação Ford, que, para alcançar um longo percurso acadêmico, desenvolveu disposições e estratégias em diversos espaços de socialização, com destaque para a escola básica e os movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro. Além da trajetória da bolsista, recuperada por meio da realização de entrevista narrativa episódica, foram também apresentados elementos que caracterizam o Programa e sua importância para a constituição de políticas de Ações Afirmativas para a pós-graduação brasileira.

Em **Acesso da população negra aos cursos de Pós-graduação: uma reflexão a partir de apontamentos teórico metodológicos**, Fábio Leão e Santuza Silva apresentam um estudo que se baseia na experiência de um programa de Ações Afirmativas voltado para a inserção de estudantes negros na pós-graduação em Minas Gerais. O trabalho procura analisar as trajetórias de estudantes que frequentaram o curso de formação pré-acadêmica e que ingressaram em programas de mestrado. Buscou compreender os fatores que influenciaram essa inserção, tendo como base as experiências e disposições adquiridas ao longo das trajetórias desses estudantes nas diversas instâncias sociais, como essas experiências

constituíram-se como dispositivos que possibilitaram o acesso e a permanência nesses programas, e também como a questão racial exerceu influência ao longo das trajetórias dos sujeitos pesquisados e de que maneira ela se faz presente nessa caminhada.

O artigo **Professores universitários, classificação e identidade racial: limites e possibilidades**, escrito por Ana Amélia de Paula Laborne e Nilma Lino Gomes, apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com professores pretos e pardos da Universidade Federal de Minas Gerais em 2008, analisando suas trajetórias de vida, escolares e acadêmicas, bem como a vivência da sua condição racial nos diversos espaços pelos quais circularam e ainda circulam - sobretudo, os acadêmicos - procurando estabelecer as articulações entre classificação de cor e os processos de construção de identidade racial vivenciadas por esses sujeitos sociais.

O artigo **Desigualdades regionais, trabalho e educação na implementação da educação escolar quilombola**, autoria de José Eustáquio de Brito, discute desafios postos às comunidades quilombolas para a sua implementação. Dados coletados na região do Médio Jequitinhonha, Minas Gerais, são apresentados configurando um quadro de escassas oportunidades ocupacionais que tem contribuído para a migração sazonal da população masculina quilombola, especialmente os jovens. Aponta-se para a necessidade de se adotar uma perspectiva multidimensional de modo a consolidar projetos de desenvolvimento que fortaleçam as comunidades.

O artigo **Tensões, intenções, desafios e possibilidades na Formação de Docentes da Educação Básica das Comunidades Remanescentes de Quilombo em Minas Gerais**, de autoria de Vanda Lúcia Praxedes e Silvia Miranda, discute as tensões e os desafios enfrentados pela Equipe de Formação no processo de construção e execução do primeiro curso de Formação de Docentes da Educação Básica das Comunidades Remanescentes de Quilombo no norte de Minas e Vale do Jequitinhonha, realizada na Faculdade de Educação da UFMG. Demonstra, também, a importância da discussão coletiva e escuta dos professores/as cursistas na elaboração de um formato de curso mais próximo à realidade e demanda de formação desses docentes.

Os artigos apresentados nesta coletânea revelam a necessidade de que se realizem pesquisas para desvelar situações de racismo, discriminação e de exclusão no cotidiano das escolas e da sociedade, bem como, sinalizam ainda, a necessidade de políticas de ações afirmativas para garantir a permanência e o acesso ao ensino superior da população negra que, ainda, encontra-se à margem desse sistema. Em suma, o propósito deste livro é dar visibilidade às pesquisas produzidas na UEMG e ao tratamento que vem sendo dado à temática da diversidade étnico-racial, demonstrando que a universidade pública estadual em Minas Gerais tem se apresentado como um lócus privilegiado de produção de conhecimentos nesse campo. Desse modo, torna-se evidente o comprometimento e preocupação de seus pesquisadores com questões sociais e, em busca de soluções para os problemas que afetam historicamente a sociedade e a escola brasileira.

Santuza Amorim da Silva

Vanda Lúcia Praxedes

Organizadoras

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
E EDUCAÇÃO INFANTIL:
OUVINDO CRIANÇAS
E ADULTOS**

Lucineide Nunes Soares / Mestre/FaE/UEMG

Santuzza Amorim da Silva / Professora PPGE/FaE/UEMG

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, inserida na área da educação, estabelece diálogos com os campos das relações étnico-raciais e da educação infantil. Apresenta como objeto de investigação as relações étnico-raciais nas práticas educativas engendradas com as crianças entre zero e seis anos de idade no contexto da educação infantil de uma escola pública⁵ do município de Teófilo Otoni-MG. Para sua melhor apreensão, elaboramos algumas questões: de que modo as relações étnico-raciais aparecem nas práticas engendradas com as crianças no contexto da educação infantil? Em que medida a dinâmica e organização dessas práticas e relações estabelecidas incidem nas configurações identitárias

5 A investigação se deu na escola Manuelita no município de Teófilo Otoni (o nome da escola foi escolhido pela turma juntamente com a professora referência. Manuelita é o nome de um filme (e da personagem principal) que assistiram na escola).

das crianças negras? O que as crianças e adultos dizem ou pensam sobre as práticas e relações estabelecidas? Para tanto, propomos descrever e analisar como a dinâmica e a organização dessas práticas, bem como as relações estabelecidas entre crianças, entre elas e os adultos incidem nas configurações identitárias das crianças negras, além de identificar o que crianças e adultos dizem sobre estas práticas e relações estabelecidas.

Adotamos uma perspectiva epistemológica que considera a realidade como processual, inacabada e atravessada por avanços, limites, desvios e contradições, enfim, dialética. Estabelecemos diálogos com as discussões teóricas levantadas pela Antropologia e a Sociologia da Infância, que partem da ideia que nas pesquisas com crianças faz-se necessário pensá-las a partir de suas culturas, como sujeitos da investigação e não simples objetos. E ainda exige pensá-las a partir do que têm e não do que lhes falta, o que implica maior aproximação de suas experiências e singularidades. E no que diz respeito às identidades étnico-raciais, dialogamos com Estudos Culturais e pesquisas que tratam das questões raciais na educação e educação infantil. Acreditamos que esses suportes teórico-metodológicos também nos favoreceram um olhar mais ampliado para o problema em questão, visto que nele está implicada a discussão sobre as diferenças, a diversidade, singularidades, relações sociais, práticas, cultura, identidades, temas tão caros para esses campos de conhecimento. Para tanto, realizamos um estudo de caso cunhado pela etnografia. Recorreremos à abordagem etnográfica porque acreditamos que esta nos daria “uma lente de aumento” (ANDRÉ, 2005) para conhecer a escola e para compreender os aspectos culturais das práticas e relações estabelecidas no cotidiano da educação infantil.

Utilizamos instrumentos e procedimentos metodológicos diversificados e “combinados” (MÜLLER, 2010) como, observações e registros em caderno de campo, vídeogravações, gravações, registros fotográficos, entrevistas com adultos, desenhos e documentos.

Nesse processo de construção de estratégias teórico-metodológicas optamos por pesquisar *com* as crianças e não *sobre* elas. Desse modo, as crianças realizaram registros fotográficos de espaços e tempos da escola

escolhidos por elas e, posteriormente, fizeram a devolutiva de tais registros. Além dessa, adotamos outras estratégias metodológicas que permitissem a elas serem co-participantes da pesquisa; as entrevistas foram realizadas com seis adultos, entre eles, professoras, monitoras diretora e supervisora. Esta pesquisa foi organizada e desenvolvida da seguinte maneira: 1) realização de um estudo exploratório antes da entrada definitiva em campo ; 2) criação de estratégias de aproximação e obtenção de consentimento dos sujeitos envolvidos, entre estes, o das crianças; 3) coleta de dados por meio das falas/narrativas das crianças e adultos, de nossas observações, e dos documentos acessados na escola e nas secretarias de educação e administração, que possibilitaram a análise interpretativa e, além disso, permitiram fazer o cruzamento de dados de modo a fortalecer a pesquisa e a favorecer o conhecimento do problema investigado.

Com este estudo, que se insere nos campos das relações étnico-raciais e da educação infantil, criou-se a expectativa de que o mesmo possa trazer outras contribuições que possam ser somadas aos estudos que também fizeram o entrecruzamento entre esses dois campos. Nesse sentido, acreditamos que essa articulação se faz necessária, tendo em vista as múltiplas dimensões identitárias e condições de vida das crianças que frequentam a educação infantil pertencentes à diversa e complexa sociedade brasileira. E, além disso, acreditamos que as pesquisas que trazem esse foco favorecem a compreensão de que a convergência entre esses campos pode ser um dos caminhos possíveis para se refletir sobre a(s) infância(s) e a(s) criança(s) na sua concretude. E, nesse sentido, apreendê-las nas suas multidimensões como sujeito de direitos e de cultura que se constrói na história e também a produz; na perspectiva de que esses “novos sujeitos” (crianças de zero a seis anos) esperam um lugar mais digno na sociedade e na escola, que as respeite e valorize em suas múltiplas dimensões, entre estas, a étnica e a racial.

O QUE A ESCOLA PESQUISADA NOS REVELA?

Na realização da investigação encontramos pistas e/ou dados que evidenciaram como as relações étnico-raciais aparecem na escola Manuelita e de como as crianças negras e brancas vêm configurando suas identidades étnico-raciais. Esses dados nos foram revelados por meio da organização e dinâmica de algumas práticas, das brincadeiras, dos discursos dos adultos, das falas e silêncios das crianças. Esse desvelar nos permitiu interpretar que as práticas e relações na escola pesquisada apresentaram situações que estão atravessadas por contradições, ambiguidades, negatividades, invisibilidades, ausências e também por positivities e/ou avanços no trato com as diferenças presentes na escola. Nessa direção, os resultados encontrados nos permitiram interpretar e inferir que na escola pesquisada predomina um discurso de igualdade que tende a contribuir para a invisibilidade da diversidade presente. Essa tendência e/ou contradição aparece nos materiais visuais (cartazes, painéis) de sala e da área externa; nos brinquedos; nas literaturas e vídeos assistidos pelas crianças, visto que apresentam prioritariamente a presença do grupo branco, o que impede as crianças negras ou de outro grupo construírem o sentimento de pertença ao seu grupo étnico-racial. Os preconceitos em relação às crianças negras por parte das crianças brancas também foram presenciados durante as brincadeiras, e, como observamos, tais preconceitos e/ou rejeições estão intimamente ligadas às características fenotípicas dessas últimas; e a tez da pele, aparece nesse contexto, como um forte marcador.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS DISCURSOS, PRÁTICAS E RELAÇÕES

A educação tem um significado importante na vida das crianças de modo geral e em específico, na vida das crianças negras, pois conforme as pesquisas⁶, a variável raça é a que gera o maior peso nos processos de desigualdades sociais vividos pela maioria da população brasileira. As crianças crescem no espaço da escola e nele também aprendem a fazer suas escolhas,

6 Cf. *Cavalleiro (2005); Dias (1997); Oliveira (2004)*.

forjam suas posturas, se desenvolvem em interação com outras pessoas. Nesses processos interativos identidades são constantemente configuradas por meio de marcadores raciais e culturais, que, no caso das crianças negras, na maioria das vezes são representadas de forma negativa, carregadas de estereótipos e de preconceitos.

Os discursos de igualdade apresentados pelos adultos entrevistados é “consenso” na escola e impede que haja a percepção de que as práticas e relações igualitárias, equitativas, possam ocorrer por meio da adoção de práticas diferenciadas, que reconhece e valoriza os diferentes grupos representados na sociedade geral, e na escola, em seus aspectos culturais, raciais, sociais, etc. Vale dizer que isso não quer dizer serem práticas e relações excludentes, pois como esclarece Scott (2005), adotar a igualdade como princípio não significa a eliminação da diferença, mas o seu reconhecimento. Esse discurso se faz presente nas respostas das seis entrevistadas, das quais destacaremos alguns fragmentos retirados dos depoimentos prestados pela diretora e professora referência do grupo pesquisado: *Eu não consigo enxergar isso, eu percebo que o tratamento aqui na escola é igual para todas as crianças [...] Então não existe aqui na escola a divisão de crianças brancas, pardas, negras. Todas nós enxergamos dentro de um único contexto (diretora Andréia). [...] isso é um ponto na escola que eu sempre observei e que acho muito importante, pois não tem diferenciação e nem racismo. O tratamento com as crianças é igual (professora Helena).*

Algumas das práticas e/ou episódios presenciados durante a pesquisa em alguma medida são reflexos desses discursos e, como interpretamos, nem sempre educam as crianças para a emancipação identitária, sejam elas negras ou brancas. E, acrescente-se ainda que, para estas últimas, propiciam que “cresçam acreditando na superioridade que a brancura lhes possibilita” (SILVA JR. e DIAS, 2011). Um dos episódios vivenciados no campo investigado refere-se à montagem de uma encenação sobre a história da “Branca de Neve”. Na apresentação observamos que não houve a preocupação de inversão de papéis e/ou releitura e ressignificação da história, possibilitando, por exemplo, que a personagem da Branca de Neve pudesse ser uma das meninas negras. Vimos que, ao contrário, a Branca de Neve foi destinada a uma menina branca (a Gabi), embora uma das meninas

negras (Ana Carla) tenha apresentado o desejo interpretar esse papel, como foi afirmado por ela: [...] *lá no teatro eu queria ser a Branca de Neve, mas só podia gente branca, aí eu escolhi ser bruxa*. Resposta que nos remeteu a história recontada por Meyer (2011) sobre uma menina negra de três anos de idade que descobriu, na escola, que não podia ser anjo.

Nessa mesma peça, Fabinho, outro aluno negro do grupo, que a princípio faria o personagem de um “anãozinho” acabou representando a árvore do cenário. Sobre a mudança de papéis a professora esclareceu:

Não, Fabinho não quis ser árvore, ele queria ser o anão, mas a mãe disse que não tinha como alugar a roupa. Então eu falei que ia tentar para ver se eu conseguiria a roupa emprestada ou então ajudar a pagar a metade. E ela falou que não tinha como, de jeito nenhum. Então eu tentei e o convenci de ser árvore, aí eu floreii que a árvore é uma coisa linda da natureza e que ele ia ganhar os balões ⁷ no final da apresentação. [...] ele empolgou e mudou de personagem sem problema. [...] ele não ficou triste com a mudança da personagem e a gente deu um jeitinho para ele apresentar e deu tudo certo. (entrevista realizada dia 22/11/12).

A organização dessa prática, em que os corpos estão em evidência e/ou expostos para o *outro* ou *outros*, nos direciona a interpretar/pensar que, ao planejá-la, caberia aguçar o olhar para as crianças e seus desejos. Além disso, buscar adotar formas mais criativas de “incluir todos/as”, de maneira que não haja contradições tão extremas e excludentes, como denota a situação vivenciada pelo aluno Fabinho.

Outros elementos que demonstraram o silenciamento e invisibilidade da cultura e do grupo negro que representa a maioria das crianças e adultos presentes na escola pesquisada dizem respeito aos recursos visuais, de comunicação e materiais diversos expostos na escola. Tais materiais evidenciam quais/qual culturas/a são privilegiadas, mesmo que seja de modo “inconsciente” (MEYER, 2011). Alguns desses recursos visuais fotografados pela pesquisadora veem-se apenas crianças brancas ali representadas.

⁷ Os balões prometidos formaram a copa da árvore que foram amarrados em seus braços, o restante de seu corpo foi representado como o caule.



Figura 1: painel aniversariantes do mês. Fonte: arquivos fotográficos da pesquisadora



Figura 2: painel pátio da escola
Fonte: arquivos fotográficos da pesquisadora

Essas evidências de silenciamento e/ou “apagamento” do outro (CAVALLEIRO, 2005) mostram que na Escola Manuelita ainda faz-se necessário espaços-tempos que contemplem as marcas fenotípicas e/ou raciais, culturais, artísticas das múltiplas crianças e adultos que a compõem. A criação desses espaços-tempos que educam para as relações étnico-raciais mais igualitárias, como recomendado por Silva Jr.; Bento; Carvalho (2012), significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial.

A ausência de brinquedos, livros ou de outros materiais que remetem ao grupo negro, na escola, foi uma das inquietações proferida pela professora Helena:

[...] vou ver se eu consigo bonecas de cor escura pra não deixar só bonecas clarinhas para estarem brincando na sala. Vou ver se misturo as bonecas para chamar atenção, pois na escola, em sala nenhuma tem bonequinha preta. A gente trabalha a história da Bonequinha Preta, da Menina bonita do laço de fita, mas não tem nada para eles estarem visualizando. (entrevista realizada dia 22/11/12).

Nas narrativas das crianças também encontramos evidências de falas depreciativas e atitudes preconceituosas com relação aos/às colegas negros/as, como nos episódios abaixo: Estávamos no corredor⁸ com o gravador⁹ e, enquanto as crianças brincavam, sentamos ao lado delas. Observamos que se inicia uma discussão entre o grupo sobre os personagens da novela Carrossel¹⁰.

Cirilo: *eu sou preto, sou do jeito de Cirilo, igual.*

Ana Carla: *eu sou a Maria Joaquina.*

A Gabi entra eufórica na conversa: *mas, mas Maria Joaquina não gosta de Cirilo.*

Ana Carla responde: *mas Maria Joaquina é o amor dele!*

Gabi: *mas ela não é preta!*

Ana Carla responde bem firme: *é sim. [interpretamos que esta foi uma forma de enfretamento frente à inflexibilidade da Gabi]*

Gabi: *é de outra cor [entramos na conversa]*

Lucineide: *então que cor é Maria Joaquina?*

Ana Carla: *é amarela*

Lara: *ela é da minha cor*

Lucineide: *qual a sua cor Lara?*

⁸ Os corredores foram espaços escolhidos nos registros fotográficos tomados pelas crianças (que denominam a parte “lá detrás”). Eles estão localizados nas laterais da parte externa da escola. Nas devolutivas das fotografias elas justificaram suas escolhas, algumas delas: tirei lá detrás porque ele é muito bom e dar prá brincar toda hora. A gente brinca de pedrinhas e de folhinhas (Lavina); Eu tirei porque eu gosto muito desse lugar (Lara); tirei por que lá eu brinco e gosto de pintar no painel (Fabinho).

⁹ O gravador foi um instrumento que sempre levávamos para o corredor. Ele passou a ser também um brinquedo onde gravávamos juntos, depois ouvíamos músicas e fazíamos testes diversos.

¹⁰ A novela Carrossel é transmitida pelo canal de televisão (SBT). O personagem Cirilo (um menino negro) é apaixonado pela Maria Joaquina, uma menina branca

Gabi interfere e afirma: ela *[se refere a Maria Joaquina]* é da minha cor e sou branca *[no momento passa a mão em um de seus braços para mostrar a sua cor]*

Lara responde: eu sou branca, mas branca escura

Gabi: eu sou branca!

Ana Carla: E daí? E sai correndo.

Lucineide: Gabi você gosta de ser branca?

Gabi: gosto da minha cor e da cor da minha prima.

Lucineide: de que cor é sua prima?

Gabi: ela é branca!

Lucineide: E de seus colegas que têm outras cores, como o Cirilo, Ana Carla e o Fabinho?¹¹

Gabi: Não! Eu não gosto.

Lucineide: porque você não gosta?

Gabi: porque não. É porque é feia!*[no momento ela demonstra tal feiura por meio de sua fisionomia]*

Rogério [que estava próximo brincando de comidinha com Isabel] diz: eu não gosto da Ana Carla!

Lucineide: por que você não gosta dela?

Rogério: porque não.

Gabi interfere em forma de questionamento: É por que ela bate nele?

Rogério: ela pisou no meu pé.

[Passa um tempo a Ana Carla retorna para onde estávamos]

Rogério ao ver que ela se aproxima diz: não fica aqui não senão eu vou te bater

Lucineide: Rogério, ela veio brincar com vocês.

Rogério: eu vou bater nela se ela ficar aqui.

Ana Carla: eu também bato em você porque você está teimando.

Rogério continua a brincar de comidinha com a Isabel e diz: mãe eu estou fazendo um bolo.

Isabel: filho pode fazer o que você quiser.

Gabi se aproxima da Isabel e diz: oi amiga!

¹¹ Ao fazermos esse questionamento o Cirilo nem a Ana Carla estavam próximos.

Isabel: Oi! Você pode ir com meu filho ali na venda para ele comprar uma pipoca para ele comer na janta?

Ana Carla complementa: e chiclete.

Isabel: chiclete não! Vai *[empurra a Gabi para seguir e olha para Ana Carla demonstrando que não a quer por perto]*

Rogério ao ver que a Ana Carla se dirige junto com a Gabi corre na frente e a cerca e grita: Você não!

Ana Carla diz: sai menino e segue até o final do corredor onde seria o portão de saída, imaginado por eles/as.

[Nesse intervalo o Rogério encontra com o Cirilo no corredor]

Rogério levanta as mãos para agredir Cirilo.

Cirilo grita: tia olha!

Monitora Carolina: Rogério para com isso! *[Ela grita sem se levantar da cadeira onde estava sentada]*. Entretanto, Rogério continua e dar empurrão no Cirilo, que começa a chorar.

Estas narrativas revelam como as relações étnico-raciais aparecem nos espaços-tempos de brincadeiras das crianças focalizadas na pesquisa. Observamos o quanto às marcas fenotípicas do grupo negro são motivos de preconceitos, discriminações, onde a tez da pele aparece como um forte e visível marcador para estas crianças. Nesse contexto, interpretamos que os conflitos raciais estão presentes e latentes e nos trazem alguns indicativos como: A Ana Clara por ser negra não pode pensar em ser a personagem Maria Joaquina (branca), que por sua vez jamais poderia se casar com o Cirilo (negro). Esta foi uma suposição também encontrada nas narrativas das crianças pesquisadas por Godoy (1996, p.132): “preto e branco não combinam, só cor repetida que combina, branco com branco e preto com preto”. A fala da menina Gabi traz essa negação da possibilidade de convivência afetiva entre negro e branco¹². Esses conflitos também apontam para a negação do

¹² Não podemos deixar de destacar que a mídia, nesse contexto possui um peso significativo nas falas dessas crianças. O que nos leva inferir que estas programações podem ser problematizadas com as crianças desde a educação infantil

outro diferente de mim: ele não pode ficar por perto, brincar comigo, “não gosto dela” como disse Rogério, além das agressões corporais. A justificativa da menina Gabi sobre o porquê de não gostar da cor dos colegas ou pessoas negras/os nos dão pistas de como no seu imaginário está presente a ideia da existência de modelos estéticos difundidos em nossa sociedade. Ou seja, modelos do branco/belo/inteligente, que impede de positivar a cor/raça, beleza e ainda acreditar na capacidade intelectual dos demais grupos como negros e indígenas.

Essas relações, bem como outras práticas e relações¹³ não evidenciadas nesse texto, mas que aparecem na pesquisa, são indícios de como as crianças negras estão vivenciando suas subjetividades e configurando suas identidades étnico-raciais – que a nosso ver, são vivências que as negatavam. Além disso, revelam como essas crianças vêm tentando enfrentar essas situações de conflitos junto aos seus pares. Ana Carla foi um exemplo das crianças negras que nos pareceu mais fortalecida visto que a mesma não se calava diante dos conflitos e/ou das atitudes dos colegas. Entretanto, como ocorrido no episódio acima, ela também não consegue se manter na situação por muito tempo e acaba saindo correndo, se retirando “do palco de disputas, do ambiente hostil” (CAVALLEIRO, 2005).

É importante sinalizar que nas práticas e relações que observamos e participamos encontramos avanços e limites no diz respeito às relações étnico-raciais. Nesse processo, interpretamos que na escola Manuelita existem fios que permitem iniciar outras ligações para a implementação e “enraizamento” (GOMES, 2012) de um currículo e práticas educativas que contemplem a educação para a igualdade étnico-racial. Alguns desses fios aparecem nas práticas e relações, bem como

13 Uma dessas relações diz respeito às estabelecidas entre os adultos e as crianças negras, que, como constatamos, são as que mais são encaminhadas para a prática do “castigo” (prática recorrente na escola), e, além disso, são elas que são classificadas como as crianças mais “difíceis” “indisciplinadas”, “sem limites”, entre outras denominações. E ouvem frases do tipo: “você é feio e desobediente” (professora Helena, notas de campo de 20/09/12); fica aí com esse “bocão” (supervisora Daniela, notas de campos de 12/07/12); entre outras.

nas proposições da proposta pedagógica por meio da articulação entre “diversidade racial e educação infantil” e, além disso, está fundamentada com a Lei 10. 639/03 e diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Outro aspecto a destacar é que algumas professoras já passaram por formação continuada na temática da história da África e culturas e africanas e afro-brasileira via Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) da Universidade Federal localizada no município.

Outro ponto a destacar está relacionado aos documentos consultados e conversas realizadas no âmbito das Secretarias de Educação e Administração com o objetivo de conhecer o modo como se configuram as políticas para o campo da educação infantil e relações étnico-raciais no município. De certo modo, observamos que a realidade encontrada na escola possui forte ligação com as políticas públicas da gestão municipal. Os documentos consultados, as conversas realizadas e os depoimentos das profissionais e monitoras evidenciaram que tal política ainda não tem investido seriamente na formação continuada dos profissionais da educação infantil, principalmente no que tange à temática das relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes é importante ressaltar que a opção de ouvir crianças e adultos foi uma decisão acertada, tendo em vista que nos possibilitou ter acesso às falas e/ou expressões desses dois sujeitos que compõem as cenas do ambiente pesquisado. E, entendemos que não teria como priorizar somente as crianças, visto que os sujeitos adultos também estão nas práticas e relações e são eles que se responsabilizam por essas crianças nesse espaço e, além disso, influenciam o desenvolvimento e conformação de suas identidades.

A partir das múltiplas fontes utilizadas nesta pesquisa, que inclui as nossas observações e registros em cadernos de campo, interpretamos e inferimos que o trabalho na Escola Manuelita, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ainda não tem ocorrido de modo intencional e constante. Não presenciamos nas práticas coletivas no geral e nas específicas do grupo focado,

conversas, discussões, problematizações, reflexões com as crianças, com as professoras ou com as famílias que buscassem uma educação para as relações étnico-raciais. Além disso, constatamos a falta de materiais de apoio para as professoras, que evidenciassem a cultura, as artes, a literatura, a história e outras contribuições dos africanos, afro-brasileiros e indígenas como povos constituintes da sociedade e cultura brasileira e do município pesquisado. Por outro lado, encontramos indícios promissores para a implementação de práticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais na Escola Manuelita, devido às proposições colocadas no Projeto Político Pedagógico. Entretanto, considera-se ser fundamental o redimensionamento das práticas e relações na escola pesquisada buscando favorecer a inclusão das questões étnico-raciais de forma intencional e contínua. Para tanto, faz-se necessário o fortalecimento das políticas públicas para os campos da educação infantil e relações étnico-raciais no município.

Acreditamos que o fortalecimento dessas políticas contribuirá para a implementação do currículo que permita o enraizamento dessa temática na Escola Manuelita e demais escolas de educação infantil da cidade, que perpassa, sobretudo, pelas condições de trabalho oferecidas aos/às trabalhadores/as da educação. Envolve, ainda, disponibilizar e/ou financiar a compra de materiais subsidiários e proporcionar espaços-tempos de formação sistemáticas e constantes que contemplem os aspectos técnicos e também os políticos/culturais. No que diz respeito à formação de professores relembramos o que afirmou Dias (2007) sobre a necessidade de trabalhar com professores referências que lhes permitam uma apropriação teórica sobre o tema. Também exige contemplar as dimensões de sua própria subjetividade para que compreendam que os processos de produção e reprodução do racismo na escola atingem também a eles, e não somente às crianças. Nessa direção, Gomes, Oliveira e Souza (2010) apontam que para a efetivação desse direito será necessário extrapolar a “letra da lei”, pois a existência da legislação desvinculada de um processo formador dos diversos sujeitos responsáveis pela condução do trabalho pedagógico poderá torná-la menos efetiva.

Esta pesquisa, juntamente com as demais pesquisas que também fizeram a interlocução entre esses dois campos supracitados, evidencia que as crianças negras continuam a vivenciar, na escola, práticas preconceituosas e discriminatórias. Escutam explicitamente frases, palavras, gestos que depreciam suas características fenotípicas, e, nesse contexto, vêm configurando identidades negativas no que se refere ao seu pertencimento étnico-racial. Nessa direção, podemos inferir que a partir dos dados encontrados e analisados na escola pesquisada, bem como nas demais escolas de educação infantil do município e região, ainda podemos encontrar muitas crianças negras vivenciando práticas e relações como as evidenciadas nesta investigação, ou até piores.

Por fim, as evidências encontradas vão em direção ao que apontaram as pesquisas desenvolvidas por (DIAS, 1997; CAVALLEIRO, 2005; OLIVEIRA, 2004;), de que as crianças, desde a educação infantil, convivem com tratamentos diferenciados, o que fazem com que os discursos de igualdade presentes na educação infantil se tornem contraditórios, pois, nas práticas cotidianas, os tratamentos são desiguais e “as diferenças são eliminadas nas formas mais sutis e explícitas” (CAVALLEIRO, 2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2005.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade Étnico-Racial e Educação Infantil. Três Escolas, Uma Questão, Muitas Respostas**. Dissertação de Mestrado em Educação - UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda Silva de; SOUZA, Kelly Cristina Cândida de. **Diversidade étnico-racial e trajetória docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas**. In:

_____ ABRAMOWICZ, Anete (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____ (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03**. 1. ed. Brasília: MEC/UNESCO; Coleção Educação para Todos n.36, 2012.

MEYER, Dagmar E. Estermann. **Das (Im) Possibilidades de ser ver como anjo**. In: GOMES, Nilma L. e SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MÜLLER, Fernanda (org.) **Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2004, 112p.

SILVA JR, Hédio; DIAS, Lucimar Rosa. Diversidade étnico-racial e educação infantil: uma introdução. In: SILVA JR, Hédio (orgs.). **Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades- CEERT, 2011.

_____; BENTO, Maria. A. S.; CARVALHO, Silvia P. de. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. Ministério da Educação/COEDI/NEAB- UFSCar/CEERT. São Paulo: CEERT, Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2011.

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
EXPERIÊNCIAS DOCENTES
COM A TEMÁTICA
ÉTNICO-RACIAL**

Claudia Elizabete dos Santos / Mestre em Educação/UEMG

José Eustáquio de Brito / PPEd/FAE/UEMG

INTRODUÇÃO

A aposta em uma educação que contemple a diversidade étnico-racial através do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana desde a infância possibilita que docentes e gestores invistam em processos de formação continuada em um país multicultural e pluriétnico como o Brasil. Esse texto dá visibilidade a práticas pedagógicas relacionadas à temática racial e vivenciadas por duas docentes que trabalham na educação básica e desenvolveram planos de ação com crianças na educação infantil quando eram cursistas de um programa de formação continuada, o *Lato Sensu* em Docência para a Educação Básica (LASEB).

A escrita dos planos de ação permitiu que cursistas refletissem sobre possibilidades de socializarem com pares, alunos, famílias e demais membros da comunidade escolar aprendizagens educacionais antirracistas. Para Dalben e Gomes (2012) o investimento em formação continuada de

profissionais, de um modo geral, é uma questão de exigência para o exercício da cidadania na contemporaneidade, em diferentes dimensões e níveis.

As edições do LASEB promoveram interações entre docentes da educação básica e da universidade pública, através dos eixos temáticos do curso. A constituição desse programa de formação¹⁴ esteve diretamente relacionada aos Núcleos de Estudos da Faculdade de Educação da UFMG, em especial, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), o Núcleo de Educação Matemática, além do Programa Ações Afirmativas na UFMG e do Observatório da Juventude (OBEDUC).

A coordenação da área de concentração sobre a temática étnico-racial ficou sobre os cuidados de pesquisadores do Programa Ações Afirmativas¹⁵, programa este que iniciou suas atividades em 2002, na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. As docentes pesquisadas participaram das áreas de concentração nomeadas como História da África e Cultura Afro-Brasileira (2009) e Educação das Relações Étnico-Raciais (2011), referentes a quarta e quinta edição¹⁶ do LASEB.

Nas edições do curso foram disponibilizadas em média 40 vagas para cada turma/área de concentração, inicialmente disponibilizadas para professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino da Rede Municipal da Educação (RME). Em 2009, as vagas foram autorizadas pela primeira vez para o Educador Infantil, profissional que trabalhava nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI). Em 2012, o cargo foi renomeado para Professor Municipal de Educação infantil, através do projeto de Lei 2068/12, de autoria do Executivo.

¹⁴ <http://www.fae.ufmg.br/laseb/>

¹⁵ <http://www.acoesafirmativasufmg.org/>

¹⁶ Áreas de concentração: 2009 - *Alfabetização e Letramento, Educação Infantil, Educação Matemática e Juventude e Escola e História da África e Cultura Afro-Brasileira*. Em 2011: *Alfabetização e letramento, verificar Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, Educação Infantil e Educação matemática e educação das Relações Étnico-raciais*.

Em 2011, na quinta edição, a área de concentração História da África e Cultura Afro-Brasileira, foi renomeada como Educação das Relações Étnico-Raciais e as vagas foram estendidas a outros profissionais da educação, dentre eles auxiliares de secretaria e biblioteca e bibliotecários. A mais recente edição do LASEB foi iniciada em fevereiro de 2014 e concluída em maio de 2015. A área de concentração que antes se centrava na diversidade étnico-racial inclui a temática de gênero (Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero). A inclusão do conceito de gênero potencializou as discussões e fortaleceu as abordagens da disciplina de Movimentos sociais e ações coletivas. Além disso, permitiu aos docentes refletirem sobre a desigualdade de gênero e raça, assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais (BRASIL, 2011).

As docentes que trabalham na educação infantil a cada dia lidam com turmas heterogêneas e desafiadoras. A contínua procura de vagas pelas famílias na educação infantil pública, independentemente da classe social, sinaliza a credibilidade que as famílias vêm depositando no trabalho desenvolvido nas UMEI.


APRESENTAÇÃO DAS CURSISTAS DO LASEB


As cursistas egressas do LASEB apresentam trajetórias profissionais próximas, e experiências distintas com a temática étnico-racial, porém desenvolvem um trabalho alicerçado no respeito às diferenças.

As docentes, cursistas egressas do LASEB, mesmo após a conclusão da especialização continuaram a destacar a temática étnico-racial em suas práticas profissionais. O desejo manifestado por ambas em terem suas identidades preservadas nos fez nomeá-las com nomes de origem africana e afro-brasileira, Akilah e Wambui, nomes relacionadas a símbolos *adinkra*¹⁷. Adinkra é um sistema de símbolos (um tipo de escrita

¹⁷ *Adinkra é um pano cheio de desenhos e cada um tem seu significado. Estes panos eram usados pelos líderes espirituais e sacerdotes em rituais secretos e cerimônias, como, por exemplo, nos funerais.*

pictográfica) que revela um provérbio ou um ditado que visa à preservação e transmissão de ideias do povo Akam, grupo cultural presente em Gana, Costa do Marfim e no Togo.

Akilah, foi o nome escolhido para a primeira docente que fez contato. O nome significa inteligente, que tem razões. O símbolo adinkra MATE MASIE  (o que eu ouço eu retenho), resume-se em sabedoria e conhecimento. Durante os encontros na UMEI Diversidade, a docente Akilah demonstrou tranquilidade, serenidade e coerência em seus posicionamentos sobre a relação com as crianças, pares e a temática étnico-racial. A docente é egressa da quinta turma do LASEB e está lotada na UMEI nomeada de “Diversidade”.

Wambui, nome que significa cantante, foi escolhido para a segunda docente que fez contato. Ela trabalha na “UMEI Diferença”, nome que se relaciona com o trabalho que ela desenvolveu na instituição, juntamente com seus colegas. A docente é uma profissional dinâmica e a palavra movimento a resume. O trabalho da docente foca a psicomotricidade e musicalidade na educação infantil. O símbolo adinkra escolhido foi o WAWA ABA , que simboliza resistência e perseverança. Durante as visitas à escola era possível observar profissionais comprometidas com seu fazer pedagógico.

Os primeiros contatos com as egressas do LASEB foram significativos e aos poucos se revelaram como o prenúncio de grandes descobertas. Vários adjetivos podem ser atribuídos a docentes que se colocam à frente de projetos e propostas pedagógicas que focam a implementação da Lei 10.639/03 nas instituições de ensino. Os textos dos planos de ação das duas docentes que assumiram o compromisso de destacar a temática racial na infância demonstram o primeiro dos quatro princípios elencados por Dias (2012), a “coragem”. Dias (2012) considera que trazer para a educação infantil temas relativos à diversidade étnico-racial implica que educadores tomem uma atitude ousada e ética em relação à raça/cor e etnia.

CARACTERIZAÇÃO DAS UMEI

A UMEI Diversidade está localizada em uma regional de Belo Horizonte que no início do século passado era rodeada de fazendas, e deu origem a muitos bairros que foram construídos ao redor de indústrias e fábricas.

A UMEI Diversidade está localizada em um bairro residencial, área íngreme e conta com a infraestrutura de lojas, hospitais, centro de saúde e shopping ao seu redor. A unidade atende aproximadamente 140 crianças, e se comparada às demais, essa UMEI pode ser considerada de pequeno porte. A instituição é ampla, limpa, organizada, possui uma entrada totalmente coberta e uma área plana de aproximadamente 150 metros quadrados, subdividido em vários espaços¹⁸. Segundo a docente, a escola foi uma conquista dos moradores da região, que no ano de 2000 manifestaram-se ativamente em prol da construção de uma escola de educação infantil na comunidade, através das verbas do Orçamento Participativo.

A UMEI Diferença está localizada em uma área periférica de um bairro de Belo Horizonte. O bairro é fruto de uma ocupação em uma área limítrofe entre os municípios de Belo Horizonte e Sabará. Os primeiros moradores ocuparam a região por volta da década de 1980, período que tiveram de enfrentar condições precárias, como falta de saneamento básico, energia elétrica, saúde básica e até mesmo acesso a escolas. A localização da UMEI permite às crianças, docentes e demais moradores acesso a uma vista privilegiada e clima agradável devido à expressiva área verde preservada no entorno da UMEI. A maior parte das famílias atendidas na UMEI Diferença mora no bairro, dado diferente do apresentado pela UMEI Diversidade. A UMEI Diferença pode ser considerada de grande porte: são mais de 400 crianças com a idade que varia de 0 a 5 anos de idade. Elas são atendidas nos períodos parcial e integral.

¹⁸ Seis salas de aula, estacionamento, playground, anfiteatro, arquibancada, fraldário, instalações sanitárias masculina e feminina (adulto e criança), dispensa, área de serviços, vestiário, secretaria, coordenação, depósito, arquivo, sala multiuso, canto de leitura, sala de professores, área de circulação e jardins.

A escola foi construída em uma área extensa, terreno relativamente acidentado, mas que não coloca em risco a segurança das crianças. O portão principal da escola fica ao lado da garagem que é ampla. Logo em seguida é possível visualizar uma grande escadaria e uma rampa de acessibilidade próxima ao parquinho. A entrada da escola é ampla, comunica-se com os vários espaços da instituição, dentre eles: secretaria, refeitório, cozinha, banheiros separados para crianças, visitantes/funcionários, corredor, elevador, sala da vice-direção, sala de televisão, sala de multiuso e as salas das turmas das crianças de 0 a 3 anos. Uma escadaria leva ao segundo pavimento, onde ficam as turmas das crianças de 3 e 5 anos e a sala dos professores.

TRAJETÓRIAS DA DOCENTE AKILAH

Akilah atua na educação há mais de 15 anos. Ela tem dois cargos, ambos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, e trabalha nos períodos da manhã e tarde. A docente assume a sua negritude demonstrando orgulho e segurança. Ela tem mais de 40 anos de idade, graduou-se em pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e especializou-se em Educação e Relações Étnico-raciais pela FaE/LASEB, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A entrada da docente na graduação deu-se em 2005, pelo critério de cotas, na UEMG e a conclusão do curso foi em 2009. Ainda em 2009, inscreveu-se no processo seletivo do LASEB, mas em 2011 que foi aprovada. A trajetória escolar da docente foi integralmente cursada em escolas públicas. Akilah viveu uma experiência com a temática racial não muito comum à maioria das docentes que estão na graduação. Logo nos primeiros períodos do curso de pedagogia teve contato com a Lei 10.639/03 através da entrada em um grupo de estudos sobre a temática étnico-racial, no qual permaneceu até o quarto período da graduação. O tema da monografia da docente contemplou a diversidade étnico-racial e infância, Ela buscava entender a importância das narrativas na construção da imagem positiva do negro/a pelas crianças.

A entrada da docente em uma universidade pública como cotista, em 2005, foi em um momento em que as universidades federais ainda não eram obrigadas a adotar esse critério em seus processos seletivos. Tal experiência a permitiu trilhar uma trajetória educacional privilegiada e em diálogo com a diversidade étnico-racial. Akilah, com um grupo de colegas da graduação, foram selecionados para integrar o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Minas Gerais (NEAB/UEMG). O grupo participava de um projeto sobre a abordagem da Lei 10.639/03 em escolas públicas do ensino fundamental. O grupo pesquisado era formado por crianças autodeclaradas negras, que aceitaram participar da pesquisa mediante autorização das famílias. O grupo que Akilah participava tinha a tarefa de tabular dados e auxiliar a escrita da pesquisa, juntamente com os demais colegas e professores do NEAB.

Segundo a docente, sua ligação e interesse com a literatura é intensa. Ela considera que a literatura é a disciplina que mais a aproxima das crianças durante o desenvolvimento de projetos. Para Larrosa (2011) a experiência de linguagem, de pensamento, de sensibilidade permite a transformação dos próprios pensamentos.

Para Amorim (2009, p. 101), a literatura infantil tem o poder de constituir, para a criança, um elo lúdico entre o mundo do imaginário, do símbolo subjetivo e o mundo da escrita e dos signos convencionalizados pela cultura. Para Akilah a literatura traz riqueza às aulas por meio da arte, música, brincadeiras e dos livros infantis e juvenis. A cursista aposta na literatura como ponte entre as crianças e uma educação para diversidade étnico-racial.

O PLANO DE AÇÃO DE AKILAH

O conteúdo do plano de ação de Akilah se aproxima das reflexões de Porter (1973) sobre as percepções raciais de crianças negras e brancas. Durante a escrita do plano e conversas com as crianças, ela afirma que já havia identificado atitudes entre as crianças que demonstravam a não aceitação do “outro” devido à cor da pele. Ela relata que já presenciou situações de crianças que se negaram a dar as mãos ou se recusaram a dançar com algum/a colega em uma das festas da escola.

Em 2011, diante o desafio de desenvolver um plano de ação na UMEI Diversidade, a docente elegeu novamente a literatura como o fio condutor para a abordagem étnico-racial com as crianças. O uso da literatura como prática pedagógica foi uma aposta da docente desde a graduação. Na escrita do plano de ação ela enfatiza a importância da abordagem da temática étnico-racial na educação infantil, considerando que o preconceito opera por meio das interações sociais desde a infância. Ao trabalhar com a literatura infantil, a docente inseriu contos e histórias africanas na intenção de estimular a imaginação das crianças.

Para Akilah, a afirmação de uma identidade negra positiva muitas vezes é negada desde a infância, fato que interfere na positivação da própria imagem e na construção das identidades, muitas vezes pelo fato das crianças serem estimuladas desde pequenas a valorizarem apenas um modelo de beleza, o eurocêntrico. Ao refletir sobre o brincar, a docente sempre observava que não ficava difícil identificar nas brincadeiras e discursos infantis o sonho de meninas e meninos de serem princesas e príncipes. Diante da solicitação da escrita e implementação de um plano de ação na escola em que trabalha pela coordenação do LASEB, a docente priorizou atividades com contos que pudessem colocar em destaque a imagem de príncipe e princesa negro/negra, na intenção de trabalhar com todas as crianças a afirmativa: príncipes e princesas negras existem!

A docente considerou que o objetivo principal do plano de ação seria o de auxiliar as crianças a valorizarem sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser, favorecendo para que construam uma imagem positiva de si mesmas, veiculando conhecimentos por meio de histórias e contos infantis que ensinam maneiras de olhar para si mesmo e para o outro e que podem trazer identificações positivas da imagem do/a negro/a pelas crianças.

Dentre vários objetivos listados por Akilah destaco o de contribuir para o conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas africanas e valorizar as características étnicas das crianças afrodescendentes, possibilitando a identificação com sua cor, a partir do princípio do respeito às diferenças e do fortalecimento da autoestima.

A experiência de Akilah como egressa do LASEB contribuiu diretamente no processo da implementação da Lei 10.639/03 na UMEI Diversidade. A docente preferiu registrar no plano de ação exigido pelo LASEB as práticas vivenciadas com a turma de crianças com as quais trabalhou como professora referência em 2010. Contando com o apoio da nova professora das crianças, Akilah iniciou o desenvolvimento do plano de ação com as 16 crianças que eram da turma no segundo semestre de 2011 e que participaram do projeto “Princesas negras”, além de mais 5 alunos que estavam estudando na escola pela primeira vez. O plano foi desenvolvido em três semanas, e sua culminância deu-se antes da semana da Consciência Negra.

A proposta metodológica do plano de ação baseou-se nos contos africanos, tendo como princípio a positivação da imagem de África. A obra literária infantil afro-brasileira escolhida foi “O Casamento da princesa” (Celso Sisto). Após algumas adequações das narrativas e imagens, iniciaram-se os encontros com as crianças. A docente também apresentou para as crianças imagens de representantes das realezas africanas na atualidade.

No primeiro semestre de 2012, o primeiro encontro da docente com as crianças foi especial porque contou com a colaboração da professora que era a referência da turma. Akilah apresentou para as crianças uma caixa surpresa e, segundo ela, as crianças não se continham de tanta curiosidade. Para diminuir a curiosidade, Akilah dizia que a caixa guardava um objeto precioso que pertencia a alguém muito especial. Ela apresentou os bonecos negros Abayomi e Lila¹⁹. A docente explicou que eles faziam parte de um misterioso tesouro. Ela revelou que várias crianças insistiram pedindo para segurar os bonecos. Assim, foi combinado que durante o tempo que ela estivesse contando histórias os bonecos passariam de mão em mão.

A docente investiu na possibilidade da positivação da negritude, através da figura do casal de bonecos e das personagens Cadja e seu irmãozinho (projeto desenvolvido na escola no ano anterior), além da apresentação de objetos que lembravam a realeza (coroa e varetas com símbolos africanos de fogo e chuva e belos lenços coloridos). Akilah lembrou que uma das crianças

19 Abayomi significa nascido pra trazer alegria e Lila: boa

conseguiu se identificar tanto com a negritude que estava sendo valorizada, que durante a conversa afirmou “*eu também sou negro!*”

A apresentação da obra “O Casamento da Princesa” para as crianças continuou em outros momentos por meio de contação de história, rodas de conversa, produção de desenhos e dramatização. Akilah aproveitou um momento para questionar com as crianças a existência de príncipes e princesas negros/as. Tal questionamento permitiu à docente conduzir as crianças do mundo da fantasia ao mundo real, apresentando a elas imagens de realezas africanas e promovendo conversas sobre semelhanças e distinções de reis/rainhas príncipes/princesas pelo mundo afora. Em outro momento a docente também reuniu imagens de personalidades negras brasileiras em destaque na mídia e pediu ajuda às crianças para identificá-las. Akilah considera que, ao apresentar para as crianças imagens de príncipes e princesas diferentes das que convencionalmente são apresentadas pela mídia, docentes contribuem na valorização da diversidade cultural.

Ao avaliar a intervenção com as crianças, Akilah considerou que a acolhida das crianças foi tomada por entusiasmo e que a intervenção alcançou o objetivo de apresentar para as crianças a figura do negro em destaque, permitindo que elas consigam se identificar, sem constrangimentos, com outras referências negras de forma positiva, rompendo com o silêncio e afirmando com orgulho, “*eu também sou negro!*”, como fez uma das crianças. Os desenhos feitos por algumas crianças conseguiram reproduzir a história contada pela docente e personagens negros/as foram representadas em posição de destaque, com feições alegres e roupas coloridas.

TRAJETÓRIA DE WAMBUI

Em 2014, Wambui era professora há mais de 15 anos, trabalhava há 10 anos Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) e há 5 anos na UMEI Diferença. Além disso, leciona em dois horários em escolas de municípios diferentes nos períodos da manhã e tarde. O primeiro cargo da docente é o de professora de educação infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), e no segundo cargo ela trabalha

como professora do ensino fundamental (1º e 2º ciclo) em outra rede de ensino da região metropolitana. No período da conversa, a docente tinha 37 anos de idade. Ela se autodeclara parda, e assim como a docente Akilah, trilhou quase toda sua trajetória estudantil em instituições públicas, com exceção do ensino superior.

No período da graduação a docente não recebeu uma formação voltada para a temática racial e nem participou de estudos que a aproximasse de uma iniciação científica. Diferentemente da docente Akilah, Wambui não teve a oportunidade de acessar, na graduação, a temática racial, e tampouco participou direta e/ou indiretamente de pesquisas relacionadas ao tema. As primeiras participações em debates e seminários relacionados à temática étnico-racial aconteceram após a entrada da docente no LASEB.

A trajetória da docente demonstra que a proposta curricular do curso de pedagogia frequentado por ela sinaliza um dos grandes obstáculos a ser superado pelas universidades públicas e privadas de todo Brasil, ou seja, a ausência de conteúdos que contemplem a abordagem da diversidade étnico-racial na graduação.

Segundo a docente, a leitura da escrita do plano de ação fez com que ela lançasse um olhar mais crítico sobre a sua prática, uma das principais propostas do LASEB. Em 2012, a docente desenvolveu um projeto na UMEI Diferença sobre a diversidade racial baseado no plano de ação, porém sem ter a intenção de alcançar todos os docentes da escola. Nesse mesmo ano, após observarem e apoiarem o projeto desenvolvido pela docente e por outros, a coordenação e direção assumiram um posicionamento próximo ao que se pede nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), incentivaram o desenvolvimento do projeto e a garantiram a materialidade para sua execução.

Logo no início do ano letivo de 2013, a vice-diretora e a coordenadora convidaram a docente para apresentar sua experiência como egressa do LASEB para as/os colegas de trabalho durante uma reunião pedagógica. Nesse mesmo ano, os docentes e demais funcionários da UMEI acataram a proposta de desenvolverem um projeto institucional sobre a temática étnico-racial.

Ao descrever suas estratégias para apresentar a temática racial para as crianças, Wambui destacou o uso do *Kit* do projeto “A cor da cultura” em sua prática de trabalho. O fato da UMEI Diferença não contar com um exemplar do *Kit* não a impediu de desenvolver um projeto e de conseguir um livro emprestado na outra instituição que trabalha. Wambui considerou que o uso do *Kit*, através das histórias de heróis negros/as, sugestões de brincadeiras e os DVDs *fortaleceram sua prática*.

Ela considera que antes, sua prática docente não estava relacionada à temática das relações raciais, afinal, ela considerava que o racismo não existia e que as pessoas exageravam. Após a experiência de ter passado pelo curso de especialização do LASEB, a docente passou a ter outro posicionamento. Ela passou a considerar importância de lançar um olhar cercado de cuidado em sua prática profissional, procurando dar maior atenção às crianças, na intenção de incluí-las. Atualmente ela se baseia em legislações, pesquisas e relatos de experiências na intenção de contribuir no combate ao racismo e demais discriminações na escola.

A docente considera que conseguiu perceber, com mais evidência, o quanto as palavras, gestos, situações e julgamentos preconceituosos podem prejudicar o desenvolvimento das crianças, e como as ações de valorização e respeito podem positivar a imagem que cada criança tem de si mesma.

PLANO DE AÇÃO DE WAMBUI

Wambui orgulha-se da sua passagem pelo LASEB. Segundo ela, a especialização sobre “História da África e Culturas Afro-brasileiras” permitiu-lhe lançar um novo olhar para a educação e, conseqüentemente, reconfigurar sua prática. Se antes ela olhava a escola como um lugar de poucas tensões, agora ela passou a vê-la como mais um lugar onde ações e discursos racistas podem estar presentes. A escolha do tema do plano de ação estava relacionada à sua experiência profissional. Na escrita do plano de ação a docente focou o tema Identidade negra. Ela considerou que a Lei 10.6309/03 trouxe reflexos positivos na última década e contribuiu para a disponibilização gradativa de recursos pedagógicos

(livros, produções acadêmicas, artigos, revistas, cartazes, painéis, jogos e brinquedos). A cada dia a docente mostra-se mais comprometida com a temática racial, e considera que “a Lei 10.639/03 só será efetivada se tivermos acesso e interesse em utilizar os materiais e informações sobre a temática racial na educação”.

Após reflexões sobre sua prática, Wambui considerou que não precisaria mudar drasticamente a sua forma de trabalhar, e sim, adequá-la às propostas de enfrentamento do racismo. Desde quando a docente começou a desenvolver propostas pedagógicas antirracistas na UMEI Diferença, ela vem assumindo a função de professora de apoio das turmas, situação que a permite focar atividades que valorizam o desenvolvimento global da criança e os aspectos da psicomotricidade, na intenção de desenvolver as áreas afetiva, motora, social e intelectual. A psicomotricidade no processo ensino-aprendizagem contribui de forma pedagógica para o desenvolvimento integral da criança. Para Barreto (2000), a recreação dirigida proporciona a aprendizagem das crianças em várias atividades esportivas, ajudam na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio sócio afetivo.

O principal objetivo da docente ao introduzir a temática racial em suas práticas pedagógicas foi possibilitar que as crianças identificassem e respeitassem as múltiplas possibilidades das diferenças entre os indivíduos reconhecendo a contribuição do povo negro na cultura brasileira, através da arte, música e educação.

Na intenção de garantir a introdução da temática étnico-racial em sua prática pedagógica, a docente Wambui, juntamente com um colega de trabalho, adotou a estratégia de desenvolver oficinas semanais com duração diária de aproximadamente 50 minutos ao longo de um semestre. A docente considera que a contação de história merece lugar de destaque na sala de aula, prática que pode ser enriquecida com a apresentação de imagens que coloquem em destaque o negro, sua história, crenças e cultura. Os professores devem utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas

ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados (BRASIL, 1998, p. 63).

A docente utilizou diversos materiais recicláveis para confeccionar instrumentos musicais para que as crianças pudessem extrair sinais sonoros (latas, papelão, pedrinhas, cordas, tampinhas, lixas), além do uso do próprio corpo para que as crianças percebam os diferentes sons emitidos pelos materiais e pelo próprio corpo.

No período que Wambui implantou o plano de ação na UMEI Diferença, a escola contava com uma sala ociosa, e, juntamente com um colega da escola e apoio da gestão, criaram um atelier intitulado “*Oficina de Arte*”. Foi nesse atelier que as crianças, sob orientação dos docentes, colocaram a “mão na massa” e transformaram arte em ritmo e alegria na UMEI Diferença. No atelier foram confeccionados artesanalmente: instrumentos musicais, cartazes, peças decorativas de argila, sacolas ecológicas e de papel machê. A *Oficina de Arte* funcionou por um ano, tempo suficiente para fazer a diferença. O atelier convidava as crianças a laçarem mão da criatividade em todos os momentos. As atividades propostas desafiavam as crianças a explorarem o potencial acústico do próprio corpo, as habilidades manuais e cognitivas e as relações interpessoais. Essa situação promoveu aproximação e trocas contínuas, afinal outros tipos de inteligência também entram em cena. Através das artes plásticas, por exemplo, a professora convida as crianças a decorar trajes e instrumentos musicais que compõem a dança, além de propor pinturas, desenhos e modelagens das vestimentas utilizadas, como o maracatu.

Os momentos na *Oficina de Arte* possibilitaram que a docente garantisse na UMEI Diferença um espaço a mais de ludicidade. O foco na diversidade étnico-racial permitiu que ela adequasse a sua prática aos valores civilizatórios. Assim, a rotina da contação de histórias, a roda, as danças e músicas permitiram que fossem abordados com as crianças os conceitos de oralidade, musicalidade, corporeidade, memória e ancestralidade.

A turma de Wambui tinha 25 crianças (16 meninos e 9 meninas), entre elas 17 negras (pretas e pardas) e 8 brancas. A docente lembrou que quando apresentou a proposta pedagógica sobre a temática racial às

famílias das crianças, o retorno delas superou todas as expectativas. Além de aprovarem a proposta, as famílias auxiliaram as crianças a responderem uma enquete sobre suas músicas e brincadeiras preferidas. Com o resultado desse levantamento, a docente montou uma tabela que permitia que as crianças se conhecessem melhor.

Wambui apresentou para as crianças a música “O canto das três raças”, interpretada por Clara Nunes, momento em que as crianças puderam explorar novamente os instrumentos musicais da escola e outros confeccionados por elas de forma artesanal (tambor, atabaque e chocalho). Gordon (2000) considera que a música possibilita às crianças o autoconhecimento, o conhecimento do outro e o desenvolvimento da criatividade.

Nesse mesmo dia as crianças fizeram um painel coletivo chamado “Retrato Étnico”, atividade que propunha que cada uma delas reproduzisse a própria imagem em um grande painel. Já no encontro seguinte, na *Oficina de Arte*, os alunos, sob a orientação de Wambui, exploraram a sonoridade dos tambores da escola, dando uma atenção especial para um tambor maior e multicolorido feito de uma embalagem de papelão, chamada barrica. Segundo a docente, o instrumento passou a ser considerado o símbolo do projeto, afinal era maior que muitas das crianças da UMEI. As crianças também confeccionaram vários mini tambores, que, após as apresentações, levaram para casa. Para Oliveira (2010, p. 61), os tambores também são nossos ancestrais. Eles falam e se comunicam através de seus toques, que são códigos inconfundíveis de um chamamento espiritual e corpóreo, capazes de revelar a necessidade de valorização da cultura africana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas sobre a temática étnico-racial apresentadas neste texto foram vivenciadas por duas cursistas egressas de um programa de formação continuada. Elas socializaram experiências singulares, únicas e plurais com o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação e conseguiram mais do que implantar um plano de ação nas UMEI que trabalham; elas foram além, ao garantirem às crianças da

instituição a possibilidade de serem inseridas em uma proposta educacional que vem garantindo a possibilidade de a gestão, coordenação, demais docentes e famílias refletirem sobre a viabilidade de se vivenciar uma infância sem racismo.

Porém, não há como não mencionar a contribuição sem precedentes de programas de formação docente que conseguem dar voz a um currículo, que há muito tempo está silenciado e inviabilizado. Embora tenhamos boas experiências de formação continuada em nível de aperfeiçoamento e especializações, a abordagem do ensino da história e cultura afro-brasileira na graduação continua sendo um dos maiores desafios para os gestores de cursos universitários em todo Brasil. É preciso que os cursos de formação continuada também acessem docentes de instituições universitárias dos vários municípios brasileiros e não apenas dos localizados nas grandes metrópoles. Caso contrário, a obrigatoriedade do ensino da temática étnico-racial em todos os níveis e modalidades de ensino torna-se inoperante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

_____. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03** / Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. Brasília : MEC ; UNESCO ; IPEA, 2012.

DALBEN, Ângela I. L. F. e GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Prefácio. Formação continuada de docentes na educação básica (LASEB): impactos dos planos de ação nas escolas. In Maria das Graças de Castro Bregunci, (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DIAS, Lucimar Rosa. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo.** Revista Brasileira de Educação. v. 17, n. 51 set - dez. 2012.

GORDON, Edwin E.; **Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões;** Fundação Calouste Gulbenkian; 2000; Lisboa, p.63 – 470.

LORROSA, Jorge. Experiência Alteridade e Educação. In Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. **Religiosidade de matriz africana: desconstruindo Modos de brincar:** caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SILVA, Santuza Amorim da. **Letramento Literário**: experiências da formação inicial. *Educação em Foco*, v. 12, 2009.

PORTER, Judith D.R. **Black Child, white child** – The development of racial Attitudes. 2. Ed. Massachusetts: Harvard University Press, 1973.

TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES RACIAIS EM
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO
CORPO DOCENTE EM UMA
UMEI EM BELO HORIZONTE

Regina Márcia P. de Oliveira

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de uma pesquisa realizada entre o ano de 2014 a 2016, na qual cinco professoras, com idade entre 30 a 50 anos, participaram das entrevistas, que trata das práticas pedagógicas e a educação para as relações raciais na educação infantil, em uma Unidade Municipal de Educação infantil -UMEI em Belo Horizonte.

As análises de como as professoras compreendem o conceito Práticas Pedagógicas na educação infantil e sua articulação com a Educação para as Relações Raciais, obrigou-nos a problematizar algumas questões que envolveram também a compreensão de infância considerando o critério cor/raça. Isso se justificou uma vez que, nas conversações, por recorrentes vezes, as crianças foram colocadas na categoria de indivíduos bons e inocentes desprovidos de preconceitos e/ou de atitudes racistas. Quase sempre visões romantizadas são desenvolvidas em torno das crianças e suas respectivas

infâncias, uma vez que “essa visão pode fazer com que muitos profissionais desconsiderem as questões sociais e culturais da vida da criança, pois, já que a criança se desenvolve apenas no espaço maturacional/biológico, não há necessidade de intervenções” (SOUZA, 2010, p.24).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas pontuais implica considerar as mudanças políticas e culturais que incidem diretamente no ensino, o que obriga a escola a se mostrar como um ambiente estimulante, onde o conhecimento deve ser construído, respaldado pelo pensamento crítico e coletivo das ideias entrelaçadas pelas muitas culturas que habitam o universo escolar, especificamente, a educação infantil, em que o lúdico deve ser (re)pensado paralelamente ao ato de educar.

Na educação infantil não pode haver o momento das brincadeiras e o momento do educar e cuidar. Essas ações, de acordo tanto com as proposições curriculares quanto com as pesquisas que se orientam nesse sentido, comungam com essa nova característica que deve vir permeando esse novo modelo educativo. Para Freire (1998), a prática do/a professor/a é algo que exige reflexão e compreensão do fazer crítico e autônomo. São essas posturas que apontam a possibilidade de a escola ter condições de construir pontos de ligação no processo de adequação às mudanças de forma criativa e inovadora e, conseqüentemente, a se posicionar socialmente, como um espaço de acolhimento e respeito às diferenças, que são um fator de possibilidade e riqueza cultural e não de desqualificação e seleção dos sujeitos com base em seu pertencimento social, de gênero ou racial. Nesse sentido, “queremos que as escolas melhorem. [...] Uma criança não deve ter suas circunstâncias educacionais limitadas pela renda dos pais, pela cor de sua pele ou pelo dialeto que fala” (TAKAYAMA, 2005, p. 15-16, apud BURAS e APPLE, 2008, p. 21).

Assim, as práticas pedagógicas alcançam uma posição de destaque e de responsabilidade em colocar de forma autônoma e crítica a engrenagem social transformadora da escola funcionando. No caso da educação para as relações raciais, esse esforço enfrenta maior dificuldade, pois lida com relações de poder e hierarquização dos identificados socialmente como “diferentes”. Quando se trata das crianças negras, principalmente em

instituições públicas, deve-se considerar que historicamente a escola pública fundou-se em dois preceitos, a disciplina e o higienismo. Assim, professores/as oriundos de uma formação proveniente de um currículo tradicional enfrentarão grandes problemas na construção de novas posturas, uma vez que ao falar de educação infantil está a se falar de uma educação que se respalda no corpo. De acordo com Bento (2011, p. 20), “[...] no Brasil, as representações do corpo negro estão marcadas por estereótipos negativos”.

Para a construção dessa ação autônoma e crítica das práticas pedagógicas na educação infantil, o/a professor/a precisa ter claro o real significado do conceito de educação como uma ação responsável pelo desenvolvimento humano, que no decorrer de sua vida vai fazendo distinções entre o que é certo e errado, bom ou ruim, pertencimento a essa ou aquela cultura, justa e injusta, que, quando confrontado com a educação recebida na escola, irá nortear as escolhas e os posicionamentos sociais de forma positiva perante as deformações sócio-históricas. Isso pode impactar o futuro por intermédio de significativas intervenções sociais. Para Bento (2011, p. 20) “na educação infantil, as crianças começam a perceber as diferenças e semelhanças entre os participantes de seu grupo [...] e, dependendo dos recursos afetivos e sociais [...] esse processo pode ser mais positivo ou mais negativo para a constituição de sua identidade”.

Quando a escola compreende, considera e respalda suas ações pedagógicas alicerçadas na importância da temporalidade entre o processo de transição da saída das crianças do seio familiar e o seu ingresso em um novo espaço social, onde as marcas de suas relações de pertencimento e sua relação com a família são lembranças fortes, importantes e significativas para elas, o lançar mão dessas marcas enquanto recurso pedagógico, significa oportunizar a inserção do diferente como sendo qualidade e o reconhecimento e aceitação deste pelos demais.

O desprendimento de um ambiente a outro demanda tempo e principalmente, conta com a compreensão dos/as professores na construção de possibilidades que oportunizem a elas confrontarem o que aprendeu em casa com seus pais e o que a escola tem lhes mostrado enquanto conhecimento. Logo, sua iniciação educativa é permeada por

sentimentos contraditórios e de estranhamento. Momento em que se espera que o/a professor/a, acostumado e ensinado a se comunicar apenas verbalmente, aprenda a traduzir os significados dos corpos e desenvolva práticas libertadoras explícitas nas atividades cotidianas da escola.

No entanto, esse momento é marcado por divergências e/ou incorreções, uma vez que cada professor/a traz impresso em suas práticas pedagógicas um pouco daquilo que aprendeu em família e no processo de formação inicial. Isso o/a leva a quase sempre a ignorar e/ou desconsiderar o contexto em que está desenvolvendo suas práticas.

As práticas pedagógicas na educação infantil devem levar em consideração a visão de mundo que a criança traz de casa, seus conhecimentos prévios, sua origem e pertencimento racial de maneira a valorizar esses pilares, para que a educação cumpra na sua integralidade sua função de formação humana.

INVESTIGANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Com o intuito de identificar como os/as professores/as investigados/as compreendiam e interpretavam o sentido do conceito de práticas pedagógicas para a educação das relações raciais e em que concepções as alicerçavam é que o referido texto se orientou, além de ter, também, o objetivo de analisar a pré-disposição do contexto investigado em desenvolver práticas pedagógicas para a Educação das Relações Raciais. A seguir quadro do perfil das professoras entrevistadas:

ENTREVISTADAS	COR AUTODECLARADA	CURSO E ANO DE FORMAÇÃO	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS: O QUE PENSAM SOBRE
PROF. ^a 1PF Descendente do quilombo dos Luízes	Negra	Pedagogia/2008	Mecanismo de ajuda no processo de autoidentificação das crianças.
PROF. ^a 2PL	Parda	Magistério E. Médio/2012	Combate de situações cotidianas de racismo na escola. Mecanismo produtor de diálogos sobre situações de racismo na escola.

ENTREVISTADAS	COR AUTODECLARADA	CURSO E ANO DE FORMAÇÃO	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS: O QUE PENSAM SOBRE
PROFª 3PC	Branca	Pedagogia/2016	Possibilidade de reverter o racismo que a criança traz de casa.
PROFª 4PL	Branca	Magistério/1979	Imposição social e educacional. Educação para às crianças negras que se sentem diferentes das demais.
PROFª 5PM	Branca	Psicologia clínica Pós-Psicologia educ. 1982	Disciplina a ser mantida na categoria de uso esporádico. Instrumento de exaltação do negro de maneira excessiva.

Fonte: Dados da pesquisa Práticas Pedagógicas e a Educação para as Relações Raciais na Educação Infantil, 2015.

Foram articulados a esse processo de análise os dados obtidos com relação à opinião das professoras relacionadas à infância de criança negra e à infância de criança branca, bem como a relação que eles/as fazem entre a infância que tiveram e as infâncias de seus alunos/as, no sentido de identificar em que dimensões tais infâncias estão sendo colocadas pelos/as docentes que desenvolvem práticas pedagógicas na Unidade de Educação Infantil pesquisada. São essas compreensões que vão caracterizar e externar os pressupostos teóricos engendrados no resultado prático das práticas pedagógicas no campo das relações raciais, tornando-se possível, portanto, mensurar a possibilidade de suas práticas trabalharem na concepção de uma educação para as relações raciais ou não.

Das cinco professoras entrevistadas, três delas são formadas posteriormente à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 e também após a implantação da lei 10.639/03, e trazem em seus discursos uma prática pedagógica na educação infantil alicerçada no cuidar e educar orientada por ações construídas no campo pedagógico. Nesse campo, a educação infantil se posiciona no sentido de interpretar as manifestações corporais das crianças, identificando suas necessidades e percebendo seus contextos de origem.

[...] as práticas na educação infantil são ações mesmo. [...] aquilo que vivencio, vivenciei através das ações com as crianças. [...] não tem como fugir do cuidado. As crianças chegam aqui muito desprotegidas. Carentes. “Elas chegam assim, carentes em todos os sentidos” (PROF.ffi 1PF. ENTREVISTA, 2015).

Mesmo não tendo como fugir do cuidado e avaliando a condição social precária em que as crianças chegam à UMEI, o cuidado foi desvinculado da categoria do assistencialismo, quando as ações docentes são colocadas em bases teóricas de atuação: “[...] talvez se a gente tivesse o PPP pronto talvez pudesse seguir o que está lá. Mas, eu procuro seguir as proposições curriculares que dá um direcionamento” (PROF.ffi 1PF. ENTREVISTA, 2015).

O Projeto Político-Pedagógico e o currículo da educação infantil assumiram no discurso da professora sua função original que é de orientar e organizar as práticas pedagógicas na escola num todo coeso. Alicerçar as práticas nesses documentos orientadores evita incorreções e fragmentação do processo educativo da escola como um todo, embora, muitas vezes, esses dois instrumentos sejam quase que invisibilizados no cotidiano escolar de educação infantil.

As práticas pedagógicas concebidas nas diferenças entre sujeitos foi outra característica que apareceu no diálogo tecido nas entrevistas: “Você não tem que exigir de um e de outro que seja igual. As pessoas são diferentes” (PROF.ffi 2PL. ENTREVISTA, 2015). Ao alicerçar as práticas em concepções sociais e culturais, as questões trazidas pelas crianças são valorizadas e potencializadas no cotidiano escolar, sendo necessário “respeitar os valores, porque muitas vezes os meus valores para aquela criança não têm significado algum. Eu acho que a gente aprende todos os dias. A gente olha e fala assim..., Olha,... Eu achei que eu sabia isso... E eu não sabia” (IDEM).

Para Viana (2010, p. 32),

É fundamental que se conheça e entenda a criança como pessoas de sentimentos, vontades, desejos e necessidades, sobretudo com direitos e deveres para, a partir de tais considerações, agir sobre ela

de forma que possa contribuir para o seu desenvolvimento, sendo que a relação entre criança, família e escola deve ser dinâmica e verdadeira, caracterizando-se pela participação dos educadores e dos seus responsáveis, sem deixar de conhecer e reconhecer sua história de vida.

No que se refere às colocações da professora 2PL, fortes nuances de (auto) reflexão sublinham o seu discurso de forma a pontuar que falar de práticas pedagógicas é falar de nós e dos outros; é ser capaz de olhar para dentro de si e se interrogar. O espelho orientador do/a professor/a são suas práticas. São elas que, com sinceridade, irão dizer realmente se a direção escolhida atende às necessidades do fazer pedagógico e/ou se os diferentes sujeitos que povoam o contexto escolar têm sido contemplados pelo olhar atento de práticas pedagógicas de valorização das diferenças.

Em muitos momentos foi apresentado, por parte do corpo docente da UMEI, o estado de fragilidade social com que as crianças chegam à escola. Quando compara sua experiência de infância no Quilombo, a professora 1PF destaca que a infância das crianças de hoje é mais vulnerável socialmente,

[...] a nossa UMEI é marcada pela pressão social do entorno, então as crianças convivem muito com violência, com tráfico de drogas; se você observar eles escolhem as brincadeiras e as preferidas são imitações de tiro, de revolver papapapapa, e correndo da polícia (PROF.ffi 1PF. ENTREVISTA, 2015).

Dessa forma é inevitável não diferenciar as infâncias de crianças negras das infâncias de crianças brancas conforme pontua a professora, uma vez que as infâncias, por serem de responsabilidade social e do Estado, sofrem a hierarquização histórica, sociopolítica no contexto escolar. As infâncias negras carregam o peso segregador da história racista nas costas. Isso vem simbolizado pela falta de oportunidades e, principalmente, pela negação social de suas histórias, pela negação da presença do critério cor/raça nas brincadeiras, nos afetos, entre outros fatores dificultadores, como registra o seguinte depoimento:

Com certeza são muitas as diferenças né? Muitas, muitas mesmo! Até pela questão geográfica de localização né. Porque as crianças negras residem... Eu não estou falando só daqui do quilombo, mas de um modo geral pelas crianças que eu tenho na escola que estão mais dentro do aglomerado.

E as crianças brancas a gente percebe... Não só aqui no quilombo, mas também na escola né? A gente vê essa diferença nas brincadeiras, nas formas de expressão... E eu percebo que assim... Está muito voltado para a realidade social dessas crianças. E a infância... E as brincadeiras são muito voltadas para isso. Mas também pela localização, pois os negros estão mais na maioria dentro do aglomerado. Ou dentro dos quilombos, a parte mais afastada. E os brancos já estão mais no asfalto.

A gente identifica muito nas brincadeiras que a gente vai fazer, muitas eles já conhecem. Agora quando é uma criança branca... A cultura é outra, a brincadeira é outra. A forma de brincar de um modo geral... Eles já têm as brincadeiras com brinquedos mais industrializados... Entra mais a questão da informática... Mais no conhecimento assim, da Informação. Eles têm uma informação maior sabe? Com relação às coisas... Eles viajam mais... Tem uma cultura melhor nesse sentido. Agora, a criança negra tem um resgate... Tem muito aquela questão de contar histórias... A coisa tradicional que vem de família... (PROF.ffi 1PF. ENTREVISTA, 2015).

Embora exista uma sociologia da infância, no caso das crianças negras, esse campo do conhecimento não visibiliza a infância delas. E, como exposto pela professora 1PF, mesmo não se tratando de crianças de quilombo, um território de tradição, as crianças pertencentes a outros espaços trazem fortes traços da cultura e da tradição negra. Isso torna imprescindível à sociologia da infância como forma de ampliar a discussão sobre esse período, considerando a raça enquanto um critério de compreensão das infâncias das crianças negras que permeiam as muitas escolas brasileiras.

Muitos pesquisadores/as de uma forma ou outra têm se movimentado em articular discussões em torno das práticas pedagógicas e do currículo, nos quais o critério raça/cor deve ser considerado no processo de promoção da igualdade racial na educação e na construção da identidade, tanto de jovens e adultos, mas, principalmente da criança negra, fato esse que nos permite tecer considerações sociológicas referentes à infância de tais crianças (BENTO, 2011); (CANDAU, 2003); (CAVALLEIRO, 2003, 2005); (GOMES, 2006); (GOMES e ABRAMOWIZ, 2010); (SILVA, 2007); (TRINIDAD, 2011).

Outro ponto que chamou a atenção foi o fato recorrente de colocar a categoria infância de crianças negras vinculadas ao passado escravocrata.

No tempo da escravidão as crianças negras trabalhavam e as crianças brancas eu creio que tinham uma vida de brincadeiras. Há uns tempos atrás para mim era preconceito mesmo de mistura de criança negra brincar com criança branca. E às vezes né hoje um tema não trabalhado... O racismo né... O preconceito que hoje o povo já tem... Está começando um pontinho já de esclarecimento (PROF.ffi 2PL. ENTREVISTA, 2015).

A falta de informação adequada sobre as questões raciais impede, de certa forma, a ação diferenciadora das infâncias de maneira positiva, o que as respalda no racismo. Persiste ainda o velho hábito social em focalizar o/a negro/a no passado, no tempo da escravidão. Isso delinea que a sociedade ainda apresenta dificuldade em libertar o consciente coletivo de associar a imagem dos/as negros/as à escravidão. Com isso as outras dimensões sociais em que a população negra deveria ser visibilizada, como na cultura, na economia, na educação, entre outros setores sociais, ainda estão hierarquizadas/colonizadas mesmo com tantas discussões a engendrar o cotidiano social.

A infância das crianças negras ainda está invisibilizada pelas questões da escravidão, o que impede essa categoria ser pensada nas dimensões culturais e de construção de uma identidade vinculada ao pertencimento étnico para além das fronteiras sócio-históricas do racismo.

A infância foi também comparada pelas professoras com nuances temporais, em que as crianças da UMEI são visualizadas pela lente das infâncias de suas respectivas professoras, sendo, portanto, semelhantes no ato de brincar, “o que me lembro é que eu brinquei muito... e em educação infantil a gente sempre incentiva o brincar né” (PROF.ffi 2PL. ENTREVISTA, 2015).

Na análise identificou-se que, para ela, a professora 2PL, a brincadeira na educação infantil é sinônimo de felicidade, de movimento do corpo infantil. Considerando que esse movimento é impedido pela tecnologia, ela pontua mais adiante a função das práticas pedagógicas enquanto primordial instrumento promotor de ações de movimento. E essa felicidade se materializa no ato de brincar na infância por intermédio do resgate das brincadeiras do passado. Estas, no entendimento da entrevistada, promoviam movimentos amplos nas infâncias passadas:

Eu brinquei muito. Eu fui uma criança feliz porque eu brinquei de tudo e às vezes a gente resgata algumas coisas com as crianças que hoje a tecnologia não está deixando-as brincarem. Ai a gente pede lata, alguma brincadeira de roda... Que eu... Eu quando criança brinquei muito. Então a gente tenta resgatar com as crianças da educação infantil isso também. [...] eu fui uma criança que brinquei muito. Brincava de tudo... De roda, de queimada, de... Rouba bandeira... E são brincadeiras que ficaram um pouco esquecidas pela tecnologia. Mas a gente tenta na educação infantil estar resgatando isso tudo com as crianças (PROF.ffi 2PL. ENTREVISTA, 2015).

Fato é que as brincadeiras na infância são possibilidades de exercitar e solidificar o estado de felicidade e de liberdade no espírito infantil. Na primeira infância e, principalmente na educação infantil, brincar juntos depende da predisposição dos adultos. As brincadeiras infantis movimentadas pelos adultos entre crianças devem ser intrínsecas ao afeto. Assim, as práticas pedagógicas na educação infantil têm que vir permeadas de carinho, afetividade e reconhecimento das diferenças em

valorização do conhecimento infantil. Isso faz parte da infância e/ou deveria fazer. Para Viana (2010, p. 35) “a educação infantil deve ser pautada em uma pedagogia que valorize a afetividade, em uma dinâmica dialógica, aspectos importantes para o desenvolvimento pleno da criança”.

Quando relaciona sua infância com as das crianças, a professora 3PC argumenta que a evolução tecnológica modificou o modo de brincar das crianças. Esse argumento também foi defendido pela professora 2PL. Porém, a professora 3PC vê a tecnologia por um viés positivo. Para ela, as novas tecnologias trouxeram um desenvolvimento econômico e mais oportunidade de acesso às coisas, logo, qualquer pessoa pode ter acesso aos novos brinquedos, diferentemente de sua época. Porém, há de se considerar - e a pesquisa considerou - que a tecnologia representa em muitas ocasiões não a mandatária de facilidade econômica, mas, sim, um instrumento regido pela intencionalidade do mercado em focar nessa categoria uma possibilidade de ganhos²⁰ dentro do sistema econômico.

Em alguns aspectos eu brincava de ser professora. Eu lembro direitinho que eu tinha um quadro. Meu pai me deu um quadro, giz. E eu dava aula para os meus irmãos. Hoje em dia você vê algumas crianças que têm esses tipos de brincadeiras. Mas está muito diferente. É mais voltado para o tecnológico. Para as tecnologias. Aquelas brincadeiras que a gente tinha de bolinha de gude, de fazer você ver uma latinha e visualizar um carrinho. Porque condições financeiras assim nós não tínhamos. Então nós tínhamos que fazer do que a gente tinha o lúdico né? (PROF.ffi 3PC.ENTREVISTA,2015).

Independentemente das mudanças ocorridas no modo do desenvolvimento das infâncias trazidas pelos avanços tecnológicos faz-se necessário que o/a professor/a desenvolva suas práticas pedagógicas compreendendo que a infância mudou, porém as crianças continuam sendo crianças. Com isso,

²⁰ Ler o artigo de SIROTA, Règine. *Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar*.

a infância deve ser considerada em sua dimensão sócio-histórica, para que as comparações entre infâncias do passado e do presente não construam equivocadamente situações de reprodução de uma infância que já passou, portanto, sem efeito positivo às exigências das novas demandas sociais. Para Souza (2010), discursos temporais de comparação entre as infâncias são bastante recorrentes na educação infantil e, nesse sentido, a categoria infância deve vir compreendida enquanto um processo em construção,

Sendo a infância uma construção, com certeza há diferenças entre a infância dos nossos pais, da nossa própria infância e das de nossos filhos, nem melhor, nem pior, apenas diferentes. O contexto familiar mudou e, conseqüentemente, as atividades e as brincadeiras desejadas e desenvolvidas pelas crianças (SOUZA, 2010, p. 26).

Para a professora 3PC, “[...] o que a gente vê é que a gente tem que trabalhar e resgatar essas brincadeiras que a gente tinha antigamente para essas crianças de hoje” (PROF.ffi 3PC. ENTREVISTA, 2015). Essa argumentação propicia questionar o ter de resgatar essa história de brincadeiras infantis. Em que moldes está respaldado esse resgate? Em que linha de construção pedagógica tais articulações estão embasadas? Até que ponto as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse resgate das brincadeiras das infâncias passadas estão vinculadas à criança do presente e não na reprodução inconsciente por parte do/a professor/a em resgatar a própria infância? E/ou acreditar que determinados valores considerados perdidos possam ser resgatados a fim de resolver muitas mazelas sociais? Mazelas essas muitas vezes atribuídas às novas visões e concepções de comportamento e de mundo trazidas pelos avanços tecnológicos e pelo estreitamento das fronteiras. Em que medida as crianças da UMEI investigada têm oportunidade de viajar no mundo da imaginação, dada a complexidade social em que estão inseridas? Identificou-se que muitas delas desenvolvem suas infâncias em ambientes nada convencionais permeados pela violência social e familiar em muitos casos. Para Souza (2010, p. 27), “É claro que esses aspectos de fantasia e criança caracterizam a infância, mas não é isso que vai viabilizar a infância de uma criança”.

Considerando tais argumentações, o questionamento que se faz é: o que vai viabilizar as infâncias das crianças negras? Isso porque, quando se trata de repensar e pontuar a infância desvinculada do fator raça, os pensamentos estão alicerçados em infâncias passadas. Logo, ao tratar das infâncias negras, percebe-se que o olhar histórico das professoras apresenta-se desfavorável às crianças negras, uma vez que suas infâncias são pensadas e/ou concebidas ainda com o olhar na senzala. Trata-se de uma infância desatualizada e desvinculada das novas construções e discussões relacionadas à nova postura social em que o critério raça se faz importante no processo de produção de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

Mesmo reconhecendo a predisposição das professoras em desenvolver práticas pedagógicas na visão das relações raciais, o imaginário coletivo produzido pelo pretense mito da democracia racial impede o avanço e o desenvolvimento de práticas diferenciadas nesse contexto educativo, onde as crianças negras são pré-pontuadas enquanto herdeiras da discriminação racial.

[...] elas já trazem algumas marcas de preconceito. Então eu acho que isso é um traço que modifica um pouco a essência leve de ser criança né? Mais... Eu não gostaria que tivesse essa diferença, mas a gente percebe. Às vezes a criança é um pouco arredia. Elas falam pouco. Elas se limitam a esperar a vez (PROF.ffi 4PL. ENTREVISTAS, 2015).

Mesmo identificado e assumido o preconceito racial na infância, ainda persiste no discurso docente uma busca incoerente que justifique, minimize e/ou camufle a existência da feia marca histórica que engendra as relações entre negros e brancos no Brasil. “Mas a essência de ser criança e de ter uma infância é direito de todos” (PROF.ffi 4PL.ENTREVISTA, 2015). A simplificação das questões raciais primando para o direito à igualdade entre as pessoas tem sido um dos fortes argumentos recorrentes em não assumir e/ou se posicionar favoravelmente à implementação de uma educação para as relações raciais. Tais argumentações fortalecem e reproduzem práticas pedagógicas resistentes ao processo de construção

de um currículo multicultural na educação infantil. O viés da aparente naturalidade simplifica os casos de racismo percebidos no contexto escolar.

Com isso, fica evidenciado que um perfil docente oriundo de uma cultura forjada em bases segregadoras e num currículo com valores hierarquizados, os resultados serão, conseqüentemente, de perpetuação das desigualdades raciais no contexto da educação infantil, na qual práticas pedagógicas liberadoras do corpo infantil não terão condições de germinar. Considerando que as práticas pedagógicas compreendidas pela professora 4PL estão enraizadas na meritocracia, são práticas pedagógicas desenvolvidas no sentido de civilizar o indivíduo e, no caso específico das crianças negras, de acordo com Oliveira (2015, p. 130), “o processo de socialização na instituição escolar, ‘tornar-se civilizado’ significa ‘branquear-se”.

Outro fator percebido na compreensão dos comportamentos externados pelas infâncias e nas infâncias de crianças negras descortina pelo viés da psicologia clínica e do desenvolvimento infantil. Nesse caso, a professora 5PM²¹ argumenta que a teoria em psicologia clínica e educacional e sua experiência ajudam-na a diferenciar “o que que é pirraça, do que que é realmente uma necessidade, ou um momento da criança. E a gente sabe fazer essa diferenciação” (PROF.f. 5PM. ENTREVISTA, 2015)²².

Embora o objetivo desse estudo não seja desconsiderar/desqualificar a Teoria do Desenvolvimento infantil em Piaget, para a compreensão da infância, e principalmente das infâncias das crianças negras, a referida teoria mostra-se rasa e não possibilita, portanto, responder a complexidade inerente ao campo das relações raciais apenas com a articulação dos saberes produzidos por intermédio desse campo do conhecimento. Compreender a

21 Sua experiência profissional docente ocorreu num período em que para atuar na educação infantil não havia necessidade de ter o magistério. Em seguida sua carreira na EI se deu por muitos anos em escolas de educação infantil particular, paralela à sua formação em psicologia clínica, onde a teoria de Piaget foi largamente desenvolvida. E é essa experiência que a professora traz para a educação infantil pública.

22 A professora respalda sua fala na teoria de Piaget.

dimensão racial faz-se necessário à articulação e à compreensão dos muitos posicionamentos de ordem sociológica, antropológica e cultural. Flavell (1991) apud Vieira e Lino (2007, p. 199) argumenta que,

[...] Piaget recusa claramente a tese de que a evolução do pensamento e do comportamento humano é determinada por um conjunto de influências externas (ambiente, sociedade e cultura) e propõe uma conceitualização do indivíduo como ‘mente ativa’ que, em processos progressivamente mais adaptativos constrói significado sobre a realidade, transformando-a.

Analisar e diferenciar as infâncias entre crianças negras e brancas do ponto de vista de oportunidades e condições financeiras à luz da Teoria dos “processos adaptativos” pode levar à construção de práticas pedagógicas desprovidas de consciência histórica, cultural e política, tornando-se impossível assim, minimizar os impactos da injustiça social e racial. Quando a professora 5PM no fragmento de entrevista abaixo expõe enquanto estratégia de intervenção pedagógica a construção de brinquedos artesanais com o objetivo de diminuir a distância econômica e social existente entre esses dois grupos infantis, pode-se dizer com base em análise do contexto investigado e do perfil da entrevistada, que suas ações desencadeiam um processo pedagógico de estagnação social dessas crianças.

Eles têm, alguns têm. Mas você pode resgatar esses brinquedos, essas oportunidades através de outros brinquedos. Por exemplo: eu fiz um trabalho de resgate de brinquedos antigos. Então eu fiz bilboquê com caixinha de leite. Com pauzinho...Você pode fazer tudo que uma criança de elite tem, mas não na forma, né... com brinquedo comprado. Você vai fazer. Você vai construir. E isso que eu acho que é o ganho deles. Que eu acho que é um ganho grande. Porque eles vão aprender a construir. Eles vão aprender a ter autonomia para ter esse brinquedo né? (PROF.ffi 5PM. ENTREVISTA, 2015)

Diante do exposto, as diferenças entre as infâncias negras e brancas pontuadas pela professora se respaldam na deficiência econômica. Assim, ao construir uma linha reflexiva sobre o assunto, a professora justifica que é possível equiparar favoravelmente tais injustiças sociais ao adaptar as crianças na construção de uma autonomia baseada no ser e não no ter. Para ela, esse seria um modo de combater o capitalismo que incentiva o ter e desqualifica o ser. Porém, ao executar práticas pedagógicas direcionadas por essas concepções, a situação de perpetuação entre dominados e dominadores ficará sobre controle, ao mesmo tempo em que a manutenção dos privilégios permanecerá incontestável e imutável. Com isso, não se discutem as relações raciais com profundidade, deixando, portanto, a discussão referente às crianças negras e suas infâncias inseridas num processo de adaptação à situação em conformidade com a mesma. Nisso, a teoria de Piaget propicia uma leitura equivocada e fundamenta, infelizmente, tais posturas, porém, não justifica socialmente.

Dessa forma, práticas pedagógicas compreendidas nesse formato teórico não abre oportunidade de construção de uma educação reflexiva no campo das relações raciais, ao contrário, criam um sentimento de simplificação, conformação e naturalização do racismo e das injustiças sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que para as professoras sensíveis à construção de uma educação para as relações raciais, o ponto que as liga favoravelmente a realizar trabalhos com a temática étnica é o ano de formação inicial. As professoras formadas posteriormente à Lei 9394/96 e Lei 10.639/03 apresentaram maior predisposição em entender, aceitar e desenvolver práticas pedagógicas centradas na política pública para educação das relações raciais, forçando uma reflexão mais elaborada/criteriosa por parte das egressas dos cursos de magistério do ensino médio e cursos de pedagogia com relação à exigência institucional trazida pela nova visão curricular instituída na educação básica. Porém, a interpretação e a tradução dos pressupostos orientadores dessa educação não se efetiva em suas práticas

pedagógicas em virtude de suas bases teóricas se apresentarem ineficientes quanto à construção do conceito de cultura construído numa perspectiva política e de emancipação. Para Gusmão (2008, p. 53), “a noção de cultura nunca poderia ser pensada fora do campo político e de poder”.

O grupo investigado confirma haver diferença entre a infância das crianças negras e crianças brancas, com diferenciação ocorrendo pelo viés da pobreza que as crianças negras são vitimadas. A diferenciação embasada na pobreza desvincula a criança negra do processo de produção das culturas infantis e do pertencimento ancestral de origem.

As professoras relacionam a categoria infância em comparação com suas próprias infâncias, ação esta que retira, tanto das crianças brancas quanto das negras, o protagonismo no processo das construções das culturas infantis.

As professoras resistentes à construção de uma educação para as relações raciais debatem e resistem à exigência de uma prática e de uma educação multicultural, uma vez que tornar-se favorável à educação para as relações raciais confronta suas histórias e realiza uma revisão do conceito de cultura inserido nos currículos, nas práticas, na ideologia e no cotidiano dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos (Orgs.). **Infâncias e Pós – Colonialismo**: Pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras. Campinas: Leituras críticas – ALB. Campinas, 2015, p.127-153

BENTO, Maria Aparecida Silva et.al. **Educação Infantil e valorização da diversidade**: marcos legal. Maria Aparecida Silva Bento (Org.). Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil. CEERT. São Paulo, 2011, p. 11-26. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/publicacoes/pdf/praticas-pedagogicas-para-a-igualdade-racial-na-educacao-infantil.pdf> Acessado em: 08 de maio de 2016.

BURAS, Kristen L. e APPLE, Michael W. Tem mais valor o conhecimento de quem? In: APPLE, Michael W; BURAS, Kristen L (Orgs.) et.al. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 9-46.

GUSMÃO, Neuza. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Revista Proposições**. Vol. 19, n.3, 2008. p. 47-82.

OLIVEIRA, Fabiana de. Infância e resistência: um estudo a partir das relações étnico-raciais entre adultos e bebês nas creches. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard de; SOUZA, Edmacy Quirina de. Por uma compreensão histórico-filosófica da infância. In: CAMPOS, Gleisy e LIMA, Lilian (Orgs.). **Por dentro da educação infantil**. Ed. Wak: Rio de Janeiro, 2010, p. 15-30.

VIANA, Maria Tereza Bomfim. Afetividade na educação infantil: um olhar sobre o desenvolvimento da criança. In: CAMPOS, Gleisy e LIMA, Lilian (Orgs.). **Por dentro da Educação Infantil**. Ed. Wak: Rio de Janeiro, 2010, p. 31-44.

VIEIRA, Fátima; LINO, Dalila. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância**: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 197-218.

**ACESSO E PERMANÊNCIA NA
PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA:
A EXPERIÊNCIA DE BOLSISTAS
DO PROGRAMA INTERNACIONAL
DE BOLSAS DA FUNDAÇÃO FORD**

Marcia Basília de Araújo / Mestre em Educação/UEMG

Doutoranda em Educação/UFMG

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado, realizada no Programa de mestrado em educação e formação humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e teve como objetivo descrever e analisar as disposições e estratégias de egressos de programas de mestrado, com uma bolsa de estudos da Fundação Ford, para se alcançar a condição de longevidade escolar e chegar à pós-graduação *stricto sensu*. Na pesquisa realizada utilizou-se a metodologia qualitativa adotando-se como procedimentos de coleta de dados a entrevista narrativa episódica, na perspectiva de Flick (FLICK, 2002). Esse tipo de entrevista permite que o entrevistado fale sobre si mesmo, dando ênfase a questões vivenciadas em um momento específico. A partir das narrativas dos ex-bolsistas foi possível apreender a construção das trajetórias de longevidade escolar e a importância das

instituições para esses percursos escolares. Para análise das entrevistas e apresentação do trabalho foram adotados os pressupostos metodológicos semelhantes aqueles propostos por Bernard Lahire (2004) para o estudo de casos singulares, por meio da construção de perfis de configurações ou retratos sociológicos.²³ Este texto contempla apenas a análise de uma trajetória da totalidade dos sujeitos entrevistados, na qual é possível notar a relevância de algumas instituições sociais, dentre as quais se destacam a escola básica e o movimento negro. Trata-se da trajetória de uma bolsista que iniciou a constituição de disposições para a longevidade escolar ainda na educação básica, mas, que para o fortalecimento e consolidação dessas disposições até a chegada à pós-graduação, foi marcada de forma positiva e significativa pelo movimento negro.

O texto está organizado de forma a apresentar inicialmente reflexões sobre a adoção de medidas de ações afirmativas na pós-graduação brasileira, em seguida apresentar o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford, discutir a construção de disposições para longevidade escolar nos vários espaços possíveis como a escola e o movimento negro e, finalmente, apresentar as considerações finais.

A ADOÇÃO DE MEDIDAS AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM DEBATE ATUAL

De acordo com informações do Relatório do IBGE, em 2012, “enquanto do total de estudantes brancos de 18 a 24 anos 66,6% frequentavam o ensino superior, apenas 37,4% dos jovens estudantes pretos ou pardos cursavam o mesmo nível. Essa proporção ainda é menor do que o patamar alcançado pelos jovens brancos 10 anos antes (43,4%)” (IBGE, 2013, p. 125). Ou seja, a desigualdade perdura ao longo do tempo, caracterizando uma situação

23 Lahire (2004) construiu perfis a partir da noção de configuração social desenvolvida por Norbert Elias (1999). Em obras como Retratos Sociológicos (2004) e A Cultura dos indivíduos (2006), Lahire (2004, 2006) utiliza a terminologia retratos sociológicos para a constituição dos perfis dos indivíduos com os quais trabalha em sua pesquisa.

de inércia cruel, o que se torna insustentável quando se deseja construir uma sociedade democrática, justa e de direito de fato.

Se o acesso ao ensino superior foi marcado historicamente pela exclusão e pela elitização da população negra, a pós-graduação é ainda um espaço mais seletivo, pois o sistema de pós-graduação brasileiro se consolidou sem atender as necessidades de desenvolvimento de todas as regiões do País de forma igualitária. Para Silvério (2008), no sistema de pós-graduação brasileiro existe um forte componente de desigualdade social, pois houve ao longo de sua consolidação uma política de transferência indireta de renda, que sempre beneficiou os setores médios da população. Assim, ao invés de contribuir para a redução das desigualdades tanto regionais quanto étnico-raciais, ele as reproduzia e, em certa medida, as intensificava.

Diante desse quadro é que surgiu o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP). De acordo com Rosemberg (2008), desde o seu lançamento o IFP despontou como uma alternativa muito importante para a democratização do acesso e permanência na pós-graduação brasileira, pois, até o ano de 2013, esse programa se configurava como uma das poucas experiências brasileiras de ação afirmativa na pós-graduação.

POSSIBILIDADES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: O EXEMPLO DO PROGRAMA INTERNACIONAL DE BOLSAS DA FUNDAÇÃO FORD

No período compreendido entre 2002 e 2010, a Fundação Ford, em parceria com Fundação Carlos Chagas, realizou processos seletivos para a concessão de bolsas de estudos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) para estudantes brasileiros. Para se candidatar à bolsa, o estudante precisava, necessariamente, atender a, no mínimo, um dos critérios estabelecidos: ter nascido nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste; identificar-se como negro/a ou indígena; provir de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas ou

educacionais e apresentar potencial de liderança e reconhecimento social em seu meio de inserção, pois o IFP aposta que “líderes provenientes de segmentos sociais discriminados seriam mais propensos a abraçar causas e implantar ações visando à diminuição de desigualdades e injustiças sociais” (ROSEMBERG, 2008, p. 194).

O simples fato de o estudante conseguir uma bolsa de estudos para cursar mestrado ou doutorado não se configurava como novidade. Agências de fomento à pesquisa também concediam (e concedem) bolsas para estudantes que são aprovados em processos seletivos, habitualmente com base no mérito, contemplando os candidatos que conseguem melhor desempenho. O que torna relevante a condição dos bolsistas, sujeitos desta pesquisa, é o pertencimento aos grupos representados e as singularidades de cada um. São sujeitos que, necessariamente, pertencem a uma das categorias que o IFP chama de “sub-representadas na pós-graduação brasileira”, porém possuem forte potencial acadêmico. De acordo com o relatório apresentado por Rosenberg (2013), o processo seletivo foi sempre realizado em três etapas, por equipes distintas e perseguindo dois objetivos complementares: o da ação afirmativa e o do mérito acadêmico.

Desse modo, cada candidato precisava enviar ao programa um dossiê completo, contendo o comprobatório das informações prestadas e as respostas ao Formulário para Candidatura. Em seguida, avaliava-se o pertencimento aos grupos específicos. Posteriormente, dentre aqueles, eram selecionados os candidatos que apresentavam melhor potencial acadêmico. Dessa forma, não se corria o risco de selecionar candidatos apenas pelo pertencimento à categoria de sub-representação e nem apenas pelo mérito acadêmico. A seleção acontecendo nesses moldes respeitava a justiça ao grupo e ao indivíduo, pois, graças à metodologia adotada, a primeira análise permitia identificar os candidatos que teriam menor chance de concluir o ensino superior e chegar à pós-graduação, constituindo assim, um grupo mais homogêneo. Já na fase subsequente, dentro do grupo, selecionavam-se os indivíduos que apresentavam melhor potencial acadêmico.

Além desse processo seletivo baseado no pertencimento de origem e potencial acadêmico, o que diferenciou o IFP de algumas medidas de ação afirmativa realizadas no âmbito do poder público, como a Lei 12711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, foi o fato de tratar-se muito mais do que concessão de bolsas, ou inclusão por cotas. Esse programa caracterizou-se por oferecer ao estudante condições de acesso e permanência. A partir do momento em que o bolsista era selecionado, iniciava-se o processo de seu acompanhamento com base em uma fase denominada de “pré-acadêmica”, na qual os indivíduos tinham a oportunidade de se preparar para os processos seletivos dos Programas de Mestrado e Doutorado no Brasil e no exterior. Esse era o momento de fortalecimento acadêmico do bolsista, quando ele poderia desenvolver ainda mais o seu potencial, estudar língua estrangeira e se organizar para as seleções. Cada bolsista poderia, com o auxílio financeiro do programa, participar de até quatro processos seletivos, bem avaliados pela CAPES. Rosemberg (2013) informa que essa fase contribuiu para que 92,5% dos bolsistas fossem aprovados em programas avaliados com pelo menos nota 4 pela CAPES. Essa não era uma fase solitária, pois os bolsistas eram acompanhados por profissionais renomados das diversas áreas contempladas pela Fundação Ford. Embora nem todos tenham participado dessa fase, alguns porque já haviam ingressado na pós-graduação e outros porque não puderam ou não se dispuseram a participar, essa fase foi muito importante, pois, “sem dúvida nenhuma, o Treinamento pré-acadêmico foi uma atividade indispensável para que bolsistas concorressem, com bom ou razoável preparo, a vagas no acirrado processo seletivo da pós-graduação brasileira” (ROSEMBERG, 2013, p. 47).

Após o ingresso na pós-graduação, o bolsista continuava a ser acompanhado pela equipe do programa. Essa fase buscava garantir que o objetivo do IFP fosse alcançado, ou seja, que todos os bolsistas pudessem se beneficiar das mesmas oportunidades e que lideranças com forte compromisso social adquirissem uma formação acadêmica de qualidade. Os principais instrumentos utilizados para esse acompanhamento eram:

a exigência de relatórios periódicos, com o retorno de um parecer da equipe para o bolsista, e, principalmente, o diálogo entre as partes envolvidas no processo, equipe do IFP, FCC, orientadores, bolsistas e Instituições de Ensino Superior.

Esse processo de acompanhamento fez-se necessário muito em função das especificidades da pós-graduação brasileira. Esse já é um sistema que está consolidado e, ao contrário da educação básica que recebe críticas constantes com relação à qualidade, é considerado de muito sucesso. O grande problema é que esse sistema, tal qual a graduação brasileira nas universidades públicas, tem reproduzido, até mesmo com maior elitismo, a estrutura de desigualdades do país. Como consequência, ele atua mais como um instrumento de distinção entre seus participantes, pelas hierarquias que estabelece, do que como instrumento de equacionamento das disparidades regionais. Nesse sentido, garantir o acesso poderia não ser suficiente para que os bolsistas pudessem concluir com êxito os programas para os quais tinham sido selecionados.

Ainda em relação às especificidades do Programa é importante ressaltar que não se tratava apenas de uma bolsa mensal, mas sim um conjunto de recursos para atividades próprias ao mundo acadêmico e que permitiam aos bolsistas viver plenamente a sua condição de estudante de pós-graduação.

Um dos argumentos contrários à adoção de medidas de ações afirmativas na modalidade de cotas, sejam elas sociais ou raciais, para ingresso no ensino superior, tem sido o da meritocracia. De acordo com os defensores dessa premissa, o ingresso diferenciado contraria o princípio do mérito acadêmico, ao permitir que sujeitos com notas inferiores acessem vagas que “deveriam” ser ocupadas por aqueles que possuem notas superiores. Porém, para levarmos a cabo esse debate é necessário refletir sobre o que seria o mérito acadêmico, e mais ainda, em que condições ele é constituído. O mérito seria um dom, constituído pelo nascimento, ou o resultado de investimentos pessoais e familiares, que são mais ou menos possíveis de acordo com a condição social e em muitos casos, a raça dos sujeitos? Se pensarmos no mérito como um dom,

elegeremos como iluminados, por exemplo, os sujeitos que dominam línguas estrangeiras, sem levarmos em consideração, as oportunidades de estudar e desenvolver as habilidades de apropriação de um novo idioma. De acordo com Dubet(2004),

as desigualdades entre os sexos e entre os grupos sociais persistem e, desde o início, os mais favorecidos têm vantagens decisivas. Essas desigualdades estão ligadas às condições sociais dos pais, mas também ao seu envolvimento com a educação, ao apoio que dão aos filhos, bem como à sua competência para acompanhá-los e orientá-los.(DUBET, 2004, p.4).

Nesse sentido, para se alcançar o mérito que a academia espera, principalmente as famílias das classes médias, que veem na escola um meio de alcançar ascensão ou a possibilidade de manutenção de alguns privilégios, investe na formação dos filhos desde o início do processo de escolarização, tendo em vista a constituição do mérito acadêmico que os levará a vencer a disputa por vagas em instituições de ensino de prestígio.

No IFP, desde o início, houve a compreensão que não existe mérito individual espontâneo e que em condições desiguais o mérito se torna atingível para alguns e inatingível para outros. O mérito sempre foi visto como uma construção e não algo pertencente à essência do indivíduo. Nesse contexto, pode-se entender que, para alcançar a pós-graduação, os filhos das classes mais abastadas chegam com um conjunto de condições que a academia denomina “mérito” e que foram se constituindo ao longo da sua trajetória. Esse conhecimento e essas condições favoráveis não nasceram com os indivíduos: antes, foram se constituindo ao longo das múltiplas experiências e oportunidades vivenciadas durante seu percurso escolar e de vida.

Para Dubet (2004), em uma sociedade democrática o mérito pessoal é a única forma de construir desigualdades legítimas, já que as outras, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis. Entretanto, para que esse postulado seja possível, torna-se necessário que as condições

de oferta também sejam justas e que todos tenham acesso a essas mesmas condições. Se comparássemos a justiça meritocrática a uma competição esportiva, seria necessário que as regras do jogo fossem claras e explícitas para todos os competidores, que o juiz fosse totalmente imparcial e que as condições do campo fossem as mesmas para todos os jogadores. Porém, isso não ocorre nem mesmo nos países onde a igualdade de oportunidades já está implantada, como a França (DUBET, 2004), quiçá no Brasil, em que as condições de acesso ainda são desiguais. Esse sociólogo ao se referir à escola meritocrática, indica que esse modelo deve ser combinado com outros, especialmente com medidas de discriminação positiva, pois essas podem garantir a igualdade distributiva, ao reconhecer as desigualdades reais e tentar compensá-las. Assim, dar o mesmo a todos não é suficiente para que a meritocracia seja levada a cabo, pois nem todos são iguais e partem do mesmo ponto.

A discriminação positiva se torna necessária, pois possibilita a democratização do acesso aos espaços mais concorridos e seletos do sistema escolar. No entanto, apenas o acesso não dá conta de resolver as injustiças que são produzidas na sociedade e, em muitos casos, até mesmo pela escola, pois, ao ingressarem nesse sistema, os estudantes que trazem desvantagens em sua formação escolar nem sempre terão os mesmos conhecimentos das regras do jogo, pois suas trajetórias não foram desenhadas desde o início da formação com vistas à longevidade escolar e, ainda, poderão estar em condições desiguais com relação ao capital cultural valorizado e exigido pelas instituições de ensino. Essas medidas contribuem ainda para que se evite a formação de “guetos da cultura, do dinheiro e da qualidade de um lado e de guetos da pobreza e das dificuldades de outro” (DUBET, 2004, p. 7).

Nesse sentido, o Programa Internacional de Bolsas contribuiu para que os bolsistas pertencentes a categorias pouco representadas na pós-graduação estivessem presentes em espaços que historicamente não lhes tem acolhido e, ainda, proporcionou-lhes a constituição de condições para a construção do “mérito acadêmico”, em especial por meio da fase pré-acadêmica, em que havia o acompanhamento e a preparação para os processos seletivos para os programas de mestrado e doutorado, e ao longo da permanência dos

bolsistas nos programas de pós-graduação, por meio dos recursos financeiros, que lhes permitiam estar integralmente no espaço acadêmico.

A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO DE LONGEVIDADE ESCOLAR: O CONCEITO DE DISPOSIÇÕES

O processo de longevidade escolar dos sujeitos da pesquisa, que deu origem a esse texto, não se constituiu em único momento e também não pode ser creditado como influência de apenas uma instituição social. Ao longo das trajetórias escolares e de vida, as disposições para a longevidade escolar foram se constituindo e se fortalecendo nos diversos espaços por onde os sujeitos circulavam. A compreensão de *disposições* está em consonância com as formulações elaboradas por Lahire (2004, 2006), ou seja, compreende-se esse termo como hábitos, costumes, tendências ou persistentes maneiras de ser, que podem se manifestar, ou não, ao longo da vida dos indivíduos de acordo com as múltiplas instâncias de socialização em que estão inseridos.

Essas disposições podem ser longas ou breves, dependendo do contexto em que se manifestam e das condições mais ou menos favoráveis para a sua permanência. Uma disposição pode ser duradora, se encontra possibilidade de se atualizar ao longo da trajetória de vida; ou transitória, por não encontrar espaço para se atualizar e perpetuar. Não se pode falar em disposições a partir de um único episódio ou acontecimento isolado; as disposições têm o caráter de recorrência e permanência, assim também como não são estáticas. A noção de disposições nos ajuda a conhecer e compreender algumas trajetórias de longevidade escolar nos meios populares e analisar as suas singularidades.

A pesquisa que deu origem a este artigo demonstrou que não houve a predominância de uma única instituição; no entanto, algumas foram relevantes em mais de uma trajetória. Essas instituições ou grupos sociais contribuíram para que esses sujeitos pudessem desenvolver e colocar em ação disposições ascéticas para a escolarização que contribuíram para o alcance de longos e exitosos percursos escolares.

O perfil reconstituído a seguir constitui-se de uma trajetória acadêmica iniciada no final dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX, e que foi marcada por experiências singulares, porém com características comuns a sujeitos de meios populares. Dentre essas marcas destacam-se as dificuldades financeiras, a falta de linearidade nos percursos e a necessidade de grande esforço dos próprios estudantes.

DISPOSIÇÕES ASCÉTICAS PARA A LONGEVIDADE ESCOLAR: A INFLUÊNCIA INICIAL DA ESCOLA BÁSICA

Augusta, advogada e mestre em Direito, ingressou na escola tardiamente, aos nove anos de idade, embora sempre manifestasse o desejo de estudar. Filha de trabalhadores rurais, de uma família de nove irmãos, foi a única que conseguiu avançar além do ensino médio. Ao final do quarto ano ficou um tempo sem estudar, pois vivia na zona rural e não havia escola que ofertasse o segundo segmento do ensino fundamental. Somente, alguns anos depois, quando a família se mudou para uma cidade maior, ela pode dar prosseguimento ao seu percurso escolar.

A trajetória de Augusta nos autoriza a dizer que foi na escola básica que se iniciou o seu processo de construção de disposições ascéticas para a longevidade escolar. Desde a “formatura” do primário, quando foi para a Câmara dos vereadores da cidade, em um momento solene, receber o “diploma”, até a presença de professores que a incentivaram a estudar e a ajudaram a compreender melhor a realidade em que estava inserida:

Eu considero que foi um dos pontos marcantes da minha vida... da minha longevidade no processo de educação, de formação. Foi uma professora de História. Eu tive uma professora de História que foi muito importante na minha carreira, porque ela trabalhou muito bem e trouxe algumas respostas para questões que eu não tinha compreensão, sobre a questão do social e sobre a questão racial. Ela sempre dizia: “Você deve continuar e nunca pare!” (ENTREVISTA concedida em 2014).

A percepção do funcionamento da sociedade, a partir de vivências na escola e da participação ativa de alguns professores, foi ressaltada por Viana (1998), e observada na trajetória de Augusta que, influenciada por alguns docentes, passou a se interessar de forma efetiva pelo estudo e, de modo particular, por algumas disciplinas. Dessa forma, Augusta passou a se interessar de modo especial pela disciplina de História e a questionar o tratamento dado à história do negro dentro da formação da sociedade brasileira. Além do gosto pela escola, essa trajetória é marcada pela solidão diante dos estudos, pois, filha de pais analfabetos, não encontrava em casa com quem dialogar sobre os conhecimentos construídos e aprendidos na escola e, menos ainda, quem a auxiliasse nos deveres e tarefas escolares. Assim, pouco a pouco ia encontrando e desenvolvendo suas próprias estratégias para sobreviver e alcançar êxito no espaço escolar.

Augusta, quando saiu da zona rural para uma cidade maior, encontrou mais dificuldades com o conhecimento escolar e até mesmo com a língua falada na escola. A dificuldade com a língua enfrentada por ela e por seus irmãos foi também sentida por outros jovens de camadas populares diante da linguagem oral exigida e valorizada pela escola. Em um dos relatos colhidos por Souza (2009) em sua tese de doutorado uma jovem afirma que se sentia como um “peixe fora d’água, pois quando migrou do seringal para a cidade e foi matriculada na escola a língua que ela usava em casa parecia não ser a mesma que se falava na escola. Apesar dessa limitação, permaneceu na escola e buscou apoio tanto na própria escola quanto fora dela para continuar a sua trajetória.

O MOVIMENTO NEGRO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Além da escola básica, a participação nos movimentos sociais foi central para a longevidade escolar de Augusta, pois ela conseguiu encontrar ali novas possibilidades de interação e formação que favoreceram a permanência no espaço acadêmico, contribuíram para que vislumbra-se as possibilidades de prosseguir na trajetória acadêmica e propiciaram a constituição de novas

estratégias para a prolongação do percurso de escolarização. Pode-se afirmar que, nesse espaço, ela também encontrou algumas possibilidades de constituição e fortalecimento do mérito acadêmico, tão reivindicado pelos grupos contrários às cotas.

Os movimentos sociais surgiram por meio das atividades pastorais. Inicialmente ela participava dos grupos de jovens e do coral da igreja católica. A partir desses grupos religiosos ela começou a participar de grupos sociais organizados, como associações de bairro e, sobretudo, do Movimento Negro. No período da graduação, destarte as dificuldades enfrentadas, as disposições ascéticas para a longevidade escolar foram se reativando por encontrarem condições favoráveis, especialmente pela influência do movimento negro organizado, no qual essa bolsista conseguiu encontrar uma formação paralela:

Eu considero que eu tive, assim, uma formação assim, paralela, que foi muito importante e que me trouxe muito conteúdo. Nesse período eu já estava participando do movimento negro. Tinha muitos dias de estudos com professores acadêmicos. A partir daí eu comecei a pegar um pouco dessa linguagem acadêmica, de textos acadêmicos, que eu não tinha acesso. Foi muito importante. (ENTREVISTA cedida em 2014).

Foi também por intermédio dos movimentos sociais que ela obteve conhecimento do processo de seleção para a bolsa do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford, pois, após a graduação, ela começou a trabalhar como professora na formação de soldados e permaneceu na sua militância social, atuando, inclusive, como Conselheira Tutelar. Ao analisar essa passagem da trajetória de Augusta nos remetemos ao conceito de Capital Social, conforme proposto por Coleman (1988, apud Carnoy 2009), que pode ser compreendido como as relações e redes que contribuem para o aumento do desempenho escolar dos indivíduos. Estar inserida em grupos que possuíam informações acerca das possibilidades de escolarização prolongada e das vantagens desse processo de escolarização

para a vida dos sujeitos que a adquiriam foi importante para que ela pudesse construir estratégias a fim de alcançar uma longevidade escolar. Mediante a participação no movimento social, Augusta pôde se beneficiar do capital social produzido por aquele grupo.

O Movimento Negro, além de oferecer suportes que contribuíram para o fortalecimento acadêmico ao possibilitar o encontro com intelectuais, possibilitou a ela acreditar e projetar um futuro acadêmico diferente daquele que se desenhava como mais provável para a maioria das pessoas do seu ambiente de socialização primária. É importante ressaltar que essa possibilidade de formação paralela à instituição de ensino, vivenciada pela bolsista, não se trata de um caso isolado no contexto do país, pois o Movimento Negro, desde os anos 1970, já se preocupava em formar uma intelectualidade negra, buscando construir e fortalecer suas lideranças. Dentre as medidas tomadas, tendo em vista a concretização desse objetivo, estavam a busca da elevação da escolaridade e a melhor distribuição dos representantes das batalhas contra o racismo em diferentes espaços de lutas e intervenções sociais, propiciando espaços para estudo e formação. De acordo com Santos (2007), essa estratégia levou um número significativo de membros da militância para academia, onde concluíram graduações, mestrados e doutorados, sobretudo nas áreas da Educação e das Ciências Humanas.

Nessa perspectiva pode-se compreender a centralidade dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro, para a construção da longevidade escolar de Augusta, que levou para a pós-graduação um objeto de estudos que dialogava com as questões das relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um esforço para garantir, não a conclusão, mas o fechamento do texto, serão retomados alguns pontos para reflexão. Por meio do conhecimento e análise das trajetórias dessa bolsista foi possível perceber o que já havia sido constatado por Souza (2009), que um longo percurso escolar não se constrói em apenas um espaço, e menos ainda recebe influência de apenas uma instituição onde os sujeitos se inserem ao longo da vida.

Nesse sentido, cada trajetória tem que ser vista em sua individualidade, mas também, na teia de relações sociais nas quais o indivíduo está imbricado.

As disposições para longevidade escolar podem ser constituídas na infância, porém o indivíduo só conseguirá traçar um longo percurso acadêmico se encontrar condições que lhe sejam favoráveis. Nesse sentido, para a bolsista retratada neste texto, duas instituições contribuíram de forma mais significativa para a escolarização prolongada, a escola básica, de maneira mais tímida e os movimentos sociais, sobretudo por meio do movimento negro. Nesse espaço ela encontrou suportes que contribuíram para que as disposições construídas na infância encontrassem condições para se desenvolver e se fortalecer. As possibilidades de estudo, os encontros de formação e o capital social produzido pelos movimentos sociais foram fundamentais para que Augusta conseguisse permanecer e concluir a graduação e, posteriormente, conhecer e se preparar para a participação na seleção para a bolsa do IFP. É importante reforçar que esse Programa, desde o início, levava em consideração dois pressupostos: o pertencimento aos grupos prioritários e o mérito acadêmico, ou seja, as reais possibilidades de o bolsista selecionado ter condições de ingressar e concluir um programa de pós-graduação.

Embora o IFP, considere e valorize o mérito acadêmico, esse é compreendido como uma construção e, nesse sentido, as políticas de ações afirmativas, como o Programa Internacional de Bolsas, que possuem um alcance que vai muito além do ingresso por meio de cotas, são fundamentais para a constituição desse mérito. Para Augusta, tanto o Movimento Negro quanto o IFP tiveram relevância na constituição do mérito, por meio de ações que promoviam o fortalecimento acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013**. Rio de Janeiro, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2011**. Brasília, 2013.

BRASIL, Lei 12711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

CARNOY, Martin. **A vantagem Acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

DUBET, François. O que é uma escola Justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34,n.123, p. 539-555, set/dez. 2004.

FLICK, U. Entrevista Episódica. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som : um manual prático I**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações**. [S.l.]: Artmed, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, L. F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 31, p. 419-437, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Ação afirmativa na pós-graduação**: o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ações Afirmativas e diversidade étnico-racial.** In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: UNESCO, 2007. p. 141-164. (Coleção Educação para todos).

SANTOS, Renato Emerson dos. A difusão do Ideário anti-racista nos pré-vestibulares para negros e carentes. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: UNESCO, 2007. p. 141-164. (Coleção Educação para todos).

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. **Do seringal à Universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre.** 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade,** 1998, 264f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998.

**ACESSO DA POPULAÇÃO
NEGRA AOS CURSOS DE PÓS-
GRADUAÇÃO: UMA REFLEXÃO
A PARTIR DE APONTAMENTOS
TEÓRICOS METODOLÓGICOS**

Fábio Leão / Mestre em Educação FAE- UEMG

Santuzza Amorim da Silva / Professora do PPGE/FAE/UEMG

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o ensino superior brasileiro passou por mudanças significativas. As políticas de expansão desse sistema de ensino, que se deu, principalmente, via setor privado, possibilitou a ampliação das oportunidades de acesso das camadas populares e, em particular, da população negra.

Diante dessa realidade, buscou-se empreender uma investigação com o foco em análise de trajetórias de estudantes negros que frequentaram o curso de *Formação Pré-Acadêmica Afirmação na Pós* e, em seguida, ingressaram em programas de mestrado. Um dos objetivos que norteia a investigação tratou-se de compreender os fatores que influenciaram essa inserção, tendo como base as experiências e disposições adquiridas ao longo das trajetórias desses estudantes em instâncias sociais, tais como a escola, a família, o trabalho, a igreja, os movimentos sociais, os grupos de pares, entre outros, e como essas experiências constituíram-se como dispositivos que possibilitaram o acesso e a permanência nesses programas.

Além disso, outra intenção da investigação trata-se de compreender se a questão racial exerceu influência ao longo das trajetórias dos sujeitos pesquisados e de que maneira ela se faz presente nessa caminhada, tendo em vista os poucos estudos que se referenciam ao tema da presença de estudantes negros na pós-graduação e, também, pelo fato dos estudos sociológicos que tratam da longevidade escolar de estudantes oriundos das camadas populares não problematizarem a questão racial.

Cabe destacar a importância do curso de Formação Pré-Acadêmica *Afirmção na Pós* para o desenvolvimento dessa pesquisa. Esse curso foi viabilizado através de uma política de ação afirmativa que utilizou recursos financeiros via iniciativa privada. Em 2011, a Fundação Ford, em parceria com a Fundação Carlos Chagas lançou um edital²⁴ que visava selecionar universidades públicas e privadas de todo o Brasil para que implementassem cursos de formação para potenciais candidatos aos Programas de Pós-graduação reconhecidos pela Capes.

Em Minas Gerais o *Afirmção na Pós* surgiu através do consórcio entre a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e contou com a parceria do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG).

O Curso teve como objetivo a preparação de candidatos para participarem da seleção de programas de pós-graduação (stricto sensu) em nível de mestrado. Para atingir este objetivo o curso ofereceu disciplinas que auxiliaram na elaboração dos projetos de pesquisa, promoveu seminários, ofereceu disciplina de língua estrangeira instrumental, produção de textos e acompanhou os(as) candidatos(as) desde a construção dos projetos até a inscrição nos processos seletivos de diferentes programas de pós-graduação.

A seleção dos alunos para cursar o *Afirmção na Pós* priorizou aqueles pertencentes a grupos historicamente excluídos do acesso aos cursos de pós-graduação como negros, indígenas, pessoas provenientes de famílias com poucas oportunidades econômicas e educacionais, pessoas com

²⁴ Tratou-se do Concurso de Dotações para Formação Pré-acadêmica: equidade na pós-graduação.

deficiência, egressos de programas de ações afirmativas no ensino superior, na modalidade de cotas ou bônus.

A participação dos negros na história do país sempre esteve atrelada à escravidão, ao trabalho braçal e a situações precárias de sobrevivência. Sendo assim, pouco tem sido abordado sobre a participação desses sujeitos na produção científica, tecnológica, na literatura, entre outras áreas. Nesse sentido, nos interessa compreender como esses sujeitos, negros e oriundos de camadas populares, conseguiram ultrapassar os limites estatísticos e se tornaram “sobreviventes” no sistema educacional brasileiro.

Para responder à problemática colocada em torno do objeto aqui discutido, estabeleceu-se um diálogo com o referencial teórico da Sociologia da Educação, especificamente nos estudos sobre trajetórias de estudantes de camadas populares, e os estudos que vêm sendo produzidos no campo das Relações Étnico- Raciais.

Vários estudos (Lahire, 1997; Viana, 1998; Portes, 2000; Piotto, 2008; entre outros) vêm demonstrando uma série de fatores que influenciam as trajetórias escolares “improváveis” de estudantes das camadas populares e experiências bem sucedidas²⁵ no meio educacional. Essas pesquisas abordam os destinos escolares atípicos, de sucesso, ou, mais precisamente, as trajetórias singulares de estudantes que mesmo pertencendo à grupos socialmente desfavorecidos obtêm êxito nos estudos.

Tendo em vista que a pesquisa se propõe à uma análise das trajetórias de estudantes negros, assumimos o desafio de relacionar os estudos sobre trajetórias singulares produzidos pelo campo da Sociologia da Educação com o arcabouço teórico e metodológico do campo das Relações Raciais. Partimos da ideia de que a categoria “camadas populares” não pode ser homogeneizada, sob o risco de invisibilizarmos as questões referentes à população negra, que vivencia cotidianamente o racismo e a discriminação racial disseminados na sociedade brasileira.

25 Assim como aponta Piotto (2008), entendemos trajetórias escolares bem sucedidas como a permanência no sistema escolar até o ensino superior.

Utilizando a definição de Hall (2003):

(...) raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza (p. 69).

A dualidade do conceito de raça, ora usado pelo senso comum no sentido de superioridade racial e o seu uso político, impõe um dilema não só do ponto de vista ideológico, político e cultural, como também social (Coelho, 2006). Portanto, assim como Guimarães (2002), assumimos que “raça” não é apenas uma categoria importante na resistência ao racismo no Brasil, como também uma categoria analítica relevante, pois revela que as discriminações e desigualdades na sociedade brasileira, que marcam principalmente a população negra, são relacionadas à questão racial e não somente a classe.

Nesse estudo adotamos uma abordagem qualitativa, para entender as nuances que levam alguns sujeitos a tomarem determinadas decisões que os diferenciam em meio ao grupo ao qual pertencem, além de apreendermos as múltiplas realidades, concretas e subjetivas, vivenciadas pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias.

A opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade. Ou, mais precisamente, na abordagem qualitativa o pesquisador deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão, complexa, holística e sistêmica (...). (OLIVEIRA, 2012, p.60)

Nesse sentido, este estudo ouviu, de maneira cuidadosa, os sujeitos investigados a fim de analisar os variados fatores e instâncias sociais que influenciaram suas trajetórias escolares. Nos últimos anos, presenciamos uma mudança nas análises sociológicas que voltaram sua atenção para os processos sociais vividos na família, nas escolas, na relação família-escola, movimentos sociais, entre outros temas. Nesse contexto, as análises microssociológicas com abordagens qualitativas ganharam relevância (ZAGO, 2004).

Os indivíduos constituem suas trajetórias em um contexto social complexo, no qual a realidade objetiva não é suficiente para explicar seus destinos escolares. Os valores, sentimentos e as formas de agir dos indivíduos são mediadas pelo campo das subjetividades. Sendo assim, a abordagem qualitativa é relevante para a compreensão de casos singulares de trajetórias escolares.

O método utilizado nesse estudo embasou-se na construção de *perfis de configurações sociais*²⁶ para compreender como os estudantes investigados, mesmo com as disparidades raciais que marcam a sociedade brasileira, em particular o acesso à pós-graduação, conseguiram ingressar em programas de pós-graduação. A partir de suas narrativas, buscamos construir e apreender as experiências que marcaram suas vivências em diferentes instâncias sociais e resultaram em disposições que contribuíram nessa caminhada.

De acordo com a abordagem metodológica de Lahire, as realidades individuais não podem ser reduzidas a manifestações generalizantes em uma escala macrossociológica. Como aponta Nogueira (2013, p. 5) em seu artigo sobre as contribuições de Lahire para a Sociologia:

O fato de sabermos, por exemplo, que o nível de escolaridade dos pais está diretamente relacionado ao desempenho escolar dos filhos

26 Lahire utilizou *perfis de configurações sociais*, a partir de uma sociologia em escala individual. Em seu estudo, comparou os perfis em um contexto de redes de interdependência no meio familiar e escolar.

não nos permitiria deduzir que determinado adolescente, filho de pais altamente escolarizados, tem ou terá bom desempenho escolar.

Esse modelo teórico-metodológico apontado por Lahire nos pareceu apropriado para essa investigação, principalmente por se tratar de compreender as trajetórias dos estudantes negros de camadas populares, grupo sub-representado no espaço acadêmico, científico e tecnológico. Os programas de pós-graduação são caracterizados pela presença majoritária de professores, pesquisadores e alunos brancos. O modelo proposto por Lahire serviu como base para compreender o que torna possível a trajetória desses estudantes, a despeito da acentuada desigualdade racial presente na pós-graduação. Essa perspectiva permitiu apreender suas estratégias, como teceram suas relações pelas múltiplas instâncias sociais em que circularam e as experiências relacionadas ao fato de serem negros numa academia, majoritariamente, branca.

A noção de “configuração social”²⁷ formulada por Norbert Elias (1994) também se desponta de maneira relevante nesse processo investigativo. De acordo com o autor, todas as pessoas desenvolvem redes de interação interdependentes e a partir desses laços relacionais vão se transformando no que são. Nessa perspectiva, os sujeitos só podem ser compreendidos a partir das suas relações com os outros. A noção de configuração social implica em considerar os indivíduos no constante entrelaçamento das relações e das experiências (SOUZA, 2009). Nesse sentido, esse autor aponta que a partir da teia de interações e as formas específicas de interdependência as quais esta submetido um sujeito é possível compreender aspectos da realidade social, sua constituição e suas transformações.

Em sua pesquisa, Souza (2009, p. 93-94) afirma que a noção de configuração social proposta por Elias possibilita a compreensão, a partir da dinâmica configuracional, de “aspectos da realidade social, sua constituição, movimentos e transformações”.

27 Cabe destacar que Lahire construiu os perfis a partir da noção de configuração social elaborada por Elias (1994).

“a noção de configuração social tornou-se um modelo de inteligibilidade do social de grande auxílio para a compreensão conjunta, relacional e interdependente das diferentes instâncias de construção social, favorecendo a consideração dos aspectos objetivos e subjetivos da realidade social e da forma como eles se interpenetram e se codeterminam.

É a partir da perspectiva metodológica de Lahire que buscamos analisar as trajetórias de cinco estudantes negros egressos do curso Afirmação na Pós, que ingressaram em programas de pós-graduação *strictu sensu*. Para compreender essas histórias singulares, nos lançamos na tarefa de reconstruir suas trajetórias individuais e a redes de interdependência as quais estão inseridos. Para isso, utilizamos o modo de inteligibilidade do social proposto por Lahire (2004), que privilegia a singularidade de cada percurso escolar e baseia-se na reconstrução de perfis de configurações sociais.

Nesse sentido, a adoção de entrevistas semi-estruturadas como instrumento de coleta de dados na análise das trajetórias dos egressos do *Afirmação na Pós* poderá trazer detalhes da vida cotidiana de cada um deles, que nos permitirá identificar experiências que, ao longo de suas histórias de vida, contribuíram de maneira decisiva na orientação de suas trajetórias, escolhas, atitudes e oportunidades. Assim, nos apoiamos em uma análise individual do social, reiterando que, dessa forma, o social se apresenta de maneira mais complexa e plural do que quando analisado de maneira coletiva (LAHIRE, 2005).

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DO CAMPO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A orientação teórica assumida para responder às indagações sobre as trajetórias escolares “improváveis” dos sujeitos pesquisados fundamenta-se nos trabalhos do teórico francês Bernard Lahire (1997;

2002; 2004; 2005) e de trabalhos que vêm sendo produzidos em âmbito nacional (Portes, 1993; Lacerda, 2006; Piotto, 2007; Souza, 2009).

Cabe destacar a relevância das formulações acerca do conceito de disposições elaboradas por Lahire (2004; 2005). Segundo esse teórico, as disposições individuais são constituídas a partir das múltiplas experiências socializadoras vivenciadas pelos indivíduos ao longo de suas vidas e podem ser compreendidas como hábitos, tendências, inclinações, capacidades, competências. Na sociedade contemporânea os indivíduos participam e estabelecem vínculos em diferentes instâncias sociais e, é a partir dessas experiências, simultâneas e até mesmo contraditórias, que esses indivíduos incorporam essas disposições e constroem histórias singulares (SOUZA, 2009).

Em sua obra, *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, Lahire (1997) demonstra as especificidades de uma análise sociológica em escala individual e a possibilidade de compreender sociologicamente os indivíduos através da investigação minuciosa dos processos de socialização e dos contextos de ação. As crianças pesquisadas por Lahire, embora se assemelhem em relação a realidade objetiva, apresentando variáveis comuns, tais como baixo nível de escolaridade e origem semelhante do ponto de vista econômico, apresentam “diferenças secundárias” em relação às práticas e dinâmicas familiares. Essas experiências socializadoras diversificadas vivenciadas por esses indivíduos possibilitam a incorporação de um patrimônio de disposições diferenciado e contribui para que tenham uma relação singular com a escola e os processos de ensino e aprendizado.

A partir dessa análise, Lahire explicita os limites das explicações macrosociológicas. Nesse sentido, os indivíduos não podem ser vistos como simples representantes de uma classe ou categoria social, sob o risco de se produzir generalizações que negligenciam a complexidade da realidade individual. Esse autor acredita que, nem as condições objetivas, nem os recursos materiais e culturais das famílias são capazes de determinar as trajetórias escolares de seus filhos. De acordo com Lahire é necessário investigar como cada família utiliza os recursos que tem, de acordo com sua dinâmica interna e seus laços afetivos.

O problema apontado pelo autor é que os estudos sociológicos, ao definir categorias coletivas de análise, simplificam a realidade e se distanciam das realidades individuais concretas, dando ênfase a pesquisas que se caracterizam por apresentar comportamentos homogêneos entre indivíduos de uma dada categoria social. A realidade individual só pode ser compreendida se levarmos em consideração que as pessoas constituem teias de interdependência ou configurações sociais de diferentes tipos, tais como família, escola, trabalho, camadas sociais. Nessa perspectiva, é necessário compreender que é a partir dos processos sociais e dessa rede de interações interdependentes que os indivíduos se constituem (ELIAS, 1980).

No caso da proposta de pesquisa em discussão, para compreender as trajetórias escolares de estudantes negros que chegaram à pós-graduação, faz-se necessário deslocarmos nosso olhar para suas configurações familiares. Observar as experiências socializadoras vivenciadas por esses indivíduos e os laços de interdependência que foram se constituindo ao longo de suas trajetórias de vida nas diversas instâncias sociais em que estiveram inseridos, possibilitará entender as disposições e estratégias utilizadas por esses estudantes para chegarem à pós-graduação.

A QUESTÃO RACIAL E OS ESTUDOS SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES DE CAMADAS POPULARES

Ao apoiarmos teoricamente e metodologicamente nos estudos sobre trajetórias escolares de sucesso de estudantes oriundos de camadas populares, sabíamos que enfrentaríamos um grande desafio. Isso porque os estudos da Sociologia da Educação que versam sobre essa temática, de maneira geral, tendem a homogeneizar, através da categoria “camadas populares”, todos os estudantes que se caracterizam por apresentarem um baixo perfil socioeconômico.

Nessas análises, a questão racial fica subsumida ou até mesmo é ignorada no tratamento dado às camadas populares. Isso indica que, apesar do campo da Sociologia da Educação ter modificado significativamente

seus padrões de análise nos últimos anos, partindo de uma esfera macrosociológica para recortes temporais e temas de pesquisas mais específicos, buscando entender a complexidade de fatores que permeiam as ações dos sujeitos, ainda assim a questão racial é tratada apenas como uma variável, não recebendo maiores problematizações.

Embora tenha contribuído muito para a compreensão de trajetórias escolares improváveis, esses estudos, ao deixar em segundo plano o “peso” da categoria raça nas complexas relações sociais brasileiras, deixam lacunas para um melhor entendimento da complexidade experimentada nas trajetórias dos estudantes negros, suas histórias de vida, o pertencimento racial estigmatizado histórica e culturalmente e a diversidade de estratégias adotadas para constituírem-se como sobreviventes no sistema educacional brasileiro, conquistando vagas em Programas de Pós-Graduação.

Para compreensão do nosso objeto, torna-se relevante compreender como o fator racial influencia nos processos de socialização vivenciados por esses estudantes. Em outras palavras, torna-se necessário identificar quais elementos presentes nas vidas desses sujeitos contribuíram para que fossem construindo disposições favoráveis em suas trajetórias escolares em meio a uma sociedade marcada por uma expressiva desigualdade racial.

Por tratarmos das trajetórias de estudantes negros de camadas populares que frequentaram o *Afirmção na Pós* e ingressaram em Programas de Pós-Graduação *strictu sensu* somos levados a nos atentar para a necessidade de utilizar a categoria “raça”, não como uma variável periférica, mas como conceito central, que opera em uma posição estrutural de desigualdade social entre as raças na sociedade brasileira (Guimarães, 1999).

Assim, buscamos compreender como a dimensão racial se articula às trajetórias escolares desses sujeitos e a outras dimensões de suas vidas. Isso implica compreender as estratégias de escolarização adotadas por esses indivíduos ao longo de suas vidas, suas experiências em outras instâncias sociais, bem como os caminhos que envolveram a chegada e a permanência desses sujeitos na pós-graduação, nível de ensino que apresenta acentuada desigualdade racial.

Para avançarmos nesse debate, torna-se relevante desnaturalizar a visão de que a desigualdade racial seria um subproduto da desigualdade socioeconômica. Nesse sentido, é necessário entender as dimensões e as particularidades das desigualdades raciais brasileiras, evidenciando os seus mecanismos de reprodução e reconfiguração.

CENTRANDO EM TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES NEGROS

Por tratarmos das trajetórias de estudantes negros de camadas populares que ingressaram no universo da ciência e da pesquisa, é relevante destacarmos a presença histórica de negros nos meios escolares²⁸, a despeito de uma visão recorrente entre pesquisadores da área da história da educação que, até recentemente, davam como tardio esse acesso.

A partir de uma revisão historiográfica, nos últimos anos, alguns estudos empreendidos pela área da história da educação vêm desconstruindo essa ideia e demonstrando a presença de negros ao longo da constituição da educação brasileira. O pesquisador Marcus Vinicius Fonseca é um desses revisionistas e em seus estudos (2001; 2007; 2007a) busca apreender como os negros vêm sendo tratados nas narrativas da historiografia educacional. Esse autor problematiza as formas de abordagem sobre a escolarização da população negra e contesta a maneira como essa parte da população foi tratada na escrita da história.

As concepções, que durante muito tempo imperaram na historiografia, reduziram os negros à condição de objetos. Um ser em situação de absoluta dependência, ao qual tudo era negado e que não possuía nenhuma capacidade de ação e reação dentro da sociedade escravista e patriarcal. A sua condição de sujeito não foi simplesmente negada, mas absolutamente desconsiderada em favor

²⁸ Fonseca (2007a) demonstra em sua pesquisa que já nos primeiros estágios do processo de colonização, havia mobilização entre os negros para obter acesso à educação.

da descrição de um quadro que delimitava lugares sociais muito precisos para eles enquanto grupo racial (2007a, p. 14 – 15).

Para o autor, somente a partir da década de 1980, com a produção de diversos estudos sociológicos demonstrando as desigualdades educacionais entre brancos e negros, que as questões relativas à população negra passaram a ter destaque no debate educacional. Esse debate levou muitos pesquisadores educacionais a reconhecer a importância da categoria raça para compreensão da sociedade brasileira, embora essa categoria ainda tenha um lugar periférico na maioria das produções.

A QUESTÃO DO “CONFINAMENTO RACIAL”

O professor da Universidade de Brasília (UnB), José Jorge de Carvalho (2006), a partir de um levantamento informal realizado em algumas das principais universidades do país, revela a baixa representatividade de professores universitários negros. Admitindo uma margem de erro nas amostragens reunidas, revela *“que em nenhuma universidade considerada como referência nacional na pesquisa esse número parece não passar de 1%”* (p. 91).

Para o autor, os docentes das universidades públicas brasileiras vivenciam uma situação de “confinamento racial” herdada de gerações passadas de acadêmicos. Para ilustrar essa questão aponta

Se juntarmos todos os professores de algumas das principais universidades de pesquisa do país (por exemplo, USP, UFRJ, Unicamp, UnB, UFRGS, UFSCAR e UFMG), teremos um contingente de aproximadamente 18.400 acadêmicos, a maioria dos quais com doutorado. Este universo está racialmente dividido entre 18.330 brancos e 70 negros; [...] Se escolhermos aleatoriamente um professor desse grupo, o perfil básico que encontraremos será o seguinte: esse professor (ou professora) foi um estudante branco que teve poucos colegas negros no secundário, pouquíssimos na graduação e praticamente nenhum no mestrado e doutorado;

como aluno sempre estudou com professores brancos. [...] Como consequência desse confinamento, em algumas faculdades mais fechadas e elitizadas, é perfeitamente possível que um docente e pesquisador desenvolva por décadas o seu trabalho acadêmico sem conviver jamais com um estudante negro ou com um único docente negro; quando muito, conviverá com alguns docentes negros, com os quais estabelece relações de pouca ou nenhuma identificação.

A segregação racial no meio acadêmico, embora não tenha sido imposta pelos meios legais no Brasil, vem sendo concretizada através do silenciamento de boa parte da academia, que pouco tem se debruçado sobre esse assunto.

Por outro lado, Carvalho ressalta a importância de considerar “*a experiência inversa de confinamento*” (p. 92) que afeta os poucos professores negros que ocupam esses espaços.

Por exemplo, uma colega negra da UnB trabalha há décadas em um instituto com mais de 100 professores no qual ela é a única negra. A questão racial deveria entrar nos seus temas de trabalhos, porém sofre a inibição constante da convivência com os colegas, que se mostram incomodados quando a questão racial aparece explicitamente em alguma discussão sobre os temas de pesquisa de interesse do instituto (p. 92).

As desigualdades raciais no meio acadêmico apoiam-se na falta de leis estatais que obriguem a implementação de políticas de inclusão racial entre alunos, professores e pesquisadores nas instituições superiores de ensino. Para Carvalho, é necessário ponderar a conexão entre o universo acadêmico e as teorias interpretativas das relações raciais no país. Essa produção têm sido chefiada por acadêmicos brancos que pouco (ou nunca) questionam essas desigualdades e não geram “*conflito nem com as autoridades estatais permissivas da continuidade da segregação nem com as comunidades negras e indígenas excluídas do nosso meio*” (p. 95).

A ideia de confinamento racial elaborada por Carvalho é de grande relevância nessa pesquisa. A investigação das trajetórias de estudantes negros de camadas populares exige dar atenção ao fato do universo da pesquisa ser composto majoritariamente por professores, alunos e pesquisadores brancos. Acreditamos que esse pode ser um ponto importante para compreensão de como se dá a ocupação desse espaço por sujeitos que possuem baixa ou nenhuma referência de representatividade racial acadêmica.

Á GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

É consenso no Brasil a importância do campo educacional na construção de uma nação mais soberana e democrática. Tanto em nível coletivo, quanto individual, a educação é compreendida como fator relevante para superar mazelas sociais e garantir melhores condições objetivas para os indivíduos.

Contudo, as disparidades educacionais entre brancos e negros no ensino superior, ganharam centralidade nos debates referentes ao acesso a esse nível de ensino na década de 1990. A redemocratização do estado brasileiro, encerrando um longo período de restrição de direitos civis e políticos no final da década de 1980, possibilitou que a sociedade civil organizada pudesse reivindicar abertamente seus direitos e denunciar a desigualdade presente na sociedade.

O debate sobre ações afirmativas ao ensino superior ganhou força no início do século XXI. O contexto pós-Durban trouxe para a discussão a questão das desigualdades raciais presentes no ensino superior brasileiro e a necessidade de políticas de ação afirmativa que pudessem corrigi-las.

Feres Júnior e Daflon (2015) apontam que para resolver a situação do ensino superior, o governo Lula da Silva atuou com vistas a viabilizar o acesso de estudantes de baixa renda às instituições privadas, via Fies e Pronuni. Além disso, implantou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que ampliou o número de vagas nas universidades federais, ao mesmo tempo em que incentivava as mesmas a adotarem políticas de ação afirmativa.

Em termos raciais, o sistema de pós-graduação tem sido ainda mais perverso. Os dados raciais revelam a baixa participação de estudantes negros no universo da pesquisa²⁹. Tendo em vista que esse nível de ensino possui amplo reconhecimento na sociedade, e considerando que a população negra, em termos quantitativos, é a maior do país, é relevante problematizarmos o “por quê?” dessa situação.

Considerando a pós-graduação, os dados do IBGE (2010) indicam que 74,6% dos estudantes eram brancos, enquanto 25,4% eram negros. A análise por renda dos estudantes de pós-graduação indica um abismo entre brancos e negros. Enquanto 44,2% dos homens negros e 45,2% das mulheres negras concentram-se na faixa mais baixa da renda (até salário mínimo), homens brancos e mulheres brancas se distribuem de maneira equilibrada, aproximadamente 25% para cada grupo. Esses dados demonstram como o fator racial opera na estrutura social, sendo dispositivo de ascensão social ou não.

Para corrigir as desigualdades raciais na pós-graduação, algumas iniciativas foram tomadas nos últimos anos. Caso pioneiro na implantação de políticas de ação afirmativa nesse nível de ensino foi o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP), que concedeu bolsas de estudos, entre os anos de 2002 e 2010, em cursos de pós-graduação *strictu sensu* para estudantes brasileiros oriundos de grupos sub-representados nesse nível de ensino.

29 Torna-se relevante ressaltar que o Programa Nacional de Pós-Graduação 2011 – 2020 não apresentou informações sobre cor/raça referentes aos docentes e discentes na pós-graduação. As principais agências de fomento à pesquisa no Brasil, Capes e CNPq, também não apresentam informações para a variável cor/raça, assim como os Censos do Ensino Superior, que não apresentam dados específicos para a pós-graduação, somente para os cursos, matrículas e docentes da graduação. Por se tratarem de instituições comprometidas com a pesquisa, acreditamos que esses dados deveriam estar disponíveis para consulta pública. Esse questionamento é ainda mais relevante no contexto histórico que estamos vivenciando. As ações afirmativas no ensino superior, principalmente na pós-graduação têm demonstrado a importância do recorte racial para a implementação de políticas públicas para a igualdade racial no ensino superior.

O curso de Formação Pré-Acadêmica Afirmação na Pós é um desdobramento dessa experiência. A urgência de políticas de ação afirmativa na pós-graduação para grupos sub-representados, em especial para a população negra, que busque reverter o cenário de exclusão nesse nível de ensino é um desafio. Dessa maneira, as políticas de ação afirmativa para o ingresso de estudantes negros na pós-graduação não devem ser pensadas apenas como estratégias de ampliar o acesso desses estudantes, mas também de assegurar a permanência e o sucesso deles.

Em suma, as reflexões aqui empreendidas em torno dessa questão, nos leva a inferir que uma metodologia que se propõe à interpretar os dados e os achados de uma investigação dessa natureza a partir do arcabouço teórico aqui apresentado, sob o viés da Sociologia da Educação e das Relações Étnico-Raciais, podem indicar caminhos importantes para superarmos as desigualdades raciais que marcam a pós-graduação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, R. P. e MENDONÇA, R. S. P. **Os determinantes da desigualdade no Brasil**. Rio de Janeiro, IPEA, 1995. (Texto para Discussão n.º 377).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

FERES JÚNIOR, João; DAFLOM, Verônica. **Políticas de Igualdade Racial no Ensino Superior Brasileiro**. (GEMAA), IESP-UERJ, p. 1-14, 2015.

FONSECA, Marcus Vinicius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação ao negro no Brasil. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (Org.). **Negro e Educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. Ação Educativa, São Paulo, 2001.

. **A arte de construir o invisível**: o negro na historiografia educacional brasileira. Revista Brasileira de História da Educação, nº 13, jan/abr, 2007.

. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo (USP), 2007.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

. Democracia racial: o ideal, o pacto, o mito. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Cadernos de Pesquisas**: relações raciais e educação – Temas contemporâneos. Niterói: EdUFF, 2002.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Textos para discussão, n. 807, Rio de Janeiro, IPEA, 2001.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

. **Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual**. Sociologia, set. 2005, no.49, p.11-42. ISSN 0873-6529

NOGUEIRA, C. M. M. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação. In: 36th Reunião Anual da ANPEd – 29 de setembro à 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO 24. Disponível em: http://36reuniaio.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_08_claudionogueira.pdf

PIOTTO, Débora. **Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, p. 701 – 727, set/dez 2008.

PORTES, Écio. **Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares**. 1993, p. 267 Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, BH, 1993.

. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

RAMOS, Lauro; VIEIRA, Maria Lúcia. **Desigualdades de rendimentos no Brasil nas décadas de 80 e 90: evolução e principais determinantes**. Rio de Janeiro, IPEA, 2001. (texto para discussão n. 803).

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS, CLASSIFICAÇÃO E IDENTIDADE RACIAL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Ana Amélia de Paula Laborne / Professora da Escola Guignard - UEMG

e integrante do Programa Ações Afirmativas na UFMG

Nilma Lino Gomes / Professora Graduação e PPGEd/FAE/UFMG

INTRODUÇÃO

No Brasil, a raça, entendida como uma construção social (MUNANGA, 2006), elabora-se em uma dimensão relacional e tal construção pode variar de acordo com os diversos contextos e espaços sociais. Essa categoria, tomada do ponto de vista sociológico, ajuda a compreender e desvelar a complexidade do quadro de desigualdades entre negros e brancos no Brasil. Dessa maneira, as raças são, para a Sociologia, segundo Antônio Sérgio Guimarães (2003), discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais e psicológicas. Diante dessa discussão podemos afirmar que, sociologicamente, as raças existem. Mais que isto, elas determinam nossos relacionamentos.

Se pensarmos em “raça” como uma categoria que expressa um modo de classificação baseado na idéia de raça, podemos afirmar

que estamos tratando de um conceito sociológico, certamente não realista no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito analítico nominalista, no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social. (GUIMARÃES, 2003, 15)

Corroborando essa perspectiva, os estudos de Hasenbalg e Silva (1992), Guimarães (2003), Telles (2003) e Silvério (2002) afirmam que as desigualdades que caracterizam o Brasil ocorrem em uma sociedade racialmente heterogênea. Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1992), ainda enfatizam que tal situação não deve ser explicada como mera herança de um passado escravista. Na realidade, a persistência histórica do racismo no Brasil deve ser entendida a partir das desigualdades produzidas entre os sujeitos socialmente classificados em categorias raciais, levando em consideração a complexa teia das relações de poder entre os segmentos da sociedade. A experiência de miscigenação racial, tão presente no Brasil, serve para tornar esse processo mais complexo, dependendo da situação, mas não é suficiente para eliminar esse conceito e sua operacionalidade. (TELLES, 2003). Articulado a essas discussões, o presente artigo tem como principal objetivo entender como se dão as aproximações e divergências entre classificação de cor e identidade racial de docentes universitários negros³⁰, bem como as nuances, conflitos e dilemas vividos por estes no contexto das relações raciais brasileiras.

Diante da inexistência de informações sobre a classificação racial dos professores na instituição estudada, foi necessário, em um primeiro momento, realizar uma coleta de dados quantitativos que pudesse facilitar o contato com eles para uma possível entrevista. Dentre os 224 (duzentos e vinte e quatro) docentes que responderam a um questionário aplicado nas faculdades que compuseram a amostra³¹, 181 (cento e oitenta e um) declararam-se brancos, 29 (vinte e nove) pardos e apenas 1 (um) declarou-se preto.³²

³⁰ A pesquisa foi realizada no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais.

³¹ A saber: Faculdade de Medicina, Escola de Arquitetura e Urbanismo, Instituto de Geociências e Faculdade de Letras.

³² Ao ordenar os cursos utilizamos a relação candidato/vaga baseada na média dos quatro

A partir do entendimento que só seria possível compreender os processos de construção da identidade racial desses docentes por um estudo qualitativo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 5 (cinco) docentes autodeclarados pretos e pardos, sendo 4 (quatro) homens e 1 (uma) mulher: Pedro (45 anos, Geografia); Carlos (41 anos, Letras); Alex (49 anos, Arquitetura e Urbanismo); Cristiano (39 anos, Geografia) e Simone (idade não declarada, Medicina).³³ Ao selecionar os sujeitos de acordo com a forma como se auto-identificavam mediante as categorias de raça/cor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e, posteriormente, na realização das entrevistas, a pesquisa lidou o tempo todo com as interpretações sobre raça, classificação de cor e construção de identidade racial. É exatamente essa complexa articulação que o presente artigo pretende discutir.

A COMPLEXA DISCUSSÃO SOBRE A CLASSIFICAÇÃO RACIAL NO BRASIL

Para Antônio Sérgio Guimarães (2003), a classificação de cor no Brasil não pode ser entendida como uma categoria objetiva. Na verdade, é orientada por um discurso sobre qualidades e atitudes, ou seja, por uma ideia de raça. Corroborando essa linha de análise, é importante ressaltar que a percepção social da cor e a escolha e/ou atribuição de categorias de cor é uma operação complexa que envolve uma apreensão de características fenotípicas, imbuídas de valor e carregadas de significado. Além disso, essas características compõem um sistema e tal operação processa-se num contexto de interação social. Desde o século XIX o Brasil mantém uma tradição de coleta de dados censitários, produzindo, dessa maneira, estatísticas públicas sobre essa questão. A partir dos estudos de Schwarcz (2000), podemos perceber que desde os primeiros Censos brasileiros a

últimos vestibulares (2004, 2005, 2006 e 2007) por acreditar que essa variável expressa, em alguma medida, o valor social atribuído aos cursos.

33 Os nomes dos docentes entrevistados nesse trabalho são fictícios, de acordo com as normas éticas da pesquisa científica.

problemática da raça misturou-se com o tema da cor. A autora aponta para uma certa confusão nesse campo, o que demonstra, segundo ela, como a temática da classificação e das relações raciais é escorregadia no Brasil.

No Brasil, a mistura de definições baseadas na descrição da cor propriamente dita, e mesmo na situação econômica e social, teria gerado uma indeterminação e um uso elástico da cor, que revela não apenas uma confusão, como, paradoxalmente, uma valorização do tema. (SCHWARCZ, 2000, 113)

Analisando a evolução histórica e as questões em torno das categorias raciais, José Luís Petrucelli (2007) afirma que o sistema de classificação brasileiro e o levantamento de informações sobre raça têm sido objetos de discussão a partir da segunda metade do século XX. Segundo o autor, a importância dos recenseamentos e das pesquisas das agências governamentais está justamente na certeza de que a produção desses dados é mais que uma simples operação de contagem. A partir da análise dos resultados dessas estatísticas públicas “são construídas representações do mundo social situadas na interseção do jurídico, do político e do imaginário nacional, em forma de categorias” (PETRUCCELLI, 2007, 120). Nesse sentido, é preciso entender como se estabeleceram as categorias raciais que utilizamos hoje nas estatísticas oficiais.

No primeiro Censo (1872) a população foi classificada em livre e escrava, cabendo ao recenseado livre definir sua cor e a de seus escravos. As opções de classificação eram: branco, preto, pardo ou caboclo. É interessante observar que a distinção entre escravos e livres dividia a sociedade. Segundo Lilia Schwarcz (2000), a complexidade originou-se da alforria de escravos e do nascimento de indivíduos mestiços livres. Esses indivíduos provocaram a necessidade de criação de novas categorias sociais que precisavam ser ajustadas à hierarquia social. Ainda segundo essa autora, no período pré-abolição as “pessoas de cor” livres formavam um grupo heterogêneo com pessoas de várias origens, habilidades, graus de aculturação e cores que, na maioria das vezes, eram tratadas com desprezo e obrigadas a lidar inclusive com limitações legais.

No recenseamento seguinte, de 1890, o termo “pardo” foi substituído por “mestiço”. Uma possível explicação para essa modificação, segundo Renísia Garcia (2007), poderia apontar para uma crescente diferenciação que se estabelecia no período pós-abolicionista entre os libertos e os nascidos livres, que seriam os “verdadeiros” cidadãos brasileiros. Nas relações costumeiras, o ex-escravo recém-liberto era tratado como preto ou negro. Os mestiços ou pardos eram os nascidos livres, posição cada vez mais associada aos brancos. A autora considera que a autoidentificação como mestiço ou pardo, e não mais como negro ou preto, poderia ser entendida como uma forma encontrada pelos libertos para afirmarem a experiência de liberdade. Os Censos que se seguiram não incorporaram a variável raça. Segundo José Luís Petrucelli (2007), nesse período surgem dúvidas quanto à validade das informações coletadas, principalmente no que diz respeito à população mestiça. O quesito “cor” volta a ser pesquisado no Censo de 1940, sendo a classificação referida a brancos, pretos e amarelos para incluir os imigrantes asiáticos e seus descendentes. Um quarto grupo, sob a denominação de pardos, seria formado para os que não se enquadrassem nas categorias apresentadas, englobando, assim, diversas respostas e variados significados.

Nos Censos de 1950 e 1960, a categoria “pardo” é reincorporada como uma das opções de resposta, juntamente com as outras três. Desde então, a única alteração no sistema classificatório, não incorporado na década de 1970, foi o acréscimo da categoria “indígena” no Censo de 1991. Modifica-se, também, o quesito na sua formulação ao incorporar explicitamente o termo raça, consolidando as cinco categorias em uso nos dias atuais. (PETRUCELLI, 2007). Outras pesquisas que utilizaram a categoria “cor” foram a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1976 e a Pesquisa Mensal de Emprego de 1998. Em ambos os levantamentos foram incluídas perguntas subjetivas, de resposta espontânea, e objetivas, apresentando uma pré-codificação. Os dados fornecidos apontam para uma multiplicidade de termos que, na verdade, geraram o debate sobre a validade do sistema classificatório de cor no Brasil.

A partir desta multiplicidade de categorias a princípio encontradas, é que se desenvolve corriqueiramente a idéia da suposta enorme complexidade do sistema classificatório brasileiro. Com mais uma pequena derrapagem conclui-se que aqui no Brasil não é possível saber quem é negro e quem não é, conseqüentemente, se chega à suposta impossibilidade de definir quem poderia se beneficiar com o regime de cotas ou de políticas de ação afirmativa. (PETRUCCELLI, 2007, 124 e 125)

Remontar a esse histórico significa perceber que o debate em torno da classificação utilizada nas pesquisas oficiais, na verdade, reflete a dinâmica das relações e identidades raciais na sociedade brasileira. Reflete, também, as relações de poder nas quais essa dinâmica está imersa. Nesse contexto, apesar de estarem ausentes nos Censos, os termos “moreno” e “negro” representam bem a tensão e a ambiguidade das classificações raciais no Brasil. O depoimento abaixo retoma essa questão.

Eu não me considero negro. (...) Quando eu falo que eu já sofri preconceito pela questão da cor de pele, as pessoas acham que eu estou brincando, que eu estou inventado ou que é uma ironia. Eles relevam isso como se fosse uma coisa assim... “Ah! Não é possível!” Mas eu sei o quê que é. Eu sei o que é não poder usar um penteado de cabelo x, que você é considerado... Mas eu me considero moreno. (Alex)

A declaração do professor pode ser analisada a partir das representações sociais do “moreno”, na classificação racial brasileira, como a expressão máxima da mestiçagem no Brasil. De acordo com Rafael Osório “moreno, além de não implicar uma ascendência africana ou o porte de traços estéticos que marcam os negros, é algo positivo, prezado.” (OSÓRIO, 2003, 31). Para Edward Telles, “o termo ‘moreno’ é símbolo da flexibilização do sistema brasileiro tradicional ao passo que o termo ‘negro’ busca resgatar o orgulho na identidade negra, que há muito tem sido estigmatizada.” (TELLES, 2003, 133)

Eu sou negro. Eu me considero negro. Agora por outro lado também, eu sei de outras pessoas que preferem ser consideradas pardas do que negras, porque acham que o negro é pejorativo. (Carlos)

Apesar de ainda existirem no imaginário social brasileiro muitas representações negativas construídas a partir da categoria ‘negro’, observa-se, nos últimos anos, o fortalecimento e a valorização da negritude, buscando uma ‘ressignificação’ positiva da identidade racial da população negra no Brasil. Tal mudança no cenário político e o crescente aumento de investigações que problematizam a questão racial no contexto acadêmico têm o Movimento Negro como um dos protagonistas. Parte considerável dessas pesquisas, a partir dos anos 90, tem sido produzida, inclusive, por pesquisadores e pesquisadoras negras. Esse processo acarreta mudanças de perspectivas, destaques na discussão da temática racial no campo político e no campo do conhecimento e a indução de políticas afirmativas.

Nesse contexto, podemos refletir que quando as características que nos permitem identificar pessoas são extrapoladas como determinantes de uma série de atributos, sejam eles positivos ou negativos, possibilitam, além de diferenciar, hierarquizar essas diferenças.

A forma como são percebidos segmentos da população nacional e, portanto, como são classificados e hierarquizados em categorias, sejam estas acadêmicas ou populares, condiciona a vida de cada indivíduo em sociedade, resultando em provações diversas para aqueles aos que se atribuem características estigmatizadas. (PETRUCCELLI, 2007, 113)

A questão da classificação racial, no Brasil, vai mais longe. Como apontou Oracy Nogueira (1985), em nosso país a discriminação racial incide sobre os fenótipos dos sujeitos, indicando um preconceito que costumamos chamar de “preconceito de marca”. Entre esses fenótipos estão a tonalidade da cor da pele, o tipo de cabelo, o formato do nariz e dos lábios. Nesse “preconceito racial de marca” a questão da origem racial de um

indivíduo seria pouco relevante. O sujeito é, assim, classificado socialmente como negro e, no contexto do racismo, poderá ser discriminado não pela porcentagem de genes de ascendência negra e africana que carrega no seu genoma, mas sim por sua aparência física. Uma aparência cuja história está eivada de estigmas. É ela que orientará a representação social que recai sobre esses sujeitos.

No entanto, exatamente pelo caráter relacional e fluido dos processos de identificação é importante ressaltar que nem sempre a autoidentificação racial do indivíduo aproxima-se de uma alter-classificação. É interessante considerar, também, que a escolha de uma categoria de cor, de acordo com os critérios do IBGE, é carregada de autoreflexão, construções e reconstruções identitárias, nem sempre perceptíveis quando analisamos os dados de forma fria e neutra. Por mais esclarecedoras que sejam as análises da realidade racial e das desigualdades advindas da inserção das categorias de cor nas pesquisas oficiais, faltam-nos ainda investigações que se aproximem dos sujeitos que se autoclassificam, a fim de compreender como os mesmos articulam a classificação racial solicitada e suas vivências identitárias. É o que revelam os entrevistados nos seus depoimentos.

Então, eu botei pardo, porque eu venho de uma descendência negra e branca. Então eu sou mestiça, então eu não posso dizer que eu sou morena ou que eu era branca, por mais que a pele seja clara. Porque na verdade branca eu não sou, já que meus pais e meus avós são todos negros, negros mesmos. E eu fui miscigenada, fui miscigenada. Então, na verdade eu tenho que dizer, que eu sou parda, não tem jeito de eu dizer que eu sou branca de pele. É branca a pele, mas a característica é de raça negra. Eu tenho cabelos, o nariz, tudo que representa, não tenho a cor da pele (...) Então, na verdade eu estou dentro da raça negra, que é parda mesmo. (...) Eu me considero da raça negra. (Simone)

Mas como eu acredito que é uma construção e eu me vejo mais com traços de negro do que de pardo. Eu tenho o lábio grosso, como

minha mãe falava beijo grande, o meu cabelo é crespo, o meu nariz não é o formato... (Carlos)

Na realidade, não há como negar que o Brasil é um país de população mista. Para a construção de um Brasil moderno o discurso da igualdade racial, inspirado na profunda miscigenação e na forma como a mesma passa a ser vista pelos grupos no poder, emerge nas décadas de 1920 e de 1930, negando a estrutura da histórica discriminação brasileira. Em seu lugar erige-se o mito da democracia racial, da “fábula das três raças” – convivência pacífica entre brancos, negros e índios. Segundo Roberto da Matta (1997, 35), no Brasil “o sistema inclui e hierarquiza de modo complementar, de acordo com o princípio do ‘desigual, mas junto.’” Nesse sentido, “todas as etnias se completam para a formação do ‘povo brasileiro’, pois o que falta em uma, existe de sobra na outra.” (DA MATTA, 1997, 35). Nesse universo, experiências históricas de segregação e discriminação foram camufladas e desconsideradas e, conseqüentemente, tornaram-se imperceptíveis para a maioria da população. Na verdade, falar em “raça”, “racismo”, “identidade racial”, “identidade negra”, mestiçagem e classificação de cor significa levar em consideração uma realidade muito mais complexa, mais flutuante e muito mais variável segundo o contexto social no qual ocorre o encontro entre indivíduos e grupos.

IDENTIDADE RACIAL: PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

É importante destacar que a construção da identidade é um fenômeno histórico e se dá no jogo das relações sociais. Assim, no caso da identidade racial brasileira, não é possível falar de construção identitária sem considerar a dinâmica de nossas relações raciais, uma vez que as relações cotidianas estabelecidas nos diversos espaços de socialização atravessam o processo de construção das identidades e são atravessadas por ele. Dessa maneira, devemos ter claro que a identidade racial é uma construção social, histórica e cultural. Nenhuma identidade é construída no vazio, no

isolamento, mas sempre resulta de uma relação. Os sujeitos constroem suas identidades raciais sempre a partir de suas trajetórias sociais e das relações que estabelecem nesse percurso. Deparam-se, nesse processo, com distintos olhares sobre sua cultura, seu pertencimento racial, sua trajetória. Nessa mesma perspectiva, segundo Jacques d'Adesky,

(...) Porque a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. E sua verdadeira identidade é a que ele mantém na realidade social decorrente de sua ação. Melhor dizendo: o homem procura o reconhecimento de sua individualidade no interior do grupo em que se encontra inserido e também em relação aos outros grupos que o cercam. Essa interação não é um campo amorfo, afirma Ledrut, mas é estruturada durante um dado período por forças e sistemas. É aí que intervém o papel das elites, das minorias, da ideologia e do imaginário, das estruturas do poder, etc, acrescenta Ledrut.³⁴ (D'ADESKY, 2001, 76)

Dada a maneira complexa como a raça opera nas relações entre negros e brancos no Brasil e os dilemas trazidos pela forma como a miscigenação cultural e racial foi e ainda é vista, podemos dizer que negros e brancos constroem identidades raciais. Ambos são educados e reeducados como um “eu” e um “outro” no interior das classificações sociais brasileiras. Neste, a raça opera como forma de distinção social, como maneira de ver a si mesmo e ao outro. Portanto, as relações raciais brasileiras também dizem respeito aos processos de classificação racial construídos no contexto histórico, social, cultural e político e estão imersas em um jogo complexo: a relação entre a construção da identidade e a classificação racial. Nesse sentido, “sabemos (...) que a classificação não se resume a um jogo aleatório

³⁴ Raymond Ledrut, “Représentations de l’espace et identités régionales”, In: *Espaces et culture*, Berna, Editions Goergi/1813 Saint-Saphorin, 1988, p. 89.

e voluntarioso. Ao contrário, sua lógica fala de representações internalizadas e valorações culturais de longa data.” (SCHWARCZ, 2000, 125). Estamos diante de uma relação complexa entre diferentes processos identitários. Os discursos sobre as representações do conceito de identidade parecem concordar com essa perspectiva.

O que é um processo, por isso eu falei pra você, o reconhecer-se negro é um processo, é uma construção identitária. Eu não acredito em identidade, acredito em identidades, no plural. Eu acho que é uma construção, na minha infância eu não gostava de ser negro e depois... “Pera aí, porque não?” (...) Hoje eu me sinto negro, se me perguntar eu sou negro. (Carlos)

As pessoas buscam se afastar desse tipo de identificação, mas eu acredito que é um processo, é um crescente. São alguns aspectos, até mesmo sociais, que a gente percebe que isso vai se construindo. Eu acredito que dentro de uma geração, daqui uns vinte, trinta anos essa coisa vai mudando. E certamente vai aumentar o contingente de negros. (Pedro)

A construção dessa identidade racial diz respeito ao lugar ocupado pelos sujeitos no contexto das relações raciais. É importante não nos esquecermos desse aspecto. Estamos, portanto, no campo das representações sócio-raciais e do seu peso na vida dos sujeitos e da sociedade. No caso da presente pesquisa, os sujeitos são professores de uma instituição federal de ensino superior, que se autodeclararam pretos e pardos em um processo de classificação racial. Nesse sentido, ao serem escolhidos para a entrevista, são chamados a falar do lugar de uma identidade racial. Analisando os depoimentos, buscamos entender como se dão esses processos de construção de identidades raciais que podem ser negras ou não, mestiças ou não, brancas ou não. Estamos diante de uma elaboração ainda mais complexa, que implica a possibilidade de construção de múltiplas identidades raciais no contexto das relações raciais brasileiras.

Ao ser questionado sobre porque marcou “pardo” na questão sobre raça/cor do questionário, um professor reflete.

Eu sempre respondo isso com um incômodo. Quando me perguntam: “Você se considera negro?” Eu falo sim e não. Sim, porque a minha identidade não depende do meu olhar. Eu vejo que em vários contextos eu sou identificado com uma pessoa mais próxima da negritude. (...) Quando eu falo não, por dois motivos. Primeiro, eu lido com contextos em que eu sou praticamente um branco. Por exemplo, às vezes eu vou à periferia, converso com as pessoas sem me apresentar como pesquisador... Às vezes... Um sentimento que é circunstancial, ele não é permanente certo? É um olhar que me aproxima do de ser branco. O olhar... Você percebe o olhar dessas pessoas para você... E aí quando você se apresenta, fala, não de ser professor da UFMG, a representação geral, ela infere que... “Essa trajetória aí, não é uma trajetória comum a nós. (Cristiano)

O depoimento é emblemático para mostrar como a reflexão sobre si mesmo do ponto de vista racial e identitário apresentada pelos docentes não dependeu apenas da resposta ao quesito “cor” no questionário. Na realidade, esse quesito foi o desencadeador de um questionamento sobre o seu “lugar racial” na sociedade, a partir da sua própria visão e da forma como são vistos pelos “outros”: a família, os moradores da periferia, a universidade. Nota-se uma construção identitária que fala mais da vivência íntima e privada do sujeito e não necessariamente de um discurso pautado em uma consciência política como é feito, por exemplo, nos fóruns da militância. Identificar-se como pardo ou indagar-se como pardo é, portanto, um lugar de tensão, reflexão e autoquestionamento. Pensando no lugar do “pardo” nas relações raciais brasileiras, afirmar que o povo brasileiro é majoritariamente mestiço não significa dizer que esses mestiços sejam rigorosamente iguais em termos físicos e nem que possuem uma mesma interpretação sobre o seu pertencimento étnico-racial. Ao analisarmos o

lugar do “pardo” nessa pesquisa, e como ele pode expressar um lugar de mestiçagem, nos reportamos a alguns depoimentos.

Pois é, às vezes a gente vive situações que inclusive, como eu disse, ser pardo em uma situação é diferente de ser pardo em outra situação. (Cristiano)

No dia que eu te respondi aquele e-mail, eu fui ali e perguntei aos meus bolsistas: “Vocês acham que eu sou preto ou branco?” Eles ficaram meio sem entender. Eles não conseguiram responder. Eu falei: “Deixa eu ver como é que as pessoas me vêem.” E eles não conseguiram responder. “Vocês acham que eu posso dar uma entrevista para uma pesquisa que está entrevistando os professores negros da Arquitetura?” “Nossa de jeito nenhum. O quê que é isso? Muitas pessoas não me vêem como negro, pardo, nada. Moreno é uma coisa que as pessoas falam, mas não é nem categoria racial. (...) Eu não consigo dizer que eu sou branco, porque de fato eu não sou. E não consigo dizer que eu sou negro, na concepção brasileira porque eu não sou. (...) Eu me identifico como pardo quando me perguntam. porque eu não sou branco, não sou negro também... (Alex)

Os depoimentos são bons exemplos para refletir como a construção da identidade racial e o lugar da mestiçagem nela envolvido relaciona-se o tempo inteiro com o olhar do outro, com o contexto e a posição social e com as representações sobre quem é negro no Brasil. A pesquisa revelou que os autodeclarados “pardos” vivem maior situação de ambiguidade, oriunda de si mesmo ou do olhar do outro. A permeabilidade da linha de cor, reservada a indivíduos racialmente não muito distantes dos brancos, os mestiços, tem sido o paradigma para se pensar a fluidez das classificações raciais no Brasil. Nesse contexto, Iray Carone afirma que a construção sociológica do mulato é entendida como “a ‘saída de emergência’ do sistema social que funcionaria como redutor de tensões raciais ou uma ‘válvula de escape’ para evitar as polarizações antagônicas entre negros e brancos.” (CARONE, 2002, 186).

Pensando nessa complexidade do sistema de classificação racial brasileiro, ao considerarmos a identidade racial como uma construção relacional devemos levar em consideração que as escolhas que envolvem esse processo transitam em um certo limite. Isso significa que, por mais amplo, ambíguo e abrangente que possa ser esse sistema, cada indivíduo guarda em si, baseado em suas características físicas, um campo de possibilidades de autoclassificação e de heteroclassificação. (VELHO, 1994). Evidentemente esse campo de possibilidades não é o mesmo para todos os sujeitos e apresenta-se de forma mais ampliada para os “pardos”, os mestiços. Na verdade, algumas reflexões dos depoentes são reflexos da especificidade do nosso sistema de classificação racial, construído a partir do olhar de cada um, sendo, dessa forma, definido relacionalmente. (TEIXEIRA, 2003). Vários depoimentos reforçam a existência desse campo de possibilidades e a forma como ele opera em seus limites e fronteiras.

Eu respondi pardo porque no meu registro está pardo. Como eu coloco aí, eu me considero negro, mas no meu registro está pardo, não sei o quê é pardo. Pardo é... Minha mãe falava negro encardido. Eu me considero um negro encardido. Você entende encardido? No sentido de desbotado? Sabe roupa quando fica desbotada? Hoje tem marrom bombom, que está lá no pagode, tem chocolate. Eu não sei se o pardo é o politicamente correto. Eu me vejo como negro, mas sempre é o que está no seu registro. Eu sei de pessoas que está negro ou até preto no registro. Então, eu respondi no seu questionário pardo porque é assim que está no meu registro. Mas como eu acredito que é uma construção e eu me vejo mais com traços de negro do que de pardo. Hoje eu me sinto negro, se me perguntar eu sou negro. Eu tenho o lábio grosso, como minha mãe falava beijo grande, o meu cabelo é crespo, o meu nariz... (Carlos)

No caso brasileiro, ainda que possamos observar uma grande mobilidade e flexibilidade na identificação do “pardo” existe, também para ele, um limite de possibilidades para a formulação de identidades raciais,

o que demonstra que elas “não operam no vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos.” (VELHO, 1994, 46). A ambiguidade tem sido um traço marcante de nossa classificação racial. No entanto, segundo Valter Silvério essa fluidez

não tem impedido que uma parcela significativa da população negra seja permanentemente “racializada” no cotidiano e que, por isso mesmo, tenha assumido sua identidade negra de forma não ambígua e contrastante em relação ao seu outro, branco. (SILVÉRIO, 2002, 224)

Para alguns depoentes, a despolarização da classificação racial entre brancos e negros é somente virtual, pois, na prática cotidiana, é pela parcela de suas características negras que os mestiços são discriminados.

É claro isso, a gente vê que para ter preconceito a gente não tem nenhuma dificuldade de identificar quem é negro. Ninguém tem dúvida não é? De longe na rua, você sabe quem é negro e quem não é. (Alex)

No meu registro está pardo, eu não sei porque que está pardo. É uma categoria que eu acho estranho, o quê que é pardo? Eu me sinto negro, se me perguntar eu sou negro. (Carlos)

Esse negócio de pardo... Eu não identifico muito esse negócio de pardo não. Esse negócio de pardo é um termo talvez que se aproxime. Não querem falar negro, falam pardo. Pardo não existe. É negro, é branco, é índio ou é oriental e acabou. Não vejo esse negócio não. (Pedro)

Os estudos sobre mestiçagem têm se debruçado sobre os dilemas da construção da identidade racial daqueles que a expressam na sua cultura, nas suas representações e corporeidades (MUNANGA, 2006). É nesse processo

que se destacam o corpo negro e o cabelo crespo como símbolos identitários de expressão e resistência, mas também como opressão e negação.

Na minha família aparece muito isso, tenho um irmão que é um pouco mais negro, outro um pouco mais claro, tem uma irmã que tem praticamente o tom da sua pele... Mas tem o cabelo que é... Coitada! Ela fica lá revoltada com ele, esticando e tem os traços, o nariz, a boca, os lábios grossos. A mistura está bem presente nela. (...) Tenho uma sobrinha, sobrinha-neta já, ela odeia o cabelo. **Cabelo é marca!** Então agora ela esticou o cabelo e fica o tempo todo... Isso pequenininha, com sei lá, vai fazer três ou fez três anos. A mãe dela teve que esticar o cabelo dela e meu sobrinho é negro, negão mesmo. E a mãe tem os seus traços, mas tem o cabelo também tratado, o cabelo dela não é “bom”. Então ela não tinha outra possibilidade de ter cabelo, coitada. Coitado para o quê ela quer... (Carlos) (Grifo nosso)

O relato do professor sobre a tensão provocada em sua família pela questão do cabelo crespo nos aproxima das análises de Nilma Gomes (2006). Segundo a autora, a rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa estima, contra a qual se faz necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família. Para essa autora o cabelo não funciona sozinho no contexto das relações raciais e das classificações sociais. Geralmente ele vem acompanhado das impressões sobre a cor da pele. A dupla cabelo e cor da pele opera como marcadores identitários na construção da identidade racial. A importância destes, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, inclusive aquele que consegue algum tipo de ascensão social, é algo marcante. Mesmo para esse sujeito, o cabelo não deixa de ser uma forte marca identitária e, em algumas situações, continua sendo visto como estigma de inferioridade (GOMES, 2006).

É preciso destacar que dentre os professores que responderam ao questionário somente um declarou-se preto. Quando entrevistado, revelou que no processo de construção da sua identidade racial a identidade negra

tem sido orientadora a partir de sua ação como homem negro no mundo. Ou seja, apesar da ambiguidade ser um traço marcante da classificação racial brasileira, há uma parcela da população brasileira que, diante da permanente “racialização” do cotidiano tem assumido sua identidade negra de forma não ambígua e contrastante em relação ao seu outro, o branco. Essa assunção não ambígua, é, aparentemente, desveladora da trama do nosso universo de classificações que tem permitido, por meio do uso e abuso da multipolaridade, a subordinação funcional dos não-brancos (SILVÉRIO, 2002, 224 e 225).

É um processo... (...) Coloquei preto e quando eu digo, me autodeclaro negro, eu tenho essa percepção. Os meus filhos eu vou passar isso pra eles. Não vejo problema. Não acho que é nem enaltecendor nem depreciativo. É uma constatação, eu acho. (Pedro)

No depoimento acima percebemos que, para esse professor autodeclarado preto no questionário e que se afirma como negro, a construção de uma identidade negra positiva é resultado de um processo. Um processo que deve ser alavancado por uma mudança social, coletiva, que possibilite uma construção positiva também de uma identidade coletiva. Outro docente marcou a categoria “pardo” e, ao mesmo tempo, apresentou um discurso reflexivo revelando a construção afirmativa da identidade negra. Esse exemplo revela que entre a autoclassificação rígida das categorias de cor e a afirmação da identidade negra existem nuances, histórias e indagações que somente um processo de pesquisa que trabalhe com a aproximação e recolha dos depoimentos dos sujeitos conseguirá, de alguma forma, deslindar.

Nessa perspectiva, a identidade negra não deve ser vista como algo determinado e fixo. No entanto, não se pode negar que se trata de um processo em construção, apoiado em algum tipo de fixidez que se revela na forma como as relações entre negros e brancos se dão na cultura e na sociedade, não se limitando, porém, ao âmbito das relações raciais. À medida que o sujeito tem contato com outros sistemas simbólicos, pode vir - e vem - a dar novos sentidos à sua experiência identitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura sociológica e antropológica aponta que a mestiçagem e a ideologia do branqueamento tiveram fortes implicações no conceito de raça no Brasil. Diante da realidade de miscigenação racial, como afirma Edward Telles (2003), tornou-se desnecessária a regulamentação de regras formais de classificação racial. Segundo o autor, como resultado, a classificação racial no Brasil tornou-se mais complexa, ambígua e mais fluida. Esse processo está intimamente relacionado à construção das identidades raciais – dentre elas a identidade negra e mestiça - e à forma como as diferenças são vistas e interpretadas na cultura. Nessa perspectiva, é preciso considerar que as identidades raciais são construídas a partir de um complexo jogo de semelhanças e diferenças, de aproximações e distanciamentos, sempre levando em conta as diferentes maneiras como essa diversidade é tratada pela sociedade (GOMES, 2006).

No que diz respeito à classificação racial, apesar de identificarem um lugar social distinto para o “pardo”, esses sujeitos expressam um “campo de possibilidades” no qual as escolhas que envolvem tal construção não são totalmente abertas, pois transitam dentro de um certo limite. Por mais amplo, ambíguo e abrangente que possa ser o sistema de classificação racial brasileiro cada indivíduo guarda em si, baseado em suas características físicas, um campo de possibilidades que serve de referência para a construção de sua identidade racial. Fica evidente nas trajetórias desses professores que esse campo de possibilidades não é o mesmo para todos os sujeitos. Ele se apresenta de forma mais ampliada para os “pardos”, ou seja, para os mestiços que possuem características fenotípicas tanto de negros quanto de brancos. No entanto, em alguns depoimentos percebe-se que a despolarização da classificação racial entre brancos e negros é somente virtual, pois, na prática cotidiana, é pela parcela de suas características negras que os mestiços são discriminados. Diante desse processo complexo de construção das identidades raciais é imprescindível pensar em que medida essas discussões têm sido contempladas pelo atual sistema de classificação de cor oficial brasileiro, embora saibamos que qualquer forma de classificação é arbitrária e não consegue abarcar a complexidade das relações sociais.

Não é nossa intenção apresentar respostas para as questões formuladas. Muito menos pretendemos esgotar um tema tão complexo nesse artigo. No entanto, ao longo da pesquisa e ao analisar as entrevistas foi possível perceber as nuances, os conflitos e os dilemas vividos por esses sujeitos no contexto das relações raciais em que estão inseridos. Conforme dito anteriormente, existem argumentos sociológicos, estatísticos e políticos para agregarmos as categorias “pretos” e “pardos” e entendermos os sujeitos que delas fazem parte como “negros”. No entanto, se do ponto de vista teórico essa relação é possível, do ponto de vista identitário, no que se refere à forma como esses sujeitos se veem, não é tão simples assim. Estamos imersos em questões que se referem à construção da identidade racial e da identidade negra, à mestiçagem e ao contexto das classificações raciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARONE, I. A flama surda de um olhar. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

D'ADESKY, J. **Racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

GARCIA, R. C. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005**. Brasília, D.F.: INEP, 2007.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, 2003.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

LABORNE, A. A. P. **Por essa porta estar fechada, outras tiveram que se abrir: identidade racial e trajetórias de docentes da UFMG**. PPGE – FAE/UFMG). UFMG, 2008.

MATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, O. **Tanto Preto Quanto Branco: Estudo de Relações Raciais**. SP: T. A. Queiroz Editor, 1985.

OSÓRIO, R. **O sistema classificatório de “Cor ou Raça” do IBGE**. Brasília: IPEA, 2003.

PETRUCELLI, J. L. **A cor denominada**: estudos sobre a classificação étnico-racial. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SCHWARTZ, L. No país das cores e nomes. In: QUEIROZ, Renato da Silva (org.). **O corpo do brasileiro**: estudos de estética e beleza. São Paulo: Editora Senac, 2000.

SILVÉRIO, V. Sons negros com ruídos brancos. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

TEIXEIRA, M. P. **Negros na Universidade – identidades e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2003.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Ford Foundation, 2003.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

DESIGUALDADES REGIONAIS, TRABALHO E EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA³⁵

*José Eustáquio de Brito / Universidade do Estado de Minas Gerais
e Faculdade de Educação/ FaE-UEMG*

35 Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG.

INTRODUÇÃO

O processo instituinte desencadeado ao longo do segundo semestre de 2011, por iniciativa do Conselho Nacional de Educação, visando construir as bases para o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, foi composto por momentos privilegiados de interlocução entre lideranças de comunidades quilombolas, militantes do movimento social negro, pesquisadores e educadores de várias regiões do País e gestores públicos situados em várias esferas de governo. Em pauta, promovia-se o debate acerca das estratégias necessárias à garantia do direito constitucional à educação das populações habitantes de comunidades quilombolas. Nesse período, foram realizadas audiências públicas nos municípios de Itapecuru-Mirim, no estado do Maranhão e em São Francisco do Conde, Bahia, concluindo a fase preliminar de consultas com a audiência pública ocorrida em Brasília, em novembro desse mesmo ano.

O texto de referência produzido com a finalidade de subsidiar os debates nessas audiências públicas reconhece que “a Educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país” (Brasil, 2011, p. 08). Essa realidade, constituída ao mesmo tempo de configurações locais e regionais particulares, bem como de referências históricas comuns, situam essas comunidades como herdeiras de um passado marcado pela resistência ao regime escravista que se manifesta, por exemplo, em sua territorialidade:

As comunidades quilombolas ocupam os sítios localizados atualmente nos espaços rural, urbano e periurbano do Brasil; constituem territórios étnicos de resistência secular; de identidade marcante; de resgate histórico e de manutenção das heranças africanas sobreviventes no país. As questões desses sítios tradicionais se configuram como emergenciais por constituírem, sobretudo, espaços de risco de desestruturação social, econômica, política e territorial do sistema do Estado brasileiro. O processo de reconhecimento e regularização oficial desses territórios étnicos de matriz africana constitui um dos principais resgates, ainda necessário e pendente, da territorialização da população afro-brasileira (Anjos, 2009, p. 09).

Nesse sentido, a reflexão acerca das configurações do mundo do trabalho nas comunidades quilombolas apresenta para as políticas públicas de forma geral, e para a política educacional em particular, um ingrediente indispensável para a compreensão dos desafios postos a essas comunidades. Para que seja possível alcançar uma compreensão crítica acerca da realidade histórica, num contexto de risco de desestruturação social, econômica, política e territorial, não do sistema do Estado brasileiro, mas das próprias comunidades, torna-se necessário situar a dinâmica produtiva dessas comunidades em sua relação de subordinação à estrutura do mercado de trabalho nacional.

O objetivo desse artigo é refletir sobre a configuração do mundo do trabalho na Comunidade Quilombola da Vila de Santo Isidoro, município de Berilo, na região do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, destacando as oportunidades de inserção ocupacional de jovens habitantes dessa comunidade, de modo a derivar dessa análise questões que incidem sobre a implementação da modalidade da Educação Escolar Quilombola nessa comunidade, conforme determinado pela Resolução 08/2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Num primeiro momento, o texto da Resolução será analisado a partir da relação nele estabelecida entre as dimensões do trabalho e da educação escolar quilombola. Em seguida, tendo em vista um conjunto de evidências coletadas a partir do trabalho de campo da pesquisa sobre educação escolar quilombola em Minas Gerais³⁵, será apresentado um quadro dos desafios presentes na dinâmica desse território quilombola de modo a considerar a sistemática migração sazonal da população jovem em busca de oportunidades de trabalho em regiões canavieiras e cafezeiras do Sudeste e Centro-Oeste do País. A título de conclusão, serão tecidas considerações sobre a necessidade de inserir a Educação Escolar Quilombola num quadro mais amplo em que a questão do modelo de desenvolvimento das comunidades quilombolas seja capaz de se articular a outros princípios que norteiam a implementação dessa modalidade da educação básica.

35 Trata-se do projeto de pesquisa intitulado “Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (Fapemig). A pesquisa analisa as condições para a implantação da modalidade de educação escolar quilombola em Minas Gerais considerando experiências em curso e situações incipientes, de modo a responder as seguintes questões: *Que conflitos estão abertos na ação dos movimentos sociais negros no sentido da construção da educação escolar quilombola? Que dilemas se instauram? Que desestabilizações são produzidas no âmbito das políticas educacionais municipais? Que respostas estão sendo construídas pelos atores sociais envolvidos nessa implementação?*

O TEMA DO TRABALHO NA RESOLUÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A audiência pública realizada em Brasília, em novembro de 2011, que encerrou o ciclo de consultas sobre a construção do texto da Resolução sobre a Educação Escolar Quilombola revelou aos membros do Conselho Nacional de Educação e autoridades públicas presentes que, na concepção das lideranças quilombolas que tomavam assento do auditório do Conselho, legislar sobre o tema em questão se constituía numa oportunidade para adentrar numa realidade desafiadora em que a educação é parte de um conjunto de demandas historicamente reivindicadas por essas comunidades. Fizeram-se representar nessa audiência o movimento social quilombola de várias regiões do país, bem como instituições de ensino superior, secretarias de educação e órgãos públicos que desenvolvem ações de interesse das populações quilombolas.

As intervenções feitas durante a audiência pública de Brasília, especialmente pelos representantes das comunidades quilombolas, via de regra, apontavam que o debate sobre a educação dizia respeito ao grau de precariedade perceptível nas formas históricas de produção e reprodução da vida nas diversas comunidades quilombolas dispersas pelo país. Uma questão que foi objeto de várias intervenções por parte dos presentes dá conta de que a educação escolar quilombola extrapola os limites da política educacional. O reconhecimento das comunidades quilombolas por parte dos poderes públicos, com a demarcação das terras e registro de titularidade é uma condição fundamental para a implementação de políticas públicas nessas comunidades. Por isso, a luta pela educação escolar quilombola se alia a outras frentes de luta em que essas comunidades encontram-se inseridas. Nesse sentido, discutir as proposições que balizariam as diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola se revestiria de uma importância política capaz de proporcionar uma reflexão crítica sobre a situação histórica de abandono a que essas comunidades têm sido relegadas pelo poder público. Dessa forma, os representantes das comunidades quilombolas apontavam para os presentes que, para além das considerações a serem feitas sobre

as formas de organização e funcionamento da escola quilombola, fazia-se necessário incorporar no texto questões que aludissem à dinâmica do mundo do trabalho como parte fundamental do processo de reprodução da vida.

Em conformidade com o preceito constitucional e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução da Educação Escolar Quilombola reconhece, como parte integrante de seus princípios, “o trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola” (Art. 7^{ffl}, Inciso XVIII), bem como o “direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o reconhecimento, valorização e continuidade” (Art. 7^{ffl}, Inciso XVII). Esse reconhecimento, no entanto, no texto da Resolução, aponta para a necessidade de promover a adequação da educação escolar quilombola com um modelo de desenvolvimento compatível com as características dessas comunidades, de modo a expressar o conjunto de valores presentes nas formas de sociabilidade historicamente constituídas nas relações estabelecidas com o território. Essa prerrogativa apresenta-se no texto a partir do princípio que reconhece o

direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as formas de produção do trabalho e de vida (Art. 7^{ffl}, Inciso X).

A referência ao trabalho como princípio educativo pressupõe a sua tradução nas etapas e modalidades em que se organiza a educação escolar quilombola. De acordo com o texto da Resolução, o locus privilegiado de manifestação desse princípio encontra-se nas formas de organização e funcionamento do Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Elencam-se, abaixo, alguns exemplos de manifestação desse princípio tendo por critério as etapas e modalidades da educação básica presentes na Comunidade Quilombola da Vila de Santo Isidoro, onde se desenvolve a pesquisa em curso:

No Ensino Médio:

Art. 19. As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei 9.394/96 visando:

(...) Inciso II. à preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

(...) Inciso IV. à compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com a prática.

Art. 20. O Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverá proporcionar aos estudantes:

Inciso I. participação em projetos de estudos e de trabalho e atividades pedagógicas que visem o conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas, bem como da sociedade mais ampla.

Na Educação de Jovens e Adultos:

Art. 23. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) caracteriza-se como uma modalidade com proposta pedagógica flexível, tendo finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho.

Complementa esse artigo de caracterização da EJA na modalidade da Educação Escolar Quilombola uma referência à Educação Profissional que é importante ser destacada:

Parágrafo 4. Na Educação Escolar Quilombola, as propostas educativas de EJA, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, adultos e idosos quilombolas atuar nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios.

O texto da Resolução 08/2012, como é possível perceber a partir do conteúdo dos fragmentos citados, aponta para o vínculo entre trabalho e educação visando ao fortalecimento das formas de vida nas comunidades quilombolas. Essa relação se explicita no texto quando, ao tratar da elaboração do Projeto Político Pedagógico na Educação Escolar Quilombola, a Resolução destaca que esse Projeto “deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas” (Art. 32). Para tal, deverá considerar “os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola” (Parágrafo 2º, Inciso II).

O caráter geral e abrangente do ordenamento jurídico objeto dessas considerações apresenta-se como uma referência para a análise de situações particulares que dizem respeito à dinâmica de comunidades quilombolas historicamente situadas e datadas. As prerrogativas contidas na Resolução devem ser, pois, confrontadas com as mais diversas configurações que adquire o mundo do trabalho nas comunidades quilombolas, levando-se em consideração o quadro de oportunidades ocupacionais apresentado aos segmentos que compõem a população economicamente ativa dessas comunidades, com destaque para a população jovem. Dessa forma, no próximo tópico, serão apresentadas algumas considerações sobre a Comunidade Quilombola da Vila de Santo Isidoro.

COMUNIDADE QUILOMBOLA DA VILA DE SANTO ISIDORO: ENTRE AUSÊNCIAS E URGÊNCIAS

A realização do trabalho de campo da pesquisa foi precedida da fase de levantamento de dados que indicaram aspectos da situação vivenciada por comunidades quilombolas de Minas Gerais em relação à população, abrangência e dispersão territorial, bem como à situação educacional declarada por gestores públicos e apuradas pelo Censo Demográfico (IBGE) e pelo Censo Escolar (INEP). De acordo com Miranda, a partir de dados sistematizados em 2008 e atualizados em 2011,

No caso de Minas Gerais, constata-se a presença de 403 comunidades, das quais 145 se encontram certificadas, e apenas uma alcançou a titularidade. Esse índice coloca o estado de Minas Gerais em terceiro lugar nacional em relação ao número de comunidades certificadas até 2011. O atendimento escolar em áreas remanescentes de quilombos sinaliza um total de 140 escolas, entre estaduais, municipais e privadas (Miranda, 2012, p. 375).

Ainda de acordo com Miranda (2012, p. 376), “a concentração do atendimento escolar em áreas de comunidades remanescentes de quilombos certificadas [em Minas Gerais] situa-se nos anos iniciais do ensino fundamental”. Conforme as informações sistematizadas a partir da consulta ao banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), havia, em 2010, 283 (duzentos e oitenta e três) estudantes atendidos no Ensino Médio em áreas de comunidades remanescentes de quilombos certificadas em Minas Gerais. A Escola Estadual de Santo Isidoro contribui para a conformação desse quadro.

Situada no município de Berilo, localizado na Região do Médio Jequitinhonha, a Comunidade Quilombola da Vila de Santo Isidoro apresenta-se como um dos territórios de maior expressão histórico-cultural da cidade. A Comunidade encontra-se certificada desde o ano de 2006 pela Fundação Cultural Palmares. De acordo com dados do Censo Demográfico

de 2010, a cidade de Berilo tem uma população de 12.300 (doze mil e trezentos) habitantes numa área de 587 km². Na década anterior, o Censo de 1991 havia contabilizado uma população de 17.745 (dezessete mil, setecentos e quarenta e cinco) habitantes. A comparação dos dados apurados pelos Censos revela que no intervalo de uma década o município de Berilo teve sua população reduzida em aproximadamente 30% (trinta por cento)³⁶.

De acordo com dados reunidos sobre comunidades quilombolas em Minas Gerais pelo Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (Cedefes), “há aproximadamente 80 (oitenta) famílias residindo na Comunidade Quilombola da Vila de Santo Isidoro, que possui escola de ensino fundamental e médio, energia elétrica, telefone público e uma casa de farinha³⁷”. Além dessas informações, a partir do trabalho de campo da pesquisa, pode-se perceber que o território quilombola em questão recebe sinal de operadora de telefonia celular (Oi), além de quase totalidade de suas residências receberem sinal de televisão via antena parabólica³⁸.

Situada na região do Médio Jequitinhonha, a cidade de Berilo enfrenta os desafios postos aos outros municípios que compõem a região dadas as características climáticas, ocasionando baixos índices pluviométricos durante o ano, e a concentração da propriedade fundiária, repercutindo em oportunidades ocupacionais limitadas, principalmente

36 Cf. <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=310650#>. A página do IBGE referente ao município de Berilo, Minas Gerais, disponibiliza informações sobre a dinâmica econômica do município, destacando o peso das atividades do setor agropecuário e de serviços.

37 Cf. http://www.cedefes.org.br/index.php?p=projetos_detalhe&id_pro=146. Informações adicionais sobre essa comunidade podem ser acessadas nesse sítio.

38 Para os propósitos dessa reflexão, é importante destacar que o sinal captado pelas antenas parabólicas instaladas nas residências dá acesso às programações que veiculam conteúdos do estado de São Paulo, de modo que as referências em relação a preferências dos jovens quanto a clubes de futebol, por exemplo, sistematicamente fazem alusão a clubes paulistas.

para a população jovem. De acordo com o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Território da Cidadania Médio Jequitinhonha³⁹,

O Território é caracterizado pelo clima semiárido, que determina a maioria das condicionantes climáticas, com predominância do bioma caatinga e ocorrências de cerrado e mata atlântica. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) varia entre 0,595 e 0,689, sendo a média de 0,651, sendo que a média de Minas Gerais é de 0,774. Com índice de pobreza em torno de 46%, os municípios têm alto índice de população rural e a agricultura familiar tem participação expressiva na mão-de-obra rural, mas em contrapartida verifica-se alto índice de concentração fundiária e forte migração da população rural (Apta, 2010, p. 12).

Na Vila de Santo Isidoro encontra-se presente uma das mais importantes expressões culturais do município de Berilo: trata-se da Banda Filarmônica da Comunidade Quilombola de Santo Isidoro, que promove a formação musical de jovens da comunidade em estreita relação com a escola estadual instalada no território. Tal comprometimento se deve ao fato de a maioria dos integrantes da banda ser estudantes ou egressos da escola quilombola. Durante a realização da primeira fase do trabalho de campo da pesquisa, em julho de 2012, a Banda Filarmônica fez uma apresentação para a Equipe de pesquisadores. Nessa oportunidade, indagada sobre o significado da Banda Filarmônica para a escola, a diretora da escola assim se expressou:

39 Esse Plano foi realizado pelo Colegiado Territorial no período de setembro de 2009 a agosto de 2010, viabilizado pelo Contrato de repasse (266.654-25/2008) entre a Articulação para Transformações e Aprendizagens Apta (MG) e a Secretaria do Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário. O Plano do Médio Jequitinhonha é um dos quatro Planos qualificados em Minas Gerais no ano de 2010, sendo os outros três o Noroeste de Minas, Serra Geral e Vale do Mucuri.

Eu acho muito importante a presença da banda na comunidade quilombola, sabe por quê? Porque até a organização, a disciplina, o aprendizado, tudo isso faz parte desse trabalho realizado pela banda. Tem a questão sentimental, a sensibilidade. A música, vocês sabem, é tudo isso. Eu acho muito importante... é um ganho para nós da escola a presença dessa banda. Eu me emociono quando vejo esses meninos tocando porque todo mundo passou pelas minhas mãos como aluno, como o Idelfonso⁴⁰, o maestro. Eu me emocionei por isso... (Diretora – julho de 2012)

Não obstante o papel desempenhado pela Banda Filarmônica da Comunidade Quilombola de Santo Isidoro na preservação de uma tradição cultural, que se atualiza de geração a geração na comunidade, na socialização e incentivo à formação profissional dos jovens através da música, a quase ausência de oportunidades ocupacionais na comunidade tem forçado a migração sazonal da população masculina para áreas de cultivo de cana e de café, nas regiões Sudeste e Centro Oeste do país. O fluxo migratório é visto pelos mais jovens como única alternativa de sobrevivência, dadas as condições precárias oferecidas para a reprodução da vida através do trabalho na comunidade quilombola. Essa situação pode ser percebida a partir da fala de um morador da comunidade:

Vocês estão falando sobre a questão dos recursos, questão financeira? Se você vê a vontade que o pessoal tem de trabalhar, às vezes eles querem ficar aqui mesmo, mas falta recurso. Aquele moço [fala apontando para um senhor da Comunidade], ele está tentando

40 Idelfonso Alves dos Reis, regente da Banda Filarmônica, ocupa o cargo de Auxiliar de Serviços Gerais na escola. Após a realização de suas atividades cotidianas no exercício desse cargo, ele, então, dispõe de seu tempo livre para ministrar aulas teóricas de música e orientar os integrantes da banda na execução de seus instrumentos. Além disso, com formação autodidata na área de música, tornou-se responsável pela maioria dos arranjos executados pela Banda.

montar um alambique, uma coisa maior, mas como é que ele tem que fazer para juntar, ele tem que sair daqui, trabalhar lá fora pra juntar um dinheirinho pra ver se consegue aumentar isso aí... se eu ficar só naquilo ali, pra subsistência, não dá. Às vezes quer fazer uma casa, uma coisa maior... não consegue (Liderança Quilombola – julho de 2012).

Nas narrativas elaboradas por algum de nossos interlocutores em relação ao problema da migração do segmento jovem da comunidade quilombola, encontram-se também referências a transformações ocorridas nas aspirações de consumo, que contrastam com o ideário das gerações passadas:

Quando eu era mais nova, se eu tivesse essa roupa pra vestir e a comida para comer, estava bom! Hoje eles [os jovens] já têm outros desejos. O sonho é ter uma moto; se o outro tem, eles também querem ter. Eles têm esses anseios (...). Esses jovens ainda têm essa dificuldade, porque pensam que nós estamos em outro tempo. Estamos no tempo do consumismo. Então, mesmo que as famílias já melhoraram de condições de vida, hoje não tem mais uma família como a gente tinha antes. Mais ainda assim, é difícil para eles. Eles pensam assim: “eu vou tirar cinco anos da minha vida para estudar? O que é que eu vou fazer? O que é que eu vou vestir? Como eu vou andar? Então eles, no meu ponto de vista, eles pensam nisso...” (Professora – julho de 2012)

Apesar de haver no momento atual um conjunto de ações na Comunidade Quilombola da Vila de Santo Isidoro visando a contribuir para o combate à pobreza e à promoção de potencialidades locais de desenvolvimento⁴¹, a realidade da migração sazonal dos mais jovens apresenta para

⁴¹ *Identifica-se como exemplo de ação em curso na Comunidade Quilombola o Programa Brasil Sem Miséria, desenvolvido pelo Governo Federal. De acordo com Dedecca (2012, p. 114), “a iniciativa propõe fazer atendimento integral da população com renda per capita*

a comunidade uma situação que desafia a construção de alternativas de trabalho e sobrevivência dignas no território quilombola. A migração para áreas de cultivo da cana é agenciada por uma série de intermediários das usinas processadoras da cana-de-açúcar que, a partir de um perfil de trabalhadores previamente construído, encontra na comunidade quilombola espaço fértil para o recrutamento de trabalhadores temporários.

De acordo com Novaes (2007, p. 169), “a expansão da agroindústria canavieira está relacionada com as boas perspectivas do mercado internacional do álcool, como alternativa de energia renovável e menos poluidora que o petróleo”. Essa expansão, entretanto, tem contribuído para aprofundar a dualidade do mercado de trabalho no setor, fazendo coexistir, às vezes num mesmo empreendimento agrícola, dois sistemas de corte nos canaviais: o sistema de corte manual, caracterizado pela intensificação do trabalho manual, e o sistema mecanizado, que no quadro de modernização tecnológica é caracterizado pelo uso de equipamentos nessa fase do ciclo de produção. Ainda de acordo com o autor,

No sistema manual de corte (...) o tipo de contrato de trabalho é por tempo determinado, contrato safrista. Nesse tipo de contrato, os trabalhadores não recebem, por lei, o seguro desemprego no final do contrato. No corte manual, os trabalhadores não estão subordinados e dependentes do ritmo da máquina, não são apêndices da máquina. Para a seleção dos trabalhadores no sistema de corte manual, priorizam-se os critérios de habilidade, a destreza, a força e a resistência física

familiar de até R\$ 70,00. (...) O programa amplia o escopo da política de combate à pobreza, ao considerá-la como problema multideterminado. Isto é, somente será superada se forem estabelecidas condições de acesso permanente a bens e serviços públicos e à atividade produtiva, seja via mercado de trabalho seja como produtor ou trabalhador independente”. O programa Brasil sem Miséria é uma iniciativa, portanto, que aborda a pobreza em uma perspectiva multidimensional, associando o problema a diversas políticas sociais e exigindo destas a articulação horizontal de programas e ações.

e o local de moradia distante do local de trabalho. A força física e a destreza são critérios imprescindíveis para assegurar o aumento da produtividade nesse sistema de corte que supõe a intensificação do ritmo de trabalho. No sistema de corte manual não houve substituição do instrumento de trabalho, o facão continua sendo o instrumento de trabalho. As inovações se limitam a melhorias na lâmina e no cabo (Novaes, 2007, p. 171).

Dadas as características das atividades desenvolvidas no sistema de corte manual da cana, cumpre-nos indagar sobre que perfil de trabalhador estaria sendo requisitado pelos empresários agrícolas para realizar o corte manual da cana. Recorremos mais uma vez a Novaes para descrever esse perfil de trabalhador:

Os trabalhadores que chegam do Nordeste possuem um perfil condizente com o que se precisa hoje para o corte manual. Segundo eles próprios, por terem sido, desde crianças, socializados no árduo e duro trabalho da agricultura na sua região de origem, o trabalho no canavial não os assusta. Além disso, segundo relato dos técnicos das usinas, eles são preferidos pelos usineiros por serem mais dedicados ao trabalho e gratos aos empregadores pela oportunidade do emprego, inexistentes em suas regiões. A necessidade premente de ganhar dinheiro, para assegurar a subsistência da família distante, tem funcionado como um freio que os torna mais tolerantes com descumprimentos de leis trabalhistas, com as injustiças e as distorções que ocorrem nas medições feitas pelo fiscal de turma em sua produção diária no corte da cana (Idem, p. 171).

As considerações feitas por Novaes acerca da origem geográfica dos trabalhadores do corte manual da cana-de-açúcar, no contexto que poderíamos apontar como de “modernização conservadora” do modelo de desenvolvimento em curso, evidenciam as articulações presentes nos fluxos do território que aproximam comunidades quilombolas – caracterizadas

pela ausência de estratégia endógenas de desenvolvimento – das condições de trabalho que remontam ao passado colonial e escravista. A constatação de que o desequilíbrio econômico entre as regiões do país apresenta-se como um fator a impulsionar as migrações sazonais necessita ser melhor qualificada para que se torne possível a indagação acerca das pretensões manifestas pela Resolução da Educação Escolar Quilombola quando busca articular trabalho e educação. No próximo tópico, a título de conclusão, serão apresentadas algumas considerações sobre as perspectivas da Educação Escolar Quilombola no contexto caracterizado pelo avanço das lutas sociais em prol do reconhecimento do direito à diferença num quadro de desequilíbrio regional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao assumir como ponto de partida da reflexão sistematizada nesse artigo a relação entre trabalho e educação, com base no texto da Resolução que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica, buscou-se uma aproximação entre o campo normativo e uma configuração histórica particular a qual se destinam as prerrogativas em questão. O texto da Resolução exhibe um conjunto de referências que, corroborando princípios consagrados em outros documentos, reafirma o princípio educativo do trabalho, que também se incorpora à concepção da educação escolar quilombola.

No entanto, as considerações feitas sobre a dinâmica do mundo do trabalho na Comunidade Quilombola da Vila de Santo Isidoro evidenciam que esse princípio, para que seja capaz de orientar ações em prol do desenvolvimento sustentável do território quilombola, demanda ser confrontado com os desafios postos à reprodução da vida nas comunidades historicamente situadas.

Nesse sentido, evidências até o momento reiteradas a partir do trabalho de campo da pesquisa em curso sobre educação escolar quilombola em Minas Gerais, apontam que, frente a ausências ou insuficiências de medidas visando ao desenvolvimento sustentável dessas regiões, percebe-se

uma tendência à desagregação das relações sociais que estruturam e conferem identidade às comunidades que habitam territórios quilombolas. A migração sazonal de jovens negros da comunidade quilombola estudada para as regiões de cultivo de cana-de-açúcar, apresenta-se, no escopo da pesquisa, como sintoma da divisão racial do trabalho numa sociedade que se estruturou historicamente sobre os pilares do trabalho escravo. Além disso, tal situação exhibe os traços raciais da pobreza persistente no País, sobretudo em regiões rurais. O enfrentamento desse quadro demanda um conjunto de medidas que, de acordo com Dedecca (2012, p. 114) adotem uma “perspectiva multidimensional da pobreza”, de modo a incorporar, como parte dessa perspectiva, uma leitura crítica acerca do modelo de desenvolvimento assentado nas formas de manifestação das desigualdades raciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Quilombos: geografia africana – cartografia étnica – territórios tradicionais**. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2009.

ARRUTI, José Maurício. Políticas Públicas para quilombos: terra, educação e saúde. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 75-110.

BONNEMAISSON, Joel. Viagem em torno do território. In.: CORREA, Roberto L. e ROSENDAHL, Zeny. (org). **Geografia Cultural: um século**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002. v.3 PENHA, M. O que faz ser nordestino. São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2011. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em 25 de agosto de 2012.

BRASIL. APTA. Conselho Territorial. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Plano territorial de desenvolvimento sustentável - Médio Jequitinhonha (MG). Brasília: MDA, nov. 2010.

DEDECCA, Cláudio Salvadori. Contribuições para a agenda de combate à pobreza rural. In: BUAINAIN, Antonio Marcio [et. al.]. **A nova cara da pobreza rural**: desafios para as políticas públicas. Brasília: IICA, (Série desenvolvimento rural sustentável, v. 16), p. 107 – 120, 2012.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação escolar quilombola em Minas Gerais**: entre ausências e emergências. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPED; Campinas, Autores Associados, v. 17, nffl 50, p. 369 – 383, 2012.

MOURA, Glória. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. In: BRASIL. **Dimensões da inclusão no Ensino Médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília – DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.p.259-270.

NOVAES, José Roberto Pereira. **Campeões de produtividade**: dores e febres nos canaviais paulistas. Estudos Avançados, São Paulo, USP, v. 21, nffl 59, p. 167 – 177, 2007.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006, p. 141-163, p. 144.

**TENSÕES, INTENÇÕES,
DESAFIOS E POSSIBILIDADES
NA FORMAÇÃO DE DOCENTES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS
COMUNIDADES REMANESCENTES
DE QUILOMBO EM MINAS GERAIS**

Vanda Lúcia Praxedes / Professora Ensino Superior/Membro do

Programa Ações Afirmativas na UFMG

Sílvia Maria de Miranda / Graduada de Pedagogia FAE/UFMG. Bolsista do Projeto

Educação Escolar Quilombola FAE/UFMG e Membro Programa Ações Afirmativas na UFMG

INTRODUÇÃO

O debate sobre o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombo não é recente na história brasileira. No entanto, podemos sinalizar que essa discussão ganhou maior fôlego e visibilidade no contexto de lutas pela redemocratização do país nos anos de 1980. O processo de ruptura com um período de 20 anos de ditadura militar foi marcado, em seus anos finais, pelos debates sobre democratização, participação popular, cidadania e representação política na esfera pública. Contexto que trouxe à cena sujeitos coletivos que insurgiam como sujeitos de direitos (e não de carências), com destaque para os movimentos de trabalhadores, movimentos de mulheres, movimentos negros, entre os quais se situa o quilombola. É nesse cenário de lutas por direitos, por representação política, que as comunidades remanescentes de quilombo acessaram algumas formas de reconhecimento jurídico, cujo marco inicial foi a Constituição Federal

de 1988. A carta magna da Nação, no seu art. 2015, define a valorização da cultura afro-brasileira; no art. 216, explicita os grupos formadores da sociedade brasileira e define a proteção e o tombamento das reminiscências históricas dos antigos quilombos; no art. 68 das Disposições Transitórias, garante o direito da posse de terra aos remanescentes de quilombo. Em síntese, pode-se dizer que os movimentos negros e quilombolas configuram como partes de um mesmo contexto de lutas pela visibilidade de suas demandas, inclusive jurídicas, por educação, reconhecimento, redistribuição e representação, como uma das estratégias para a denúncia e enfrentamento do racismo, da desigualdade vigente na sociedade brasileira, a partir de então.

Nesse cenário é que em 2012 foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/ CEB Nfl 8/2012), reiterando o reconhecimento desse grupo no processo civilizatório nacional, estilhaçando um ideal de nação até então vigente na sociedade brasileira.

Não obstante a lenta efetivação dos direitos sociais conquistados e suas frequentes ameaças de perdas ou reduções, a avaliação do alcance das lutas empreendidas pelo movimento negro não deve ser visto de forma reducionista, restrita ao atendimento de demandas específicas e reivindicações (MIRANDA, 2011). É preciso levar em consideração os discursos e as práticas, até certo ponto, desestabilizados. É nesse cenário que se deve refletir sobre o reconhecimento de direitos das comunidades remanescentes de quilombos e a implementação de políticas concernentes a esses direitos.

Portanto, a implantação da modalidade de educação quilombola insere-se, então, em um conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna e paradoxal da população negra na sociedade brasileira e no sistema escolar.

O PROCESSO DE INSTITUIÇÃO DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL

A partir das discussões da Conferência Nacional de Educação ocorrida em 2010, e do I Seminário Nacional de Educação Quilombola, com a decisiva participação da Confederação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas (CONAQ), a modalidade de Educação Escolar Quilombola foi estabelecida no âmbito da educação básica por meio da Resolução CNE Nffl 4/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica⁴². Nessa resolução a educação escolar quilombola foi assim definida:

Art. 41 – a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. (BRASIL, 2010)

Com essa sinalização sobre uma educação específica e pedagogia própria evidenciava-se um aspecto crucial para a implementação da modalidade: a formação específica do quadro docente. A partir daí, o Conselho Nacional de Educação assumiu a tarefa de regulamentar a educação escolar quilombola como modalidade específica.

Em julho de 2012, foi aprovado o Parecer CNE/CEB N° 16/2012 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola⁴³. Vale ressaltar que a elaboração das Diretrizes Curriculares

⁴² A Resolução CNE Nffl 4/ 2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

⁴³ Em 20 de novembro de 2012 foram homologadas na Resolução n° 8 de 2012 as definições desse Parecer.

Nacionais para educação Escolar Quilombola (Resolução Nffl 08/ 2012), foi resultado de um amplo processo de consulta à representação das comunidades quilombolas, por meio de audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação e apoio da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Foram realizadas 03 audiências, sendo uma em Itapecuru Mirim (Maranhão), outra em São Francisco do Conde (Bahia) e a terceira em Brasília.

De acordo com o Art.53 da Resolução nº 08/2012, a formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;

II - ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado;

III - realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino;

IV - ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração (BRASIL, 2012, p.17).

Com base nesse arcabouço jurídico-educacional, ficou evidenciado que a Educação Escolar Quilombola constitui uma política educacional que exige interface com outras políticas – como políticas de desenvolvimento social e combate à fome, transporte, acesso à terra, direitos humanos, cultura e patrimônio cultural, entre outras. E sua efetiva implementação requer investimentos na formação continuada de professores/as que atuam

em escolas localizadas em territórios quilombolas e aquelas que atendem alunos oriundos de quilombos e na formação inicial de professores. Para tanto é necessário esforços coletivos que envolvam diversos atores sociais em razão das singularidades e particulares que abarcam o atendimento educacional destinado a essa população e da complexidade do tema dos quilombos no Brasil.

CONTEXTO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM MINAS GERAIS

Conforme dados da Fundação Cultural Palmares, o número de comunidades quilombolas certificados em Minas Gerais até maio de 2016 consiste em 229 (duzentas e vinte e nove), com maior concentração dessas comunidades nas regiões Norte, seguida pelo Vale do Jequitinhonha. A região Sul do estado de Minas Gerais é a que apresenta a menor presença de comunidades quilombolas.

O Censo Escolar de 2014 aponta a existência de 191 escolas em Minas Gerais localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, sendo 23 escolas estaduais, 165 municipais e 3 instituições privadas/comunitárias. Os dados possibilitam a reflexão sobre a quantidade de escolas quilombolas em comunidades de remanescentes de quilombos. Como podemos verificar há uma presença maior de escolas municipais do que estaduais. Isso pode ser explicado pelo fato de que a maior parte das escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos possui apenas o ensino fundamental, com concentração nos anos iniciais. De todo modo, esse quadro demonstra a necessidade e urgência de uma ação mais incisiva por parte dos municípios, tanto no que se refere ao atendimento dessa população, quanto em relação às propostas de formação continuada de professores.

Note-se ainda a disparidade entre o número de comunidades quilombolas certificados no município e o número de escolas declaradas em áreas de remanescentes de quilombo. São casos, como por exemplo, Januária, onde se localizam 25 comunidades quilombolas certificadas e

apenas 14 escolas assim declaradas e Virgem da Lapa, com 11 comunidades certificadas e apenas 03 declaradas. Há ainda casos, como em Diamantina e Monte Azul, em que ocorre o inverso. Em Diamantina e Monte Azul registram-se 03 comunidades quilombolas certificadas e 04 escolas registradas como situadas em áreas de remanescentes de quilombos. Essa disparidade é um dado relevante que merece ser investigado com cuidado e um indicador importante que aponta para a necessidade de investimentos do poder público, tanto local, quanto federal. Ressaltamos que, no caso da formação docente, o público alvo constitui-se das escolas situadas em comunidades quilombolas certificadas e aquelas que atendam estudantes oriundos das comunidades certificadas.

Outro elemento importante a ser observado nesses quadros relaciona-se à dispersão das comunidades quilombolas pelo estado de Minas Gerais. Como já foi observado, há uma concentração no Norte de Minas, seguido do Vale do Jequitinhonha, Noroeste Mineiro e Vale do Rio Doce.

Segundo (MIRANDA, 2012) em suas pesquisas, estudos e análises sobre a Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais está cada vez mais evidente que a educação escolar destinada à população remanescente de quilombos, de modo geral, e em Minas Gerais, em particular, encontra-se, ainda, em situação incipiente e adversa, marcada pela inexistência ou poucas escolas localizadas nas comunidades ou pelo funcionamento precário das escolas existentes.

FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO EM MINAS GERAIS

Os estudos e as pesquisas realizadas no âmbito do Programa Ações Afirmativas na UFMG e do Observatório da Educação Indígena e Quilombola da UFMG (OBEDUC) tem permitido reunir informações acerca de comunidades quilombolas inscritas no Vale do Jequitinhonha e no Norte do estado de Minas Gerais. Com base nesses alentados trabalhos foram mapeados alguns municípios em duas regiões/polos, quais sejam,

Norte e Jequitinhonha, os quais apresentaram formalmente a demanda por formação continuada de professores.

Ficou constatado que a ausência da discussão da temática étnico-racial e da problematização sobre os efeitos do racismo na sociedade brasileira, além do desconhecimento sobre comunidades quilombolas como conteúdo dos cursos para formação inicial para a docência (licenciaturas) termina por refletir diretamente na prática docente, evidenciado na dificuldade das/os educadoras/es para refletirem e trabalharem com essas temáticas.

Nesse sentido, tanto gestores municipais, quanto os professores da rede pública foram enfáticos ao apontarem a necessidade da oferta por uma formação continuada que contemple o trabalho com a Lei nº 10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

Diante dessa demanda optamos pela oferta do primeiro curso de formação continuada para professores da educação básica das Comunidades Remanescentes de Quilombo⁴⁴, de modo a atender a demanda dos municípios, já mapeados, do polo Vale do Jequitinhonha. Nesse polo procuramos contemplar professores dos municípios: Berilo, Chapada do Norte, Minas Novas, Francisco Badaró, Virgem da Lapa, Araçuaí e Turmalina. Nesse polo, o local de realização do curso foi Berilo, conforme acordado com secretarias municipais e levando em consideração as possibilidades de deslocamento manifestadas por profissionais da educação da região. No polo Norte de Minas buscamos contemplar inicialmente professores dos municípios de: Januária, Janaúba, Manga, São João da Ponte, Monte Azul, Varzelândia e São Francisco. Também considerando as possibilidades de deslocamento manifestadas por profissionais da educação, o curso ocorreu em Januária. Os cursos foram realizados no período de setembro de 2014 a maio de 2015, intercalados com atividades formativas que foram realizadas fora das cidades-polo, como Belo Horizonte e Diamantina.

Essa formação teve como propósito inicial a capacitação de docentes da educação básica para atuarem nas escolas situadas nas

⁴⁴ *Esse Curso foi realizado com recursos do Ministério da Educação – MEC/SECADI no âmbito do Programa Educação Quilombola em 2014.*

comunidades quilombolas ou que atendessem estudantes oriundos dessas comunidades. O curso teve como elementos norteadores a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola e os resultados obtidos a partir da pesquisa “Educação Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências”⁴⁵. Uma vez que nessa pesquisa foram identificados, além do quadro de precariedade dessas escolas em Minas Gerais, o distanciamento entre os conteúdos escolares e os saberes, as referências históricas e culturais das comunidades quilombolas e o tratamento ainda marcado por preconceitos e estereótipos destinado aos estudantes e seus familiares, deixou evidente a urgência dessa formação de professores.

A partir dessas evidências o objetivo geral do Curso assentou-se na proposta de instaurar um processo de formação de profissionais da educação que atuam em escolas quilombolas ou em escolas que atendem ao público dessas comunidades para o conhecimento e/ou a compreensão sobre o arcabouço da Educação Escolar Quilombola, amparado pelas Diretrizes Curriculares, levando em consideração os conhecimentos e saberes tradicionais formalizados nas comunidades quilombolas e os conhecimentos científicos; os elementos da cultura manifestos nas práticas tradicionais, nas formas de oralidade nos eventos de memória; os aportes do etnodesenvolvimento e das lutas pela terra; e as dinâmicas do território, entendido como base do trabalho, das trocas materiais, simbólicas e espirituais da identidade.

45 A pesquisa “Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências”, foi realizada no período entre 2011/2013, sob a coordenação da Profa. Dra. Shirley Miranda (UFMG), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e teve por objetivo verificar a dinâmica de implementação da modalidade de educação quilombola considerando experiências em curso e situações. De acordo com a autora o “título da pesquisa faz referência à teorização de Santos (2008), que propõe uma sociologia das ausências capaz de identificar lógicas ou modos de produção da não-existência, ao lado de uma sociologia das emergências, que visa ‘analisar, numa dada prática, experiência ou forma de saber o que nela existe apenas como tendência ou possibilidade futura’” (Santos, 2008, p. 120).

Em consonância com o objetivo geral, o curso pretendeu discutir os elementos e dimensões que caracterizam uma comunidade quilombola do ponto de vista do reconhecimento constitucional que as mesmas alcançaram, compartilhar experiências exitosas e discutir práticas pedagógicas com enfoque no território, história, memória e identidades das comunidades quilombolas, abrangendo nessas dimensões a questão étnico-racial, uma questão candente na sociedade brasileira.

A partir desse objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Orientar a construção de planos de ação pedagógica;
- Potencializar mecanismos de maior integração entre a escola, os movimentos sociais e comunidades quilombolas na construção da proposta da educação escolar quilombola;
- Oportunizar a construção de planos de ação pedagógica que considerem o diálogo entre os conhecimentos tradicionais quilombolas e conhecimentos escolares; a territorialidade, a cultura e a memória quilombola;
- Construir e refletir sobre práticas pedagógicas que valorizem a identidade étnico-racial e as comunidades quilombolas na estrutura social do país;
- Possibilitar a análise, organização e circulação de materiais didáticos específicos para a educação escolar quilombola;
- Reconhecer portadores de memória utilizados nas comunidades quilombolas e inseri-los nas discussões sobre patrimônio material e imaterial, dentre outros.

Considerando os desconhecimentos e invisibilidades ainda persistentes na abordagem dos/as gestores/as em relação às comunidades

quilombolas e a importância de que esse público acesse uma formação mais precisa e consistente para lidar com a temática, foram pensadas algumas estratégias que envolvessem também os/as gestores com as questões de viabilização e realização do curso, como por exemplo, identificação de escolas; de professores, transporte dos cursistas para cidades-polo, apoio logístico, dentre outras.

No que se refere ao desenho e estratégias metodológicas do curso, foram propostos, inicialmente, como componentes curriculares: elaboração e desenvolvimento de planos de ação pedagógica; incursões de pesquisa a museus e outros espaços de memória e a territórios quilombolas e as disciplinas: Políticas Sociais e Direitos Quilombolas; Práticas Pedagógicas para a Educação Escolar Quilombola; Cultura, Memória e espaços Formativos; Oralidade, Conhecimentos Quilombolas - contribuições para a Sociedade e Território e Identidade Quilombola, distribuídas em 210 horas de curso.

No entanto, no processo de formação com a primeira turma, em uma avaliação das primeiras oficinas, ficou evidenciado que deveríamos fazer uma inflexão do ponto de vista metodológico/pedagógico e prover a alteração no traçado metodológico do Curso, qual seja, transformar as disciplinas em eixos norteadores com as questões de fundo que foram emergindo a partir das narrativas dos sujeitos. Desse modo, as disciplinas descritas passaram a compor os eixos norteadores: Memória, identidades, território, cultura, oralidade e direitos.

Trabalhar esses eixos na formação dos professores exigiu, tanto dos formadores quanto dos cursistas, um esforço reflexivo e uma atitude mobilizadora, tanto do ponto de vista pedagógico quanto epistemológico, amparados teoricamente pelo texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

O caráter inovador da experiência e do método foi criar dinâmicas que tinham como pressuposto básico privilegiar a escuta, as experiências e produção de sentido e significado diante do próprio conhecimento e saberes acumulados, seja pelos cursistas e lideranças quilombolas, seja pela equipe de formadores. Foram criadas condições e espaços de aprendizados, de modo a conseguir efetivar a proposta pedagógica de potencializar o diálogo entre

os conhecimentos tradicionais formalizados nas comunidades quilombolas e os conhecimentos científicos produzidos na Universidade.

Segundo uma das formadoras do Curso, “um dos principais desafios que norteou a realização do trabalho consistiu em articular o conhecimento acadêmico e o saber prático”.

Trabalhar com eixos norteadores tais como território, memória, cultura, oralidade, articulando-os às experiências vividas e às tensões produzidas no cotidiano, dentro e fora do espaço escolar, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, possibilitou trazer à tona várias dimensões da cultura quilombola que deveriam estar presentes nos currículos da Educação Básica e que precisam urgentemente circular no espaço escolar. Segundo Nunes (2006:144), dentre os principais aspectos dessa “cultura quilombola estão a ancestralidade, o território e a oralidade”. E mais, pensando a realidade das populações quilombolas no Brasil contemporâneo podemos observar que “[...] os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são atributos exclusivos da escola; ancestralidade é tudo o que antecede ao que somos, por isso ela nos forma [...]”.

Um dos pontos de tensionamento observado diz respeito à construção da identidade quilombola no cotidiano. Segundo a narrativa de algumas professoras/cursistas, se para algumas pessoas da comunidade a discussão ou a construção identitária começa a ocorrer a partir do momento que se instaura o processo de reconhecimento da comunidade, em outros casos, principalmente entre a população mais jovem, a questão identitária se torna um campo minado, cheio de tensão, pois, de modo recorrente, esses jovens são tratados pelos colegas de classe de forma pejorativa, numa associação perversa entre descendentes de escravizados e incapacidade intelectual. Observamos que opera no senso comum um imaginário ainda carregado de estereótipos negativos em relação aos povos de comunidades remanescentes de quilombo e com a população negra de modo geral.

No que se refere à noção de território, na avaliação de nossas formadoras, alguns dos resultados alcançados foram traduzidos pelos mapas mentais elaborados pelos cursistas. Em sua maioria “continham um alto grau de detalhamento dos espaços formativos, dos lugares de memória, que até

então não haviam sido identificados como tal. Espaços como o cruzeiro, as mangueiras centenárias, a capela, a lagoa, a farinheira, a escola, as casas, etc., foram reconhecidos como sendo importantes para a construção e manutenção de uma identidade quilombola ancorada, agora, sob um território”.

O trabalho com mapas mentais, segundo nossas formadoras, revelou-se eficaz para trabalhar a noção de território, uma vez que foi identificado que, para a maior parte dos cursistas, o termo território se apresentava de maneira ainda bastante incipiente, tanto em suas práticas pedagógicas quanto em sua potencialidade no contexto quilombola. Diante disso, foram instigadas a construir estratégias de abordagem metodológica de maneira articulada com os lugares de memória, de espaço formativo, no qual estavam inseridos.

Nesse contexto de aprendizagens mútuas, constituiu um desafio a elaboração de estratégias de avaliação de aprendizagem que pudesse traduzir e evidenciar as trocas de saberes, reflexões e conhecimentos proporcionados pelo curso, conjugado com a realidade de cada comunidade e da escola. A partir de discussões em equipe foi pensada a construção de um Plano de Ação pelos cursistas, que pudesse ser implementado em suas respectivas escolas, a ser apresentado no encerramento do Curso. Esse Plano de Ação deveria, entre outras questões, levar em consideração o contexto, a realidade social, história de cada comunidade onde a escola estava inserida.

Segundo Cláudia Elizabeth e Evely Aquino, formadoras encar-regadas de mediar e dar suporte para a confecção dos planos de ação, uma questão que merece destaque refere-se às contribuições do curso para o desenvolvimento de uma “atitude indagativa” dos cursistas, uma atitude que se revelou relevante no momento de elaboração dos planos de ação. Para além da questão da avaliação da aprendizagem, o plano de ação, também, foi pensado como estratégia de continuidade de estudos, da organização das atividades e práticas pedagógicas dos docentes nas escolas onde atuam, na perspectiva de que contribuam para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola e da Lei 10.639/03, uma vez que a duração do curso, modalidade Aperfeiçoamento, não permite o aprofundamento de todas as questões que os cursistas/professores carregam consigo.

Os planos de ação foram produzidos por todos os professores, gestores e lideranças quilombolas que participaram do curso. Nesse aspecto, as formadoras responsáveis pela orientação da confecção dos planos observaram que todos “trouxeram como traço marcante o interesse pela discussão da memória e identidade. Outro traço destacado foi o caráter coletivo dessa produção, visto que os planos envolviam mais de um sujeito e comunidade”.

À GUIZA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas e experiência acumulada pelos pesquisadores do Observatório da Educação Indígena e Quilombola da UFMG (OBEDUC) e o próprio processo de execução do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Quilombola evidenciou o que já fora atestado por (MIRANDA, 2012), que a Educação Escolar em Minas Gerais encontra-se em situação ainda adversa, marcada pela inexistência de escolas localizadas nas comunidades ou pelo funcionamento precário das escolas existentes, quadro que somente de 2015 em diante começa a se modificar, ainda que lentamente. Um alento, se levarmos em conta o quadro anterior. Além disso, as pesquisas evidenciam uma perversa realidade, que é a incidência sobre essa população dos altos índices de descontinuidade de estudos, abandono da escola e analfabetismo.

Observamos ainda que o descaso ou desconhecimento sobre comunidades quilombolas, dificultam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, bem como da Lei nº 10.639/03 nos sistemas de ensino.

Estudos e pesquisas apontam para experiências pedagógicas que, de alguma forma, objetivam trabalhar essa temática. Há incipiência, e esta pode ser ocasionada por dois fatores: ausência da discussão na formação inicial e a defasagem na formação continuada desses professores.

Nesse aspecto constatamos que há desafios a serem enfrentados no que se refere à formação docente e à prática pedagógica na escola e em sala de aula, como por exemplo, as dificuldades dos docentes em lidarem com um repertório que dê conta de tratar das questões que envolvem a

discussão sobre territorialidade, inclusive do ponto de vista simbólico; de acessar as novas produções historiográficas do campo e em lidarem com aspectos da cultura e identidade quilombola.

Durante a realização do curso e no diálogo permanente com os docentes e lideranças quilombolas participantes, constatamos que a ausência dessas reflexões nos cursos para formação inicial da docência (licenciaturas) reitera as dificuldades das/os professoras/es para refletirem e trabalharem com essa temática no cotidiano escolar.

Detectamos, por meio de pesquisas, levantamento, consulta de dados e mesmo durante o período da formação docente, que vários municípios não declaram a existência de unidades escolares situadas em comunidades remanescentes de quilombos.⁴⁶ Isso implica que a verba diferenciada para a manutenção dessas escolas e atendimento digno a esses estudantes não é acessada. Houve casos de municípios que perderam a chance de acessar recurso federal para reformar ou construir escolas por ausência dessa declaração.

Nesse sentido ainda há outra questão a ser considerada, que é o cadastramento das escolas quilombolas no censo escolar para acesso a programas e recursos específicos, sobretudo aqueles destinados para a alimentação escolar, e que depende de uma ação atenta e eficaz dos gestores educacionais, o que via de regra não ocorre. Foi identificada, também, uma série de processos, ainda ignorados por gestores de educação, tais como a garantia de prioridade de atuação de pessoas das próprias comunidades nos cargos disponíveis nas escolas – reservadas as exigências contratuais. Tem sido constante a desconsideração da Lei 12. 960, que altera a LDBEN e determina critérios que condicionam o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas à manifestação dos Conselhos de Educação e das comunidades.

Há resistências e dificuldades de alguns profissionais, especialmente gestores, que têm de reconhecer a importância das comunidades e a potencialidade de seus conhecimentos e saberes.

46 A relação entre comunidades certificadas e escolas declaradas destacadas nos quadros 01 e 02 respectivamente, podem ser evidências dessa realidade em muitos municípios mineiros.

Contribui para essa situação, a persistência do silenciamento e/ou a reprodução de estereótipos negativos sobre essas comunidades em materiais didáticos, que não contemplam sequer a existência de quilombos urbanos.

As experiências vividas no Curso Formação evidenciaram a urgência de ações mais concretas e eficazes no sentido de buscar eliminar os efeitos nocivos da circulação de estereótipos negativos, informações parciais e conceitos equivocados, comprometedores de uma formação que valorize os grupos sociais formadores da identidade nacional.

Portanto, é preciso insistir que a educação escolar quilombola exige a recomposição das lógicas que organizam a instituição escolar, tanto do ponto de vista do reconhecimento e difusão do conhecimento, quanto no que concerne à sua função social. Desse modo, a formação continuada de professores/as e dirigentes precisa ser impulsionada e redimensionada. O campo da educação escolar quilombola em Minas Gerais é caminho que está começando a ser trilhado e pavimentado há pouco tempo. Há muito por fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUTI, José Mauricio. “Quilombos”. In: **Raça: Perspectivas Antropológicas**. [org. Osmundo Pinho]. ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.

ARRUTI, José Maurício. Políticas Públicas para quilombos: terra, educação e saúde. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 75-110.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. **Educação Quilombola**. Brasília, DF, junho de 2007.

BRASIL. **Texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. CNE/CEB, 2011.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: outubro de 2009.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA – CEDEFES. **Comunidades Quilombolas de Minas Gerais no Séc. XXI**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MIRANDA, Shirley A. **Projeto Formação de Professores/as da Educação Básica das Comunidades Remanescentes de Quilombo**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2014.

_____. Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, mai-ago, 2012.

_____. Dilemas do Reconhecimento: a Escola Quilombola “que vi de perto”. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros –ABPN**, v. 8, n. 18, nov. 2015 – fev. 2016, p.68-89

_____. Políticas de diversidade, educação escolar quilombola e os impasses do reconhecimento e auto reconhecimento no aparato jurídico. In: **Simposium EDiso**, Coimbra, PT, 2015.

MOURA, Glória. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. In: BRASIL. **Dimensões da inclusão no Ensino Médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília – DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.p.259-270.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Cultura em movimento**: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação formal e informal: o diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos. IN: BRASIL. **Dimensões da inclusão no Ensino Médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.p.343-360.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006, p. 141-163, p. 144.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Terras de quilombo no Brasil: direitos territoriais em construção. Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal Fluminense, **Revista de Ciências Humanas e Artes**, v. 14, n. 1/2, jan./dez., 2008.

ROCHA, Helena S.C. VIANA, Bruno J. A. M. Invisibilização da África: apagamento da história e da cultura do negro na educação formal brasileira. In: **Revista da ABPN**. v. 2, nffl 5 - jul. Out. 2011.

SANTOS, Myriam Sepúlveda dos. Entre o tronco e atabaques: a representação do negro nos Museus brasileiros. In: **Colóquio Internacional O Projeto Unesco no Brasil**: uma volta crítica ao campo 50 anos depois. Disponível em: www.cea.uflba.br/unesco/13paper-myrian.htm . Acesso em 21/04/2015.

Este livro foi elaborado no âmbito de projeto da Editora UEMG, publicado no edital nº 002/2017, no Laboratório de Design Gráfico da Escola de Design da UEMG.

O texto foi composto em Scala. A capa, aberturas de capítulo e ficha técnica foram compostas em Lato e Adam.CG Pro.

A capa foi impressa em papel couchê fosco 300 g/m². O miolo foi impresso em papel offset 120 g/m². Sua impressão foi feita na Gráfica CS, em Presidente Prudente, SP, no ano de 2017. Tiragem de 300 cópias.