



PROFHISTÓRIA

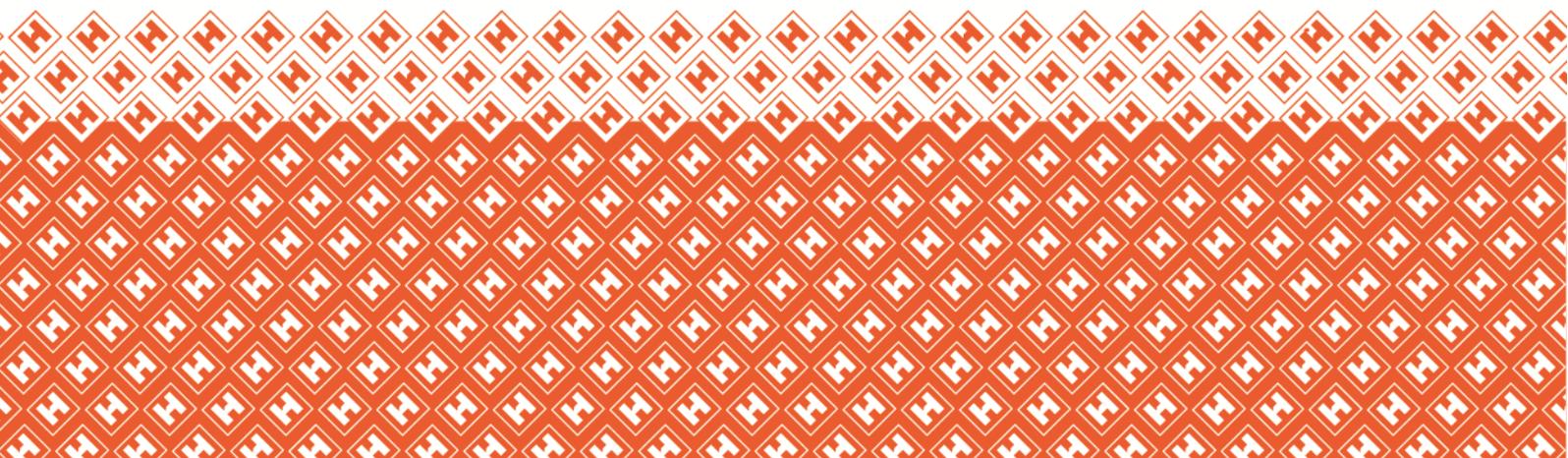
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANA CAROLINA MOTA DA COSTA BATISTA

**Relações étnico-raciais na voz do professor:
os debates curriculares no contexto
quilombola**

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

SETEMBRO/ 2016



ANA CAROLINA MOTA DA COSTA BATISTA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA VOZ DO PROFESSOR: OS DEBATES
CURRICULARES NO CONTEXTO QUILOMBOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História.

Campo de Confluência: Ensino de História e Relações Étnico-Raciais

Orientador:

Prof. Dr. Everardo Paiva de Andrade

Niterói, RJ

2016

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

B333 Batista, Ana Carolina Mota da Costa.

Relações étnico-raciais na voz do professor : os debates curriculares no contexto quilombola / Ana Carolina Mota da Costa Batista. – 2016.

101 f. : il.

Orientadora: Everardo Paiva de Andrade.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, 2016.

Bibliografia: f. 73-79.

1. Ensino de história. 2. Currículo. 3. Relações raciais. 4. Relações étnicas. 5. Professor. 6. Tecnologia educacional. I. Andrade, Everardo Paiva de. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

ANA CAROLINA MOTA DA COSTA BATISTA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA VOZ DO PROFESSOR: OS DEBATES
CURRICULARES NO CONTEXTO QUILOMBOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História.

Campo de Confluência: Ensino de História e Relações Étnico-Raciais

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Everardo Paiva de Andrade - UFF

Orientador

Prof^ª Dr^ª Maria Aparecida da Silva Cabral - UERJ

Prof^ª Dr^ª Nivea Andrade - UFF

Dedico esse trabalho Aquele que tudo pode, tudo vê, tudo faz e aos anjos que colocou em meu caminho nessa emocionante jornada. A Ele toda honra e toda glória!

AGRADECIMENTOS

Estar novamente vinculada à Universidade Federal Fluminense é um prazer. Para um professor da Educação Básica respirar novamente os ares acadêmicos significa renovar as forças para seguir em frente. Inúmeros são os desafios que enfrentamos nas escolas junto aos nossos alunos. O Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História representou um divisor de águas, não somente no campo profissional, como também no pessoal. Fui transformada e revigorada, não enxergo nada mais como antes e, agradeço imensamente por essa oportunidade. Nessa incansável trajetória pude confirmar que o conhecimento empodera o professor, traz de volta aquilo que em algum momento da sua carreira se perdeu.

Agradeço a cada especialista que ampliou meus horizontes, que me permitiu fazer escolhas tão relevantes. Aos Professores Paulo Knauss, Martha Abreu, Hebe Mattos, Amílcar Pereira, Ana Maria Monteiro. Não tem como passar por eles e continuar indiferente a questões tão sensíveis para o Ensino de História abordadas em suas aulas. Mas a gratidão especial é por aquele que em algumas tardes ouviu minhas angústias e despertou um olhar tão apurado para a educação pública, meu querido orientador Everardo Paiva, um verdadeiro educador. Agradeço também às professoras Nívea Andrade e Maria Aparecida e Marcella Albaine pelo olhar crítico e especial que contribuiu de maneira profunda para essa discussão tão atual e necessária em nossos dias. À Marcella Albaine, especialmente, por aceitar de última hora trazer suas valiosas contribuições.

Minha imensa gratidão pela equipe da E. M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, sempre atenciosa, que forneceu informações valiosas para o desenvolvimento dessa pesquisa, especialmente Roseni dos Reis, Rosana Grifo, Anny Caroliny, Edneia Ferreira e Rosineli Ignacia.

Aos colegas do Profhistória, em especial, Benilson e Eric, ambos vinculados a UFF, que deram dicas muito especiais tanto no decorrer da pesquisa quanto para a elaboração do produto.

À minha amada e querida família, principalmente aos meus grandes apoiadores, meu esposo Iran, meus pais Valter e Denize e minha incansável sogra Rosemary. Sem vocês eu não teria conseguido!

À CAPES pelo financiamento.

Enumerar aqui todos aqueles que me auxiliaram nessa caminhada não é fácil, mas registro a minha imensa gratidão por todos que, de alguma forma, estenderam suas mãos nessa fase tão especial da minha história.

Somente os utópicos podem ser proféticos; somente podem ser proféticos os portadores da esperança...

Paulo Freire

RESUMO

Analisar como os professores da Escola Municipal Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, que atende alunos pertencentes a comunidade remanescente de quilombo de Sobara, incorporam aos debates curriculares a questão das relações étnico-raciais, a partir de experiências vivenciadas no cotidiano do espaço escolar é o artefato central de análise dessa pesquisa. Ela propõe retomar discussões sobre as relações étnico-raciais e o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira no currículo, a partir das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, considerando também a perspectiva da autonomia do trabalho docente na construção do currículo e no diálogo com os processos históricos de resistência negra e de enfrentamento das formas explícitas e implícitas de racismo. A partir das experiências e saberes acumulados, o professor e sua relevante contribuição foram considerados para se pensar nos possíveis avanços sobre a inclusão da História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo. Tamanho debate traz como proposta pedagógica uma formação continuada que objetiva ofertar ao professor uma ferramenta tecnológica educacional para pesquisar, compartilhar e dialogar sobre as relações étnico-raciais junto a seus pares.

Palavras-chave: Ensino de História. Currículo. Relações étnico-raciais. Voz do professor. Tecnologia educacional.

ABSTRACT

To analyze how teachers of the School Pastor Alcibiades Ferreira de Mendonça, which serves students belonging to remaining community *quilombo Sobara*, incorporate to the curriculum debates the issue of ethnic and racial relations, from life experiences in everyday school is the central key analysis of this research. It proposes to resume discussions on ethnic-racial relations and the teaching of the subject of history and african-Brazilian culture in the curriculum, from the laws 10,639 / 2003 and 11,645 / 2008, also considering the prospect of autonomy of teaching in the curriculum construction and dialogue with the historical processes of black people resistance and confronting the explicit and implicit forms of racism. From the experiences and accumulated knowledge, the teacher and his outstanding contribution were considered to think about the possible progress on the inclusion of African History and Afro-Brazilian Culture in the curriculum. This huge debate brings as a pedagogical proposal the continued training which aims to offer the teacher an educational technology tool to research, share and dialogue on ethnic-racial relations with his peers.

Keywords: History teaching. curriculum. ethnic-racial relations. Teacher's voice. Educational technology.

SUMÁRIO

RESUMO	8
INTRODUÇÃO	9
1. HISTÓRIA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA TERRA DE CESÁREA	14
1.1 Uma breve história	15
1.2 Educação em Sobara	20
2. CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM DEBATE	29
2.1 Currículo, relações étnico-raciais e sua ressignificação	34
2.2 Relações étnico-raciais: uma conversa sobre estereótipos	38
3. A VEZ DO PROFESSOR: CURRÍCULO, EXPERIÊNCIA E SABERES MOBILIZADOS. 41	
3.1 Currículo e professor: saberes mobilizados	43
3.2 Relações étnico-raciais em debate.....	46
4. PLATAFORMA A VOZ DO PROFESSOR: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, UM ESPAÇO <i>ONLINE</i> PARA CONTÍNUO DIÁLOGO ENTRE PROFESSORES	59
4.1 A escolha	61
4.2 A Plataforma.....	63
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
6. FONTES E BIBLIOGRAFIA	73
7. ANEXOS.....	80
7.1. ANEXO 1 - Transcrição da entrevista na E. M. Pastor Alcebíades Ferreira De Mendonça Com Roseni Dos Reis Silva Azevedo	80
7.2. ANEXO 2 - Transcrição da entrevista na E. M. Pastor Alcebíades Ferreira De Mendonça com Rosana da Conceição Grifo.....	84
7.3. ANEXO 3 - Temas norteadores da conversa com as professoras da Unidade Escolar.....	91
7.4. ANEXO 4 - Transcrição da entrevista na E. M. Pastor Alcebíades Ferreira De Mendonça com a professora Edneia Cardoso Ferreira.....	93
7.5. ANEXO 5 - Transcrição da Entrevista Na E. M. Pastor Alcebíades Ferreira De Mendonça com a professora Anny Caroliny da Silva Gonçalves	96
7.6. ANEXO 6 - Transcrição da Entrevista na E. M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça com a Professora Rosinely Ignácia Sá De Assis Da Silva	98
7.7. ANEXO 7 - Interface da plataforma <i>Edmodo</i>	101

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Profhistória, em agosto de 2014, a Secretaria Municipal de Educação de Araruama iniciou um debate junto aos professores da rede para a reforma de sua proposta curricular do ensino fundamental. Por ser professora de História da rede, também busquei participar das discussões. Logo, surgiu o interesse em fazer do currículo objeto para a pesquisa desse programa. Porém, o desafio foi identificar o que pesquisar especificamente sobre o currículo e ensino de história.

Algumas experiências pessoais e inquietações sociais foram orientando a delimitação do tema. Inicialmente, surgiu a ideia de uma discussão sobre valores presentes ou não no currículo. Mas foi o contato com as disciplinas e professores do programa que abordaram temas como escravidão, identidade, patrimônio imaterial e movimento negro no pós-abolição, que me levaram a escolha das relações étnico-raciais no currículo. A contribuição das leituras e das discussões orientadas pelos professores especialistas como Hebe Mattos, Martha Abreu e Amílcar Pereira ofereceram uma rica oportunidade de se perceber o quanto o currículo ainda negligencia essas questões na educação básica.

A pesquisa não pretende simplesmente celebrar a diversidade no currículo de história, mas identificar e analisar saberes e valores mobilizados pelos professores ao discutir o tema relações-étnico raciais e mecanismos que promovem a subordinação de certos grupos no currículo.

As leis 10.639/2003 e 11645/2008 foram uma conquista do movimento negro, textos que determinam a presença da história da África no ensino de história, assim como o protagonismo do negro na História do Brasil, por sua resistência e atuação na sociedade escravagista, assim como na luta por seus direitos em toda trajetória do século XX até nossos dias. Numerosas foram as conquistas, porém a ação não se esgota. Apesar da lei tornar obrigatório o ensino de História da África e da trajetória do negro no Brasil, ainda é possível identificar falhas no processo, seja pela visão eurocêntrica da História¹, que ainda é marcante

¹ Apesar da renovação teórico-metodológica nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Inicia-se o estudo da chamada “História do Brasil” a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior

na formação dos professores, como no material didático disponível que têm acesso. A partir dessa realidade quem perde é o aluno, quando negro, não consegue se identificar na construção da história do Brasil, por ser um personagem coadjuvante, segundo o que lhe foi ensinado, e quando branco, por reproduzir a história que omite a importância do negro na dinâmica política, econômica e social do cenário brasileiro.

Possibilitar que todos os brasileiros tenham acesso às mesmas oportunidades de protagonizar a História do Brasil e da sua localidade, valorizando a sua participação nessa construção, torna-se fundamental na formação das crianças e jovens. A partir do quadro apresentado, esse trabalho visa também analisar como esse debate se apresenta no currículo escolar, de que maneira temas referentes a história da população negra têm buscado romper com os valores culturais e históricos dominantes. Diversos autores que têm se debruçado sobre a análise das relações étnico-raciais na educação acabam se aproximando do seguinte fato: os materiais didáticos têm apresentado referências negativas, reproduzindo estereótipos atribuídos à população negra com orientação pejorativa. Essa marca tem contribuído fortemente para a baixa autoestima desse grupo marginalizado. Nessa condição, podemos alcançar como resultado o desinteresse pelas questões políticas e pela luta contra as injustiças sofridas.

No campo educacional, as relações étnico-raciais se deparam com muitas indagações, ao estudarmos a legislação, as diretrizes e observamos a realidade das comunidades escolares, percebemos especificidades que não são contempladas pelas orientações legais, sem falar nas indagações que vão surgindo ao longo do trabalho. Racismo, ancestralidade, cultura, identidade (ou identidades), resistência, preconceito, confesso a dificuldade em ser específica ao dialogar com o tema e, quando nos orientamos para a dinâmica da educação, as dificuldades se ampliam. São muitas as questões que necessitam ser debatidas. Porém aqui, o objetivo será discutir a questão étnico-racial presente no currículo, que teve como ponto de partida as análises das teorias pós-críticas do currículo, e como o professor tem se inserido (ou

ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Oculta-se, no entanto, o genocídio e etnocídio praticados contra as populações indígenas no Brasil: eram cerca de 5 milhões à época do chamado 'descobrimento', hoje não passam de 350 mil índios. Os africanos, que aportaram em nosso território na condição de escravos, são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos de nosso processo histórico (FERNANDES, 2005, p.380).

não) no debate. Caso não estejam inseridos, será reforçada a necessidade de se ressaltar aqui a importância dessa participação.

Negligenciar que um dos fatores da evasão escolar tem relação com o conhecimento presente na perspectiva curricular e como o indivíduo dialoga e se apropria dele, é rejeitar uma das fontes para se pensar na possível solução para o problema, uma preocupação da teoria crítica do currículo que inaugurou os debates sobre as relações étnico-raciais nesse campo. Porém, a teoria pós-crítica vem analisar a questão étnico-racial não mais a partir dos mecanismos sociais e institucionais que estavam na raiz do fracasso, mas passou a questionar o conhecimento que estava no centro do currículo oferecido a crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais discriminados.

Essas questões me levaram a aproximação com professores da rede municipal de Araruama, também dos coordenadores de áreas disciplinares. Uma escolha fundamental foi a escola da rede para o desenvolvimento da pesquisa. A Escola Municipal Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça recebe alunos da comunidade quilombola de Sobara e, como relatado por profissionais que integram a equipe da escola, realiza alguns projetos que objetivam levantar a autoestima dos seus alunos e da comunidade, a partir da memória, identidade, valorização local. Ao visitar a unidade, conversei, inicialmente, com a direção e orientação pedagógica, para num segundo momento, dialogar com as três professoras, apresentadas por Rosana Grifo, orientadora pedagógica da escola. Logo, dialogar com docentes, conhecendo suas experiências com as relações étnico-raciais no currículo pode representar uma significativa contribuição.

A pesquisa objetiva dialogar com o professor, negligenciado, na maioria dos debates curriculares. A partir da sua proximidade com os maiores interessados sobre valores representados no currículo, se relaciona diretamente com o aluno e com a comunidade escolar. As experiências acumuladas em sala de aula ou fora dela, na sua formação e na sua trajetória, podem contribuir expressivamente para a construção de um currículo que incorpore a demanda de grupos diversos em nossa sociedade. Inserir o professor nesse debate pode ser relevante, para que o currículo se torne um documento de identidade plural, afastando-se da orientação dominante dos grupos que se perpetuam no poder.

A proposta é retomar a discussão sobre a questão étnico-racial no currículo, porém o objetivo é ouvir a voz do professor, que ele participe continuamente de uma formação, onde a

sua atuação e troca passa a ser fundamental para o debate curricular em questão. Para dar forma a essa dinâmica, pretendo estruturar uma plataforma tecnológica educacional, com espaços para troca de recursos, experiências, leituras etc. Uma ferramenta que pode facilitar o diálogo entre os professores da escola a estar em permanente contato com temas que, segundo a lei 10.639/2003, precisam ser incorporados nas aulas de história da educação básica.

Para percorrer essa proposta, os quatro capítulos que compõem a pesquisa vêm discutir a trajetória histórica da comunidade, os caminhos teóricos da questão étnico-racial curricular, a fala do professor e os saberes que envolvem seu fazer, para finalmente sugerir uma ferramenta que permita a esse professor pesquisar ou compartilhar conhecimento e experiências com seus pares.

Para contextualizar o leitor, o primeiro capítulo relata uma breve história da comunidade remanescente de quilombo de Sobara, localizada no terceiro distrito do Município de Araruama. Trajetória que se inicia pela curiosa narrativa da história de Cesárea, neta de uma escrava que recebeu a terra por meio de doação de um fazendeiro. Seguindo a trajetória, o capítulo vem relatar a conjuntura da educação na comunidade.

Vivemos em tempos “pós”, tempo de se reavaliar o pensamento científico moderno, tempo de compreender o quanto nossa sociedade é plural, tempo de voltar nossos olhares para as teorias pós-críticas do currículo. O segundo capítulo nos encaminha para uma discussão teórica sobre o currículo e as relações étnico-raciais, como esse *documento de identidade* vem sendo ressignificado nos últimos anos e o espaço que o movimento negro está conquistando através da sua luta, com a lei 10.639/2003.

As ações para fazer da educação das relações étnico-raciais uma realidade nas salas de aula são válidas e relevantes, mas como afirmam Abreu e Matos (2008), elas serão, na prática, o que as escolas e professores que as implementarem fizerem. No capítulo três, a vez é do professor, que saberes mobiliza e quais experiências vivenciou sobre o tema aqui proposto? Professoras da E. M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça dialogam sobre temas abordados na pesquisa, uma relevante contribuição para se pensar nos avanços e retrocessos sobre a inclusão da História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo.

Levar essa expressiva discussão teórica à prática é a finalidade do quarto capítulo. Apresentaremos “A voz do professor”, uma plataforma tecnológica educacional, que objetiva

ofertar ao professor a possibilidade de pesquisar, compartilhar e dialogar questões voltadas à educação das relações étnico-raciais junto a outros professores. A escolha de uma plataforma dinâmica e inspirada nas funcionalidades do *Facebook* permite ao docente participar de uma formação continuada de maneira criativa e dialógica.

Contribuir para uma escola plural é a finalidade dessa pesquisa, valorizando saberes e experiências docentes e almejando facilitar o diálogo entre eles, para que possam compartilhar opiniões, vivências, pesquisa e conhecimento. O valor da participação do professor nas ações educacionais desenvolvidas pelo governo é indiscutível, logo o debate sobre as relações étnico-raciais no currículo precisa considerá-lo. Assim, a busca por instrumentos que possibilitem investir no diálogo entre o docente e as ações governamentais sobre educação e relações étnico-raciais pode representar um caminho estratégico, a fim de que alcancem efetivamente crianças e jovens da educação básica.

1. HISTÓRIA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA TERRA DE CESÁREA²

Mesmo vivendo na cidade de Araruama há completos seis anos, professora da rede municipal pelo mesmo tempo, desconhecia a existência de uma escola quilombola, mais ainda da comunidade remanescente de quilombo, em Sobara³. Por mediação das professoras Martha Abreu e Camila Agostini na disciplina Patrimônio Identidade e Ensino de História, tive a oportunidade de conhecer o que vem a ser um quilombo contemporâneo⁴, suas especificações e diferenças de um quilombo histórico. Enfatizando aqui que, grande parte dos professores de História, no Brasil, desconhece essa distinção e pouco se despertam pela questão. Ao realizar pesquisas para a disciplina na *internet*, encontrei no *site* Mapa de Cultura, breves informações sobre a comunidade. O artigo apresenta o projeto “Batuque Reciclado”, um grupo musical integrado por alunos da Escola Municipal Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça. Foi a partir dessa busca na rede que conheci a comunidade e a escola. Jamais tinha ouvido falar dessa Unidade Escolar em encontros de Jornada Pedagógica, ou em formações ofertadas pela Secretaria de Educação aos professores da rede.

Em seguida fiz uma visita a Secretaria Municipal de Educação, em Araruama e, conversando com os coordenadores de área, foi possível obter algumas informações, na verdade mínimas, sendo que algumas não representavam a comunidade. Posso até afirmar que fui desencorajada quando decidi realizar a primeira visita, pois as falas se voltaram para as “más condições da estrada” que levam à comunidade e a dificuldade de acesso. Porém, uma das coordenadoras logo reverteu o quadro, afirmando que a estrada era tranquila, com difíceis

² Grande parte das informações históricas sobre Sobara contidas neste capítulo, estão presentes no artigo de Márcia Fernanda Ferreira Malheiros (2012), que integra a obra *O fazer Antropológico*, organizado por Eliane Cantarino O’Dwyer. O artigo é uma síntese do Relatório Antropológico de Identificação e Demarcação de terras ocupadas pela comunidade remanescente do quilombo de Sobara. A pesquisa foi realizada entre os meses de fevereiro e agosto de 2007.

³ A comunidade foi certificada como remanescente das comunidades de quilombos pela Fundação Cultural Palmares, por meio de uma certidão de auto-reconhecimento, expedida em 20 de julho de 2006 (Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro - processo nº 01420.001750/2006-14)

⁴ As comunidades quilombolas contemporâneas apresentam as mais diversas origens e características e, portanto, é absurdo pensar que o conceito deve ficar atrelado à definição clássica de grupos descendentes de escravos fugidos (KOINONIA, S/D, p.17).

condições apenas nos dias de chuva, mas que o lugar era lindo, a escola e as crianças maravilhosas. Fui bastante encorajada por ela.

Sobara é um lugar diferente, apenas diferente. Lugar onde as pessoas ainda se relacionam e vivenciam experiências que a comunidade urbana deixou para trás. Um simples exemplo está na relação com a tecnologia digital, experiência rasa naquele grupo, que valoriza as relações “corpo a corpo”, mantendo afinidades de “parentesco” (MALHEIROS, 2012, 68). Especial também é pesquisar relações étnico-raciais e currículo num contexto de uma comunidade quilombola evangélica, este seguimento religioso, atualmente, representa um dos principais meios de aproximação entre os membros desse grupo.

Nossa caminhada tem início com uma breve história sobre a comunidade, localizada na região rural do Município de Araruama, integrando há gerações um dos Distritos do Município, São Vicente de Paulo. Para se chegar, percorremos aproximadamente 18 km de “estrada de chão”. A paisagem é predominante rural, com pastos, canaviais e plantações de laranja, o que nos desperta a atenção para tamanha beleza e diferença do que é possível observar no espaço urbano. O acesso a comunidade é dificultoso, seja pela condição das vias, seja pelo transporte coletivo disponível para acesso, com horários bastante restritos. Essas informações constam no Relatório Antropológico de Identificação e Delimitação das terras tradicionalmente ocupadas pela Comunidade Remanescente do Quilombo de Sobara, pesquisa realizada no ano de 2007, porém ao retornar à localidade é possível perceber que sobre as condições de acesso, nada mudou. A comunidade continua elencando como principal reivindicação, a melhoria no transporte coletivo, além da implantação de um posto de saúde.

1.1 Uma breve história

A partir de narrativas fragmentadas, o “tempo antigo”⁵ de Sobara foi se construindo. Histórias sobre famílias e sobrenomes de senhores e seus escravos, senzalas, capatazes e, principalmente, a curiosa história de uma escrava, que recebeu como doação de um fazendeiro a terra hoje ocupada pela comunidade. Uma escrava de nome desconhecido, mas teria deixado a herança de todo o seu patrimônio para sua neta Cesárea, uma emblemática personagem nos

⁵ Expressão conferida por alguns moradores mais velhos para marcar as significativas diferenças entre passado e presente (MALHEIROS, 2012, p.70)

relatos orais dos moradores de Sobara. Porém, essa é uma história sem maiores detalhes e em pedaços.

Registros apontam que, em São Vicente de Paulo, a população de escravos era bastante expressiva na segunda metade do século XIX. O comércio de escravos também foi uma atividade intensa, incentivado pela produção de café na região. Porém, a cultura do café já apresentava sinais de decadência no final do mesmo século, decadência que se estendeu por grande parte do século XX:

De suas lavouras de café (...) quase nada resta. O milho e a mandioca são então a base de seu comércio, além da pesca. (...) [pois] os destinos de Araruama estão (...) intimamente ligados às suas salinas, mais produtivas ali, nos fundos da lagoa, pela maior concentração das águas represadas (LAMEGO apud MALHEIROS, 2012, p.83).

Entre os anos vinte e sessenta, do século XX, impactos na paisagem vegetal foram agravados com a sistemática produção de carvão nas fazendas da região. Já na segunda metade do século, esses impactos estavam relacionados a expansão das plantações de laranja, pecuária, turismo e, especificamente em Sobara, pelos canaviais da empresa Agrisa.

Detalhes sobre o tema escravidão, são difíceis de levantar, pois tem causado constrangimento ou receio entre os moradores. A justificativa para tamanha dificuldade em tocar no assunto está relacionada a alguns fazendeiros da localidade com os quais um grupo da comunidade manteve relações trabalhistas. Esses fazendeiros foram denunciados e condenados pela justiça por praticarem em suas propriedades formas de trabalho equivalentes à escravidão, o caso teve ampla repercussão na imprensa, como na matéria jornalística a seguir:

O salário era quinzenal e no máximo de R\$ 60; não era necessário sair do local de trabalho para comprar mantimentos, adquiridos a preços altos no armazém do patrão; as ferramentas de trabalho eram os pés e as mãos desprotegidos; e as acomodações tinham colchões de capim e apenas um chuveiro para mais de cem trabalhadores. Eram essas as condições de trabalho de um grupo de cerca de 160 cortadores de cana de duas empresas do setor agroindustrial, localizadas em Cabo Frio, mais de um século depois da Abolição da Escravatura (...) As empresas responsabilizadas são a Agroindustrial São João S/A (Agrisa) e a Fontes

Agropecuária, ambas localizadas no distrito cabofriense de Tamoios e de um único dono, Demétrio Fontes Tourinho⁶.

Sendo assim, o tema escravidão se relacionava a esse evento. Assim, parte da comunidade parece preferir se livrar de possíveis desavenças com fazendeiros locais. Segundo o relato dos mais antigos na comunidade, uma prática comum na região era a doação de terras para escravos ou ex-escravos. Desses relatos se reproduz a história mais marcante sobre “o tempo da escravidão” em Sobara, a história de Cesárea.

Assim, Cesárea era a herdeira de um 'pedaço da terra' que o fazendeiro Manoel Gonçalves deu para a sua avó, escrava de seu plantel. Narciso não chegou a conhecer Cesárea, mas registra que sua situação de herdeira era conhecida por todos e que os 'marcos de pedra' que delimitavam sua terra estiveram intactos por muito tempo, mas que foram 'derrubados pelo trator da Agrisa'. Dessa forma, a memória da escravidão em Sobara parece ter se materializado na figura de uma 'herdeira' e não de uma escrava (MELHEIROS, 2012, p.85).

O relato a cima, nos remete a uma questão bastante polêmica sobre o estabelecimento de uma usina de cana na região, a Agrisa. Há aproximadamente trinta anos a empresa se instalou e alterou profundamente tanto o cenário econômico quanto a geografia da localidade. Apesar de ser considerada a maior responsável pelo desmatamento e pela decadência da lavoura branca, a empresa é considerada por muitos moradores, solução para o sustento das famílias, principal barreira para a demanda coletiva por retomada de terras ocupadas pela empresa.

Mesmo cercados por canaviais, os moradores de Sobara ali permanecem e não pretendem sair. Ressaltam que Sobara é o 'lugar da gente', o lugar de seus antepassados, de seus parentes, onde nasceram seus filhos, “lugar sossegado” e da vizinhança solidária (MALHEIROS, 2012, p.93).

Ao longo do século XX relatos informam que Sobara passou pela produção de café, cana, carvão vegetal e pela produção de laranja, plantação ainda marcante na paisagem da região. A caça de capivara, tatu, lagarto, gambá, quati, preá também era uma atividade bastante comum, mas com a Agrisa, tem se tornado cada vez mais escassa. A questão

⁶<http://reporterbrasil.org.br/2004/01/justica-indicia-cinco-por-trabalho-escravo-no-rio>. Acesso em: 26/02/2016.

econômica e a cultura da ausência de confronto representam barreiras expressivas para a mobilização política da comunidade com relação à conquista dos direitos sobre a terra:

Os motivos mais consistentes, segundo minha avaliação, dizem respeito ao quadro fundiário e econômico, bem como a uma 'cultura' do não confronto. Assim, como já dito, a comunidade vê na empresa Agrisa a causa e a 'solução' dos seus problemas. Ninguém tem dúvidas de que a Agrisa roubou terra de morador, desmatou toda a região e que influenciou sobremaneira no processo de decadência da agricultura familiar. Ao mesmo tempo, parte muito expressiva da comunidade trabalha para ela e de fato hoje, cercada por canaviais, precisa desse emprego (MALHEIROS, 2012, p.104).

Colocar o território em questão, principalmente, a terra que a Agrisa “furtou” de antigos moradores é extremamente delicado, pois seus filhos e netos trabalham para a empresa. Logo, esses moradores não querem problemas com a empresa, revelam também ter medo de represálias que envolvam suas famílias, já que guardam na memória a violência e as ameaças empregadas no processo de ocupação da região.

Por muito tempo o principal sustento das famílias em Sobara era baseado na agricultura familiar pelo cultivo de milho, feijão, batata, banana, cajá, laranja, urucum, aipim, mandioca brava, além da criação de animais de pequeno porte, como galinhas e porcos. As famílias vendiam o excedente para São Vicente e proximidades, como Sobradinho e Três Vendas, elas também recebiam compradores em suas casas. Segundo relato de moradores, havia muitas “vendas” na região, muitos plantavam e viviam da roça. Cenário que sofreu profundas transformações desde a chegada da empresa. Hoje, a agricultura familiar está reduzida, como acompanhamos nos relatos a cima. Mas as famílias resistem, mantendo as roças de mandioca, árvores frutíferas e criação de animais de pequeno porte.

As causas apresentadas pela comunidade para a decadência da agricultura familiar são: o desgaste da terra, a escassez de terra para o cultivo, falta de tempo pelas extensas horas de trabalho, principalmente nos canaviais da Agrisa, e a atuação de funcionários do Ibama, que frequentemente abordam os moradores, proibindo-os de roçar áreas consideradas “matas”, pelos técnicos. Porém, os moradores não compreendem por que não podem roçar, mas a Agrisa pode plantar cana.

Esses são desafios que têm acompanhado a comunidade há alguns anos, conflitos que parecem ser de difícil caminho para a solução e, atualmente, a questão de terras está em

disputa, seja pela tímida organização política da comunidade, seja pelo receio de um conflito direto com a Agrisa. A resistência por parte de alguns moradores em se reconhecer quilombola também está relacionada a questões sobre “a terra coletiva”⁷. Mesmo diante desse quadro, essa “gente do lugar” ali permanece, alimentando esse desejo, buscando soluções e se refazendo. A religiosidade, nesse processo, talvez seja um importante “ponto de convergência” dos laços e de união. Grande parte da comunidade é frequentadora da igreja Assembleia de Deus. Apesar de informarem que os cultos nos lares ocorram há décadas, o número de “convertidos” aumentou na década de 1970. A construção do templo se deu em 1971, em terreno cedido por um morador de Sobara.

Os “convertidos” costumam se referir aos parentes que não frequentam a Assembleia de Deus como “desviados”, mas afirmam respeitá-los e não haver conflitos entre eles. A “mudança de hábitos” também é uma marca da “conversão” para os fiéis. Muitos deixam de participar ou realizar algumas festas, como festas juninas e festa do divino. Não participam mais de bailes, antes comuns em Sobara e nas proximidades. A religiosidade na comunidade realmente é um fator relevante para se compreender processos identitários presentes.

A relação com a escola atualmente em Sobara também é muito valorizada por seus moradores. Relato muito comum dos jovens que cursam o Ensino Médio, em São Vicente de Paulo, é de que quando seus professores abordam o tema Agrisa, seus colegas fazem piadas, permitindo emergir alguns estereótipos sobre a comunidade.

A Escola Municipal Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça aparece no Censo Escolar como instituição de ensino em área quilombola, desde 2006. Mas o que percebemos ao conversar com alguns de seus professores é que a escola ainda não tem trabalhado com um currículo diferenciado. Projetos e atividades sobre África e cultura negra, são identificados visivelmente no interior da escola, assim como nas falas dos professores. Porém há uma notável mudança na percepção ou leitura da equipe pedagógica e dos professores da escola sobre a comunidade. Malheiros (2012) registra que no período de realização das entrevistas essa leitura foi bastante estigmatizante, por parte de alguns profissionais da escola, que apontaram a “carência alimentar” e problemas de aprendizagem como “características” marcantes dos seus alunos. Atualmente, ao conversar tanto com a orientação pedagógica quanto com os docentes, foi possível perceber mudanças significativas nessas falas, pois não

⁷ <http://www.rj.gov.br/web/seasdh/exibeconteudo?article-id=1036276>. Acesso em: 26/02/2016.

consideram os alunos e suas famílias “carentes”, nem apontam que os alunos possuem dificuldades na aprendizagem. Informam até mesmo, que essa é a visão que pessoas “de fora” da comunidade compartilham sobre os moradores de Sobara, segundo o relato da diretora, adjunta atual da escola, Roseni dos Reis,

as pessoas acham que aqui mora quem é muito pobre, aí até nessa semana a diretora, conversando com a mãe de uma ex-aluna da escola, ela comentou que na páscoa colocaram num mercado em Araruama uma caixa, com os dizeres 'Para a comunidade carente de Sobara'. Muitos se sentem ofendidos. Aí vira a diretora e diz pra ela: que carente? Vocês têm carro e eu não tenho, vocês têm celular moderno e eu não tenho. Quer dizer, realmente aqui, pode ter sido muito carente. Todo lugar temos pessoas bem carentes, e aqui também temos, mas na sua maioria aqui, todo mundo tem uma moto, outros tem carro. Se você for no mercado e encontrar com eles são muito fartos, não carentes quanto as pessoas têm essa visão não (informação verbal)⁸.

Uma comunidade que vem se ressignificando, despertando para se organizar e reivindicar seus direitos, que aos poucos estão se (re)descobrimdo. “Ser quilombola” é algo novo para os moradores de Sobara. Pessoas que desejam permanecer no lugar que nasceram e cresceram, constituíram sua história. Comunidade que precisa valorizar sua memória, suas raízes, sua ancestralidade, o “ser quilombola”. Como a escola pode ser parceira nessa caminhada?

1.2 Educação em Sobara

Pensar educação em Sobara nos permite levantar indagações sobre o currículo da Escola Municipal Pastor Alcebíades de Mendonça. Como ela busca manter viva a memória africana na dinâmica das aulas? Que iniciativas ou projetos são desenvolvidos pela escola no sentido de valorizar as raízes e a memória da comunidade?

Importante ressaltar aqui, o fato da comunidade, em sua grande maioria, ser evangélica. O nome da escola homenageia o pastor missionário que a evangelizou e inaugurou a primeira escola na localidade, que segundo relato da direção, funcionava no interior da igreja. Diante desse contexto surgem algumas questões: como a comunidade

⁸ Entrevista com Roseni dos Reis em 06-08-2015 na E. M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, Araruama.

escolar percebe a permanência ou não das manifestações culturais e suas matrizes? A escola identifica algum tipo de resistência da comunidade com relação aos projetos voltados a cultura e ancestralidade africana? Como os projetos e festividades promovidos pela escola se engajam na comunidade?

A Constituição brasileira de 1988 deu passagem ao desenvolvimento de políticas de reparação em relação ao processo de escravidão africana no Brasil⁹. Dentre elas, destacam-se a possibilidade de titulação coletiva de terras a comunidades negras tradicionais que se reconhecem como “remanescentes de quilombos” ao reconhecimento oficial de patrimônios imateriais relativos à herança de populações escravizadas¹⁰ (ABREU& MATTOS, 2011).

As dificuldades são tamanhas, como na luta pelos direitos e pelo reconhecimento. Há aproximadamente dez anos, a comunidade quilombola de Sobara não havia sido despertada para certa identificação quilombola, algo que tem se afluído nos últimos anos, principalmente pelo trabalho realizado na escola, por pesquisadores e pela recente organização de uma associação de moradores. Roseni dos Reis, diretora adjunta da Unidade Escolar, destaca as conquistas que muitas comunidades quilombolas têm alcançado, mas que em Sobara são poucas. Reconhecem seus direitos por saúde, transporte e educação, como nas informações a seguir, presentes num levantamento realizado pela Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro (SEASDH):

(...) a Escola Municipal Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, que atualmente tem 136 crianças estudando em horário integral. O colégio só oferece até o 5º ano e as duas escolas mais próximas ficam em Sobradinho, distante 9km de Sobara e a escola São Vicente, de Ensino Médio, fica a 18km do quilombo. A caminhada pode levar até 40 minutos e o desejo dos moradores é que o ônibus passe três vezes por dia.

Ninguém em Sobara tem curso superior, mas esta realidade está próxima de mudar. Rosilene da Silva tem 24 anos de idade, três irmãos, e todos concluíram o Ensino Médio. Ela sonha em ir para a capital, estudar e voltar formada. Diferente da mãe, Ide Gomes da Silva, de 43 anos, que tem como sonho voltar a estudar e espera

⁹ Artigo 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (BRASIL, 1988).

¹⁰ De acordo com o Artigo 2º do Decreto nº 4887/2003, consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

que uma escola seja construída mais perto de casa. Outros dois desejos são a construção de um posto de saúde e a melhoria da estrada¹¹.

Atualmente a luta tem destaque para questões de transporte e saúde, pois existia um posto de saúde exatamente no local onde foi construída a escola, que funcionou no interior da mesma e, com o tempo foi extinto. A comunidade está despertando para se organizar e reivindicar seus direitos a partir das reuniões organizadas pela Associação. Ao longo do tempo a concepção de que quilombos eram constituídos somente por africanos que vivenciaram a escravidão foi modificada, principalmente pelas pesquisas desenvolvidas por estudiosos sobre o tema, como também a partir das ações dos próprios quilombolas. Essa visão reducionista serviu durante muito tempo para tentar negar um verdadeiro sentido histórico, político e cultural dos quilombolas, e essa lamentável visão ainda persiste no imaginário social e nos livros didáticos. Porém, a Constituição de 1988 aprovou o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, reconhecendo a propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012).

A posse de patrimônios culturais relacionados à experiência da escravidão, somado à memória da África ou do tráfico, exemplos contundentes da “resistência à opressão histórica sofrida”, tem fortalecido as reivindicações e transformaram-se em moedas de legitimação do processo de demanda pela posse de territórios ocupados coletivamente por descendentes das últimas gerações de africanos trazidos para o Brasil como escravos. Sendo eles, de forma geral, remanescentes de um campesinato negro formado no contexto da desagregação do escravismo no país, ao longo da segunda metade do século XIX (ABREU & MATTOS, 2011).

Na E. M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, as festas de comemoração da Consciência Negra, sempre em novembro, buscam reforçar na comunidade o valor substancial do seu passado. Surgiu então, a ideia de percorrer a comunidade e recolher algumas peças das famílias, que para elas não tinha a menor importância, mas que encantou a equipe da escola pelo seu valor representativo. A escola então organizou uma exposição no evento com as peças, o que despertou na comunidade a importância dessa memória representada pelos objetos, o que muito contribuiu para o reconhecimento e valorização do espaço que ocupam,

¹¹ <http://www.rj.gov.br/web/seasdh/exibeconteudo?article-id=1036276>. Acesso em: 21/02/2016.

segundo Rosana Grifo. Projeto que permitiu a comunidade apreciar o passado a partir de objetos que, na sua individualidade, "não possuíam valor", mas que reunidos possibilitaram um novo olhar sobre a sua história. Esse projeto nos permite compreender a relevância de um trabalho diferenciado na educação quilombola, a fim de valorizar a memória da comunidade, assim como o que produzem, constroem e almejam no presente.

O parecer das Diretrizes para a Educação Quilombola define a educação escolar quilombola em seu Título 3, que compreende escolas quilombolas como escolas que atendem os estudantes oriundos de territórios quilombolas. O Parágrafo único do artigo caracteriza a escola quilombola, como aquela localizada em território quilombola. Para que possamos compreender melhor a dimensão da modalidade, alguns dados fornecidos pelo parecer são fundamentais. De acordo com o Censo Escolar de 2010:

existem no Brasil 1.912 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Desse total, 1.889 são públicas e 23, privadas. Das públicas, 109 são estaduais, 1.779, municipais e apenas uma é federal. Em 2010, havia nessas escolas 31.943 funções docentes. Destas, 31.427 professores atuavam em escolas públicas e 516, em escolas privadas. Dos professores das escolas públicas, 9.754 trabalhavam nas estaduais, 21.624, nas municipais, e 49, na federal. Estavam matriculados na Educação Básica, em 2010, 210.485 mil estudantes em escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Desses, 207.604 nas escolas públicas e 2.881, nas privadas. Dos estudantes da escola pública, 42.355 estavam nas estaduais, 165.158, nas municipais e 91, na escola federal. (BRASIL, 2012, p.8)

As demandas dos quilombolas nas audiências públicas confirmaram sua vivência numa sociedade comum partilhada, com suas principais reivindicações no campo da educação como o acesso à tecnologia, formação profissional dos jovens e adultos, também o acesso ao ensino superior. Aqueles que consideravam que os quilombolas conviviam num mundo à parte, com mínima ou nenhuma relação, influência e informação da sociedade abrangente, foram surpreendidos quando as demandas aqui citadas foram colocadas nas audiências públicas (OLIVEIRA, 2014).

O que causou espanto nas audiências, com relação às demandas pode estar relacionado à incompreensão das especificidades dessas comunidades. Persiste uma falsa ideia de que a comunidade quilombola de Sobara é muito pobre e carente, porém segundo a vice-diretora da E. M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, pode ser que no passado eles tenham vivenciado maiores dificuldades. Na atualidade, boa parte da comunidade possui uma

condição econômica favorável e não são “carentes”, como se tem caracterizado pelos bairros vizinhos, do município de Araruama. A grande maioria das pessoas que a compõe, trabalha na empresa Agrisa. O salário de um cortador de cana empregado pela empresa, segundo informações obtidas na escola, chega a mais de mil reais. Destacando aqui que se em algumas famílias, todos em idade produtiva trabalhem na empresa, a renda familiar pode ser considerável. A comunidade quilombola de Sobara não se caracteriza atualmente pela agricultura familiar, fato afirmado pela gestão da escola, principalmente pelo quantitativo de pais ou familiares das crianças, que solicitam declaração escolar para entregar à empresa. Um caso interessante para que se avaliem as necessidades de formação para cada comunidade, pois como apontado por Oliveira (2014) anteriormente, as demandas dos quilombolas nem sempre se enquadram num padrão específico.

Ao analisarmos a realidade educacional das populações quilombolas, é possível observar que o simples fato da instituição escolar se localizar em uma dessas comunidades ou receber crianças, adolescentes, jovens e adultos que residem nesses territórios não garante que o ensino oferecido por ela, o seu currículo e o projeto político-pedagógico conversem com a realidade da população local. Também não se tem a garantia de que os professores que lecionam nessas instituições de ensino tenham se apropriado do conhecimento histórico dos quilombos, das superações e dos desafios presentes na luta antirracista e quilombolas brasileiros (BRASIL, 2012). Esse conhecimento é fundamental para compor o artefato daqueles que integram a equipe atuante na instituição. Torna-se relevante pensar no sentido dado as questões quilombolas ao longo do tempo:

O que torna um quilombo mais ou menos quilombo? Quem faz essas classificações? Como essas classificações e nomeações se constroem e se refazem no tempo? Assim, a discussão sobre o conceito de grupos étnicos buscou dialogar com tais questões, no sentido de desmistificar uma ideia e uma forma pré-concebida e fixa sobre os quilombos, visto serem questões fundamentais para uma educação escolar específica para tais comunidades. (OLIVEIRA, 2014, p.129)

Além da questão curricular e da história de luta e resistência dos quilombolas, é preciso reconhecer que muitos estudantes, principalmente os que cursam o segundo seguimento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, frequentam escolas públicas e privadas em bairros adjacentes às suas comunidades. Logo, a Educação Escolar Quilombola possui maior abrangência espacial. Ela enfoca a realidade de escolas encontradas em localidades quilombolas e em suas proximidades, além de se atentar para a inclusão dos

conhecimentos sobre a realidade dos quilombos em todas as escolas da Educação Básica (BRASIL, 2012).

Segundo a orientadora pedagógica da Escola Municipal, Rosana Grifo, na passagem do primeiro para o segundo seguimento do ensino fundamental, os alunos pertencentes a comunidade de Sobara seguem para a E. M. João Augusto Chaves, no bairro de Sobradinho, onde vivenciam passagens de segregação, pois são alocados em turmas separadas, fala dos próprios ex-alunos. Eles não são distribuídos em turmas diferentes, organiza-se a turma para os alunos de Sobara. Existe um fosso no relacionamento entre as duas escolas, logo o diálogo é inexistente. A orientação pedagógica aponta essa segregação como um dos principais problemas vivenciados pelos alunos da comunidade de Sobara que seguem para Sobradinho. Como uma possível solução, a orientação pedagógica propõe um diálogo entre ambas as escolas e alimenta a possibilidade da equipe da E. M. João Augusto Chaves realizar visitas à E. M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça e conhecer os projetos desenvolvidos pela escola, dessa forma poderiam dar continuidade à proposta.

Dentre os desafios enfrentados pela educação quilombola, a participação na produção do material didático elaborado pelo MEC e o apoio pedagógico específico são relevantes reivindicações das comunidades quilombolas e de suas lideranças, segundo o relatório do parecer sobre as Diretrizes da Educação Quilombola. Suas reivindicações apontam para a realização de uma parceria entre quilombolas e pesquisadores sobre o tema, principalmente aqueles relacionados aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros. O MEC tem produzido material específico e enviado às escolas, mas muitas questões estão envolvidas no processo, como a forma em que gestores de sistemas de ensino e suas Secretarias de Educação encaminham esse material até às escolas. Na maioria dos casos, o próprio gestor do sistema de ensino desconhece a existência de escolas quilombolas em sua área de atuação. Em outros casos, devido a interpretações pessoais ou por questões políticas pode não exercer o seu dever público de fazer chegar as escolas o material enviado pelo MEC.

A E. M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça tem utilizado o material da Coleção Girassol, direcionado à Educação do Campo, para área rural. A orientação pedagógica afirma contemplar alguns conteúdos sobre cultura afro e se posiciona de maneira contrária à distribuição de materiais específicos para comunidades quilombolas, pois faz questão de destacar a diversidade dessas comunidades e valoriza a organização desses materiais pelos próprios professores.

A Educação Escolar Quilombola não deverá se desviar dos debates sobre diversidade religiosa. Seu currículo não deve privilegiar nenhum tipo específico de credo. Também não se deve cair no equívoco de apontar que os quilombolas, no plano da sua religiosidade ou fé, participem das mesmas práticas religiosas, sejam cristãs ou vinculadas às religiões de matriz africana. Os quilombolas, assim como qualquer coletivo social, vivenciam práticas religiosas bastante diversas, ou não partilham de nenhum tipo de prática religiosa de forma pública (BRASIL, 2012).

Segundo Rosana Grifo, a resistência para a introdução da capoeira nas atividades da escola foi muito grande por parte dos pais. Ainda hoje, a resistência para a inserção das atividades e práticas de valorização da ancestralidade africana representa um desafio a ser superado pela equipe. Todas as ações precisam ser bem planejadas para que a comunidade, tipicamente evangélica, tenha aceitação.

No projeto Batuque Reciclado, com o professor Marcos Fraga, os alunos utilizam vestes que representam essa africanidade, porém dependendo da roupa, os pais consideram de "macumba". Logo os pais não autorizam, ou os próprios alunos não querem vestir. Rosana Grifo relatou que, em 2009, os meninos se apresentariam sem camisa, com pinturas no corpo. Foi preciso todo um diálogo para que eles aceitassem essas pinturas. No *site* Mapa da Cultura é interessante observar que, pela forma como a comunidade ali foi apresentada e o projeto em si, orienta o leitor a reconhecer uma “perfeita integração” da comunidade com o projeto, a inexistência de conflitos, o que na realidade não se confirma, segundo informações levantadas na E. M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça.

Torna-se necessário um ponto de equilíbrio na ação e nos projetos da escola. Sejam elas quilombolas ou não, visões estereotipadas e preconceituosas sobre a história e cultura de matrizes afro-brasileira precisam ser esvaziadas. De acordo com as Diretrizes da Educação Quilombola, deverá ainda tematizar, de forma profunda e conceitualmente competente, as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade. Ação essencial para a superação de estereótipos e associações como no relato abaixo:

Em entrevista a mim concedida, a diretora da escola municipal local, disse-me que no centro de São Vicente e Araruama, Sobara é vista como 'lugar de roça, de gente pobre e de presença negra'. Além disso, ela acha que seus alunos 'têm uma autoimagem negativa sobre a cor, devido ao sofrimento'. Ela registra que

recentemente um aluno, ao relacionar a “sua cor” com os episódios da novela 'Sinhá Moça', disse, apontando para a sua pele 'essa cor aqui não tem valor, foi feita para apanhar' (MALHEIROS, 2012, p.99)

A Escola Municipal Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça tem como proposta trabalhar a autoestima dos alunos, para que se reconheçam como negros, que são importantes, assim como também a trajetória do negro no Brasil. Esse é o desafio da escola, segundo a orientadora pedagógica, pois eles não se reconhecem e nem se identificam com essa realidade. Alguns ainda sentem “vergonha” por serem descendentes de negros escravos. Segundo informações fornecidas pela equipe da unidade, a escola desenvolve uma estratégia para elevar a autoestima desses alunos, cujo objetivo não está centrado no resgate da ancestralidade da comunidade quilombola de Sobara, mas parte da importância que eles representam para a localidade, por serem integrantes de uma comunidade rural, que planta, que auxilia no sustento da cidade, por sua criatividade em produzir coisas que outros não produzem. Valoriza-se o aluno e a comunidade local.

Identificar como a comunidade pensa a escola é fundamental: Qual é a escola que temos? Qual é a escola que queremos? O que aprendemos na escola e que tem relação com o que aprendemos em nossas comunidades? O que aprendemos na escola e nos ajuda a compreender melhor a nossa história? E também nos ajuda a compreender melhor a sociedade em que vivemos? Quem são os professores e as professoras da nossa escola? Como lidam com a nossa comunidade? (BRASIL, 2012).

Os sistemas de ensino também precisam estimular e colocar em prática programas de formação inicial de professores em Licenciatura, para que esses profissionais possam atuar em escolas quilombolas e aquelas que atendem os estudantes pertencentes a essas comunidades. Em grande parte do país, a maioria dos docentes que atuam nos territórios quilombolas rurais moram em área urbana e pouco sabem sobre a realidade dos quilombolas. Na realidade, é possível que os professores atuantes nessas escolas desconheçam a realidade social, cultural e política quilombola da comunidade.

Quando fazemos parte de uma comunidade escolar, também reconhecemos que a mesma possui demandas específicas para sua localidade e contexto que se inserem. Com relação às escolas que atendem comunidades quilombolas, o mesmo se aplica. Compreender a educação quilombola e sua comunidade a partir de informações que surgem do imaginário ou de uma equivocada noção dos quilombos contemporâneos é um grave erro. Digo isso, porque

ao entrar em contato com o texto do relatório que compõe o parecer sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, podemos compreender que não é possível se caracterizar de maneira comum os quilombos contemporâneos. Mas essa compreensão se amplia quando ao conhecer a realidade das comunidades quilombolas e das escolas que as recebem. Cada informação nos surpreende, como aconteceu nas audiências públicas realizadas para a elaboração do texto das Diretrizes.

No dia marcado para a visitação à E. M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, eu estava na Secretaria de Educação Municipal de Araruama, aguardando a supervisora que me levaria até a escola. Encontrei no corredor um professor de História, que atualmente está na direção de uma escola da rede. Quando falei da visita ele, prontamente, disse para que eu não me “decepcionasse” quando eu chegasse na escola e os alunos começassem a “cantar louvores”, e saiu sorrindo, ironizando o fato de ser uma comunidade quilombola majoritariamente evangélica. Lembrei-me nesse instante de que os quilombolas, assim como qualquer coletivo social, vivenciam práticas religiosas bastante diversificadas, ou não partilham de nenhum tipo de prática religiosa de forma pública, como foi colocado anteriormente. É preciso cautela, para que não se rotule qualquer prática religiosa, cultural ou econômica das comunidades quilombolas. Oferecer possibilidades de valorização e reconhecimento de sua ancestralidade é fundamental, assim como a implementação de projetos que trilhem nesse sentido, porém sem passar por cima das práticas e valores que essas comunidades possuem no presente.

2. CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM DEBATE

Em tempos de crise da razão moderna, tempos em que as certezas têm se dissipado, a noção de verdade única tem perdido seu sentido, especificamente quando falamos de fenômenos sociais. Espaços de leituras plurais do mundo se ampliam. Estamos vivenciando um momento de guerra contra qualquer tipo de essências e essencialismos. Momento de falar no plural, nem só no masculino ou feminino. Passamos a ver o mundo como ele realmente é: múltiplo e instável. E como ficam os sujeitos? Esses ocupam e falam de espaços diferentes ao mesmo tempo, assim justificam Carmem Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro:

Sem nostalgia, sem esperança. Perplexos, falando (dialogando?), de diferentes posições de sujeito. Aqui e agora. Novas cartografias, novos mapas para orientar-nos no pensável. Tempos 'pós'. Pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos, pós-colonialistas (GABRIEL & MONTEIRO, 2014, p.23)

Tempos "pós" que se refletem na sala de aula e têm causado instabilidade e desencontros. Desestabiliza o currículo, relações e dinâmicas escolares. Sim, os tempos "pós" se fazem presentes na escola. E o "que fazer?" "Como fazer?", questões que intrigam o professor, perdido sem saber se percorre uma proposta curricular ainda recheada de conceitos modernos ou se aceita o desafio de dar conta das indagações e problemáticas dos tempos "pós".

O pensamento pós-moderno, que critica as relações do homem com o conhecimento e o que elegeu como válido ou não até o século XX, como apresentado anteriormente, tem influenciado profundamente a nossa maneira de dialogar com o conhecimento na atualidade. Não se estuda mais História, como se estudava há vinte anos. Uma nova época se inicia, por efetuar uma reviravolta nas noções da epistemologia moderna, e das ideias que a perseguem, o pensamento pós-moderno tem importantes implicações na sociedade e no saber escolar. Não é difícil identificar no cenário social e cultural contemporâneo diversas características descritas na literatura pós-moderna, como no caso da emergência das identidades múltiplas e fragmentadas. Essa fragmentação tem proporcionado variadas possibilidades de expressão, de afirmação, de valorização, de identificação. Porém, se torna relevante destacar o perigo de se pensar a pós-modernidade como ruptura. García Canclini percebe nessa corrente de pensamento sugestões para se repensar algumas questões colocadas pela modernidade. Nele

há uma explícita tentativa de considerar tanto as questões modernas quanto as pós-modernas, e negociar um espaço interpretativo entre esses dois discursos:

O aporte pós-moderno é útil para escapar desse impasse, pois revela o caráter construído e teatralizado de toda tradição, incluída a da modernidade: refuta a origem das tradições e a originalidade das inovações. Ao mesmo tempo, oferece a ocasião de repensar o moderno como um projeto relativo, vacilante, não antagônico às tradições, nem destinado a superá-las por alguma lei evolucionista inverificável. Serve, em suma, para fazer-nos cargo, ao mesmo tempo, do itinerário impuro das tradições e da realização desencaixada, heterodoxa, de nossa modernidade (CANCLINI apud ESCOSTEGUY, 2001, p.181).

Aproximada desse debate, uma das questões mais profundas levantada pelas teorias críticas do currículo acarretou numa intensa radicalização dos estudos e pesquisas que possibilitasse descobrir caminhos possíveis, a fim de substituir o conhecimento que servia aos interesses da classe ou grupo dominante, por aqueles que possibilitassem a emancipação de diferentes grupos: Qual conhecimento deve ser tornado acessível aos estudantes durante seu processo de escolarização? (MONTEIRO, 2013)

Essa questão traz consigo outras indagações como "que conhecimento atenderia essas expectativas e como identificá-lo?" Ensinar em "tempos pós" requer, além de planejar estratégias para abordar certo conteúdo, a atenção para a diversidade, requer apresentar ao aluno um possível olhar para as questões presentes (ou ausentes) discutidas (ou não) na sociedade.

Nesse contexto, no final do século XX, tornou-se fundamental a análise de como se constituem as identidades culturais, temática que em nossos dias é central nos Estudos Culturais. Uma perspectiva que se tornou evidente principalmente, com a influência de reflexões sobre temas como identidade e cultura nacional, globalização, etnia, raça, pós-colonialismo, logo, discussões sobre o sujeito e sua inserção no mundo surgem com força a partir da modernidade. Como nos constituímos, como nos percebemos, interpretamos e nos apresentamos não só para os outros como para nós mesmos. São questões que podem gerar tensões, ameaças ao estilo de vida dominante e instabilidade (ESCOSTEGUY, 2001).

Discutida em diversos espaços na sociedade e, especificamente falando do espaço escolar, o tema diversidade têm gerado polêmica. Polêmica que principalmente parte da voz dos professores: uns defendem a valorização da unidade, da identidade nacional, dos direitos

iguais e são totalmente contrários a debates e políticas de reparação, afirmando que são responsáveis pelo atraso de conquistas, assoladas pela falta de unidade dos brasileiros na luta pela manutenção ou conquista de direitos. Já outros professores se posicionam em favor desses debates e políticas, defendendo projetos étnico-raciais, de tolerância religiosa, sobre questões de gênero e sexuais no espaço escolar. Porém pensar em como nos constituímos e quem somos pode gerar tensões, como elucidado anteriormente. Atualmente, não é possível pensar numa identidade nacional, em ser simplesmente ‘brasileiro’, segundo Anderson Ribeiro Oliva:

A cultura e a identidade nacionais (ditas no singular) foram substituídas, neste caso, por um conjunto multifacetado e plural de práticas, ideias, padrões de comportamento, características psicológicas, estéticas, definições sobre identidade e alteridade que criam um mosaico de percepções de pertencimento e de estranhamento que abalaram fundações que pareciam indestrutíveis. Não somos apenas ‘brasileiros’. Somos afro-brasileiros, nipo-brasileiros, luso-brasileiros, teuto-brasileiros, ítalo-brasileiros. Mais do que isso, somos também homens e mulheres; nordestinos ou nortistas; brancos e negros; moradores de bairros diferentes; exercemos profissões distintas (inclusive no status); somos portadores de crenças e estilos distintos. É claro que essas múltiplas identidades sempre nos pertenceram, mas elas ficavam esquecidas quando as relações interidentitárias nos forçavam a uma definição homogênea ou exclusiva: ser brasileiro. (OLIVA, 2012, p.30)

Um mosaico de percepções e pertencimentos, fundamentalmente, é sobre isso que estamos a falar. Como nos identificamos? Como identificamos os outros? Sejam eles, ou sejamos nós, falamos sobre os critérios de descrição, atribuição, reconhecimento ou negação de uma ou várias identidades. As questões identitárias, o multiculturalismo e os mecanismos relacionais tencionam a escola a assumir uma nova postura perante a pluralidade cultural brasileira.

No Brasil, as iniciativas para se estabelecer uma educação inclusiva e plural percorrem todo o século XX. Dentre muitas delas, podemos destacar o papel da Frente Negra Brasileira¹², que contemplou em meio a tantas lutas o ensino da História da África e da

¹² Alguns autores apresentaram importantes considerações para caracterizar a FNB e sua atuação política. Para José Domingues, a partir da leitura de Virgínia Bicudo, a organização teria sido um ensaio de um movimento coletivo maior, liderado por negros “conscientes de seus *status* ligado a barreira da cor”. Segundo Sérgio Guimarães foi uma reação à permeabilidade da estrutura social brasileira a estrangeiros, seguida da impermeabilidade à mobilidade dos afrodescendentes de traços negroides. A FNB, tinha como objetivo desenvolver na população negra tendências que a organizassem como uma “minoridade racial integrada” na ordem vigente (PEREIRA, 2013, p.114).

população negra, com o objetivo de combater práticas discriminatórias sofridas por crianças no interior das escolas. Na década de 1980, intelectuais, movimento social negro e pesquisadores da educação levantaram um amplo debate que colocou o currículo escolar em questão. Foram questionadas a reflexão e a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira (BRASIL, 2013).

A preocupação com a educação da população negra no Brasil já fazia parte da pauta do movimento negro desde o final da década de 1920. Dada a importância da valorização da organização de encontros, centros de estudos e conferências. Elementos que caracterizaram o movimento negro ao longo de todo período republicano. Momento de busca pela associação de “negros e mestiços” em prol de assuntos de “interesses raciais”. Realidade que continua a ser objetivo do movimento negro até nossos dias. A “educação dos negros”, jamais deixou de ter um lugar de destaque na pauta das reivindicações (PEREIRA, 2013). Governos sucessivos permaneceram omissos diante da exclusão racial negra, apesar da mobilização de grupos organizados do Movimento negro. Além das mobilizações realizadas em todo o século XX, a participação brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância em Durban, África do Sul, em 2001, alterou o cenário da luta antirracista no Brasil:

A conferência teve como consequência uma série de mudanças na postura do Governo Federal, com importantes conquistas no princípio do século XXI. O tema da discriminação racial, sobretudo no ambiente escolar, foi incluído na agenda nacional, com o próprio presidente da República assumindo a necessidade de implementar políticas públicas para a erradicação das desigualdades raciais na sociedade brasileira (SANTOS & SOUZA, 2012, p.188).

Logo é possível perceber que desde o século passado as lutas e conquistas progressivas lideradas pelo movimento social negro, engajado nas questões socialmente vivas, representavam a luta por uma escola sem discriminação e que também valorizasse a História da África, assim como a reflexão étnico-racial, juntamente com pesquisadores e intelectuais. Na chamada “Constituição cidadã”, de 1988, já havia reivindicações de diferentes grupos sociais ainda não contemplados nos currículos escolares de história, como é possível observar no parágrafo 1º, do Art. 242 da Constituição, determinando que “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do

povo brasileiro”. Para muitas lideranças do movimento social negro a luta pela “reavaliação do papel do negro na História do Brasil” passava naquele momento diretamente pela intervenção no processo de construção das políticas curriculares (PEREIRA: 2012).

Partindo das propostas apresentadas pela teoria pós-crítica do currículo¹³ podemos compreender que, a partir das relações étnico-raciais convidadas a fazerem parte do âmbito escolar, assim como a história das minorias, é possível questionar as versões hegemônicas, eurocêntricas e racistas. O currículo como espaço de discurso, como texto e autobiografia é um documento de identidade. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA & SILVA, 2002). Logo pensar em identidade étnica e racial é pensar em saber e poder, segundo Tomás Tadeu. É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular (SILVA: 2012). Torna-se fundamental orientar a questão étnico-racial para o espaço que melhor se enquadra, incorporado ao currículo, não mais tratando-o como um “tema transversal” ou tema abordado em ocasiões comemorativas, isso não quer dizer que tais ocasiões não sejam importantes para uma reflexão coletiva no espaço escolar, porém a questão é destituir as versões hegemônicas e dar espaço ao reconhecimento.

As novas formas de enxergar o currículo e as relações apresentadas pelas teorias pós-críticas nos faz questionar esse espaço, esse território que representa. Nessa perspectiva, consideramos as discussões em torno do currículo de história da rede municipal de Araruama, cidade localizada no litoral norte do Rio de Janeiro, iniciadas no segundo semestre de 2014. A partir das reuniões de debates sobre o currículo com a participação dos professores da rede, surgiu a ideia de se pesquisar como esse sujeito dialoga com as questões étnico-raciais no currículo, suas fontes de pesquisa e como propõe estratégias para a construção de uma nova orientação, considerando as possíveis questões específicas de racismo e preconceito

¹³ As teorias pós-críticas vêm desestabilizar, apresentar novas possibilidades às discussões nesse território chamado currículo. A proposta multiculturalista que não se pode separar das relações de poder que obriga diferentes culturas raciais e éticas a viverem num mesmo espaço, uma proposta de tolerância, não de aceitação. O currículo, passa a ser analisado por uma perspectiva pós-moderna e suas importantes aplicações curriculares de profunda desconfiança com relação às pretensões totalizantes do saber do pensamento moderno das 'grandes narrativas', que expressam a vontade de domínio e controle. A teoria pós-colonialista que nos alertam sobre a relevância dos estudos sobre obras escritas a partir do ponto de vista das nações dominantes quanto aquelas escritas por pessoas pertencentes às nações dominadas, essas últimas analisadas como narrativas de resistência ao olhar e ao poder imperial. Os Estudos Culturais que concebem a cultura como um campo de produção de significados, no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla (SILVA, 2015).

vivenciados por jovens estudantes do ensino fundamental.

2.1 Currículo, relações étnico-raciais e sua resignificação

Atualmente, tanto da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, como da rede municipal de Araruama, percebe-se o investimento que ambas Secretarias têm empregado à discussão curricular e sua reforma. Enquanto na primeira, reuniões foram convocadas para a fim de promover um debate sobre o Currículo Mínimo e identificamos a realização de formação continuada para professores de diversas disciplinas, na segunda a reforma da proposta curricular tem sido o foco dos debates. Na rede estadual a proposta curricular tem exercido um papel norteador dos conteúdos ensinados por boa parte dos professores, já na esfera municipal, ela se encontra aprisionada nas gavetas das secretarias escolares e caiu no desuso. A partir dessa realidade, a secretaria municipal, no ano de 2014, organizou uma comissão para reformular a proposta curricular, formada por profissionais da secretaria, pelo coordenador da disciplina e por professores de História convidados a participar da discussão. Porém não objetivamos aqui pesquisar os motivos que levaram a proposta curricular de 2007 ao desuso, mas discutir e questionar o que é possível edificar a partir desse diálogo com os professores.

No senso comum, quando nos referimos ao currículo nos remetemos apenas a uma lista de conteúdos e esquecemos que o conhecimento que o constitui está vitalmente relacionado com o que somos, e naquilo que nos tornamos: nossa identidade na nossa subjetividade, possamos talvez dizer que o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 1999). Porém ao analisarmos o currículo do ensino fundamental, nos questionamos sobre como diferentes grupos sociais são representados, além dos espaços que esses indivíduos ocupam. Sendo mais específicos, buscar identificar que espaço é ocupado por grande parte da sociedade brasileira no currículo do ensino fundamental, e quais os caminhos percorridos por essa sociedade com heranças africanas, a fim de discutir sua história e se reconhecê-la, a partir do conhecimento escolar.

Uma entre inúmeras discussões apontadas nos debates curriculares é a relevância ou não daquilo que é ensinado na escola. Podemos apresentar a questão como uma das responsáveis pelos elevados índices de evasão de jovens e adolescentes no processo de escolaridade, como foi apontado pela teoria crítica do currículo (SILVA, 1999). Nessa

perspectiva, a abordagem de temas no currículo de história sobre o negro e o espaço que ocupa na sociedade brasileira, pouco tem contribuído para que os jovens negros reconheçam sua ancestralidade africana. Pesquisas historiográficas recentes tratam a escravidão não só pela ótica do sofrimento e da vitimização, mas pela perspectiva da resistência, na escola a trajetória do negro ainda se baseia numa história de submissão e invisibilidade. Submissão, pelo ensino da escravidão sob a ótica apresentada, e invisibilidade, pela ausência da abordagem das lutas e conquistas do Movimento Negro ao longo do século XX. Logo, todo e qualquer conhecimento presente no currículo precisa ser problematizado. Ao questionarmos por que o currículo das escolas que integram a Educação Básica, geralmente, não considera a realidade sociocultural de sua comunidade, podemos nos indagar sobre o que leva certas vozes e culturas a serem silenciadas e outras perpetuadas e audíveis. É possível considerar o currículo como um campo de produção cultural ativo, pois

mesmo que tenhamos uma política curricular centralizadora e diretiva repleta de intenções oficiais de transmissão de determinada ideologia e cultura oficiais, na prática pedagógica, quando esse currículo se realiza na escola, essas intencionalidades podem ser transgredidas, alteradas, transformadas pelos sujeitos nas relações sociais. É importante reconhecer que a implementação do currículo se dá num contexto cultural que significa e ressignifica o que chega às escolas. Entra em ação não apenas aquilo que se transmite, mas aquilo que se faz com o que se transmite (BRASIL, junho 2012, p.41).

Ao realizarmos um levantamento sobre o tema e o que já se produziu, é possível identificar que, a partir da Lei 10.639/2003¹⁴ e da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, autores que já se debruçavam sobre temas relacionados a escravidão, cultura afro-brasileira e história da África, estavam também inseridos nas pesquisas sobre as questões étnico-raciais na escola. Destacamos aqui a relevância da obra *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*, organizados por Martha Abreu e Raquel Soihet, que dedicou grande parte dos artigos a essas questões e da publicação *Ensino*

¹⁴ Nos últimos anos, foi a alteração mais significativa na LDB, que lhe acrescentou dois artigos referentes às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Vale aqui sublinhar que o artigo 26-A não só estabelece o que, a História e Cultura da África e Afro-brasileira, mas qual perspectiva adotar no ensino: lutas políticas e o protagonismo negro na sociedade brasileira. Ficou evidenciado, assim, que a finalidade não era a mera inclusão de conteúdos, mas a eleição das áreas de história, literatura e educação artística como campos para redefinição no discurso oficial, a ser acionado no espaço escolar, do lugar dos africanos e dos afro-brasileiros na cena nacional (ALBUQUERQUE & FILHO, 2012, p.50). O artigo 79-B inclui o 20 de novembro no calendário escolar como “Dia Nacional da Consciência Negra.

da História da África e da Cultura Afro-brasileira, da revista *História Hoje*¹⁵. Dos trabalhos já produzidos, podemos destacar os debates étnico-raciais vinculados a temáticas como identidade, cultura, cidadania, movimento negro, discussões sobre as diretrizes curriculares e formação de professores.

Abreu e Mattos (2008) convocam historiadores para uma conversa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. As autoras apontam no texto das “Diretrizes” a presença marcante dos conceitos de identidade negra, raça, racismo, democracia racial, cultura negra, pluralidade cultural, cultura brasileira. A política educacional proposta pelas Diretrizes requer a apropriação desses conceitos, assim como contextualizá-los segundo a conjuntura histórica. O texto das Diretrizes, muito além do envolvimento dos educadores, convidou também profissionais da história para ampla reflexão sobre a história da cultura afro-brasileira, tanto no âmbito da pesquisa, quanto no âmbito do ensino.

Segundo as autoras, o debate sobre as relações étnico-raciais já passou a fazer parte das normatizações estabelecidas pelo MEC, desde a década de 1990. As noções de cultura e diversidade, assim como as de relações étnico-raciais e identidade se estabeleceram com o objetivo de regular o ensino fundamental e médio, principalmente na área de História. Isso, na verdade, foi um dos marcos mais significativos de um novo espaço político e social conquistado pelos movimentos negros e antirracistas na dinâmica política brasileira e no campo educacional. Essas conquistas não foram fruto do acaso.

Diante de tantos desafios apresentados pelas questões étnico-raciais na educação, para Abreu e Mattos as “Diretrizes” têm possibilitado caminhos e facilitado o pensar. Com relação aos mais pessimistas, as autoras afirmam o notável interesse do professor e das secretarias de educação pela implementação das “Diretrizes”. Isso tem evidenciado uma permanente demanda na luta contra o racismo, por parte da sociedade. Estratégias sugeridas no texto podem auxiliar na discussão expressivamente. Inicialmente, em seu parecer, é sugerido que o ensino de história afro-brasileira abarque, como prioridade, organizações e iniciativas negras. Como exemplo, sugerem uma continuidade básica e estrutural da história e cultura afro-brasileira, um caso a se elencar é a relação entre o quilombo de Palmares, do século XVII, com as comunidades negras classificadas na atualidade como remanescentes de quilombo.

¹⁵ vol. 1, nº 1, junho, 2012.

Porém as autoras destacam como principal intenção das “Diretrizes”, o incentivo ao trabalho com história local, objetivando conhecer a história das associações que se reconhecem enquanto organizações negras. Como exemplos: associações negras recreativas, culturais, artísticas, educativas, religiosas (inclusive irmandades católicas ou grupos evangélicos), de pesquisa, de assistência, grupos do movimento negro, remanescentes de quilombos. Sendo assim, a finalidade do fazer escolar sobre essas associações pode se colocar sobre a sua historicidade, dando destaque ao processo histórico de construção da identidade negra do grupo e as variadas matrizes culturais acionadas por ele. Isso possibilita aos alunos o reconhecimento de que tradições e experiências confluíram para definir a identidade negra dos grupos estudados, na atualidade. Inaugura-se também a possibilidade de avaliação da atuação política de afrodescendentes, além do período marcado pela luta contra a escravidão, abordagem predominante nos manuais didáticos, assim como no ensino de história.

A abordagem do texto das “Diretrizes” destacado por Abreu e Mattos (2008) é esclarecedora para se compreender a história recente da comunidade do quilombo de Sobara. Grupo que atualmente tem se aproximado e manifestado sua unidade a partir das reuniões e cultos evangélicos, uma realidade recente, pois nem sempre foi assim. Uma associação religiosa que ressignificou manifestações e relações na comunidade.

(...) a 'gente do lugar' continua ali e com explícito desejo de permanecer, buscando alternativas para ficar, refazendo-se. Nesse processo talvez a religiosidade venha sendo um importante 'ponto de convergência', de reunião, de laços societários. Hoje, parte expressiva dos moradores frequenta a Assembleia de Deus local. Embora, segundo informem, os cultos nas casas de moradores ocorram há décadas, o aumento de "convertidos" deu-se a partir da década de 1970 (MALHEIROS, 2012, p.102).

Reconhecer essa possibilidade de transformações nas escolhas e orientações das comunidades, sejam negras ou não, é uma expressiva contribuição das “Diretrizes”, pois permite aos professores dialogar com essas comunidades, percebendo e respeitando suas escolhas.

A publicação da revista História Hoje intitulada *Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira*, inaugura a discussão com o Dossiê “ensino da História da África e da cultura afro-brasileira”, organizado por Martha Campos Abreu e Silvio de Almeida Carvalho

Filho. Ela reuniu autores¹⁶ com experiências substantivas para uma reflexão sobre as conquistas e desafios decorrentes da implantação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008¹⁷. Quando lidos em conjunto, segundo a editora Patrícia Melo Sampaio, os artigos apresentam um retrato vívido da diversidade do campo, de seu notável vigor e dos inúmeros enfrentamentos que ainda se colocam diante de nós, profissionais de História.

2.2 Relações étnico-raciais: uma conversa sobre estereótipos

(...) foram desenvolvidos projetos, com Ensino Fundamental e Médio a fim de arrecadar alimentos, brinquedos e roupas para a comunidade carente. Alguns alunos do Ensino Médio nos acompanharam na distribuição destes alimentos, nas casas e na escola municipal de Sobara. (...). É uma realidade muito diferente da que nossos filhos convivem. Houve emoção por parte das alunas e coordenadora ao ver aquele 'quadro' de pobreza. Há alguns anos, no CEM, ajudamos esta comunidade. (...), mesmo assim temos a impressão do pouco que fazemos, porque a carência é muito grande. Realmente comovente! (...). Vamos continuar ajudando, promovendo campanhas com nossos alunos. Mas, se você quiser ir lá, ver e ajudar, procure a Escola Municipal de Sobara que pertence ao distrito de São Vicente. Ensinar a ajudar também é educar¹⁸ (MALHEIROS, 2012, p.101).

Caracterização comum no centro da cidade de Araruama com relação a comunidade de Sobara. Essa comunidade está localizada no interior do município, fazendo parte do terceiro distrito. CEM (Centro Educacional Margarida) é uma escola particular da área urbana, que atende a alunos de classe média das proximidades do centro da cidade. A “ação solidária” realizada pela escola parte de projeto pedagógico intitulado “Desenvolvendo Solidariedade”, onde alunos e professores da escola participam da distribuição de alimentos, roupas e brinquedos em Sobara. A caracterização da fala acima é criticada por alguns moradores de

¹⁶ Participaram do Dossiê os seguintes autores com seus respectivos artigos: Marina de Mello e Souza - USP (“Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África”), Anderson Ribeiro Oliva - UNB (“Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras”), Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga Filho - UFBA (“Os dilemas de dois autores frente a Uma história do negro no Brasil”), Verena Alberti - FGV (“Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais”), Júnia Sales Pereira e Luciano Magela Roza - UFMG (“O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história”) e Amilcar Araujo Pereira - UFRJ (“Por uma autêntica democracia racial!': os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história”).

¹⁷ Em 10 de março de 2008 a Lei estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

¹⁸ Fala da diretora do Colégio CEM sobre o projeto “Desenvolvendo Solidariedade”, com o objetivo de arrecadar roupas, alimentos e brinquedos, assim, “ajudar” a comunidade de Sobara.

Sobara. Eles enfatizam que não passam fome, nem andam rasgados. Assim, as diferenças culturais passam a ser “comunicadas por meio de estereótipos, que por sua vez podem se relacionar ao racismo e a discriminação. Usado analiticamente pela antropologia, o conceito de estereótipo refere-se à criação e à aplicação da distintividade cultural de um grupo e também diferenças de poder” (ODWYER apud MALHEIROS, 2012).

A comunidade se localiza numa região extremamente afastada do centro urbano. Podemos perceber também que a fala da diretora do colégio CEM não parece proposital. Percebemos que o discurso está recheado de estereótipos presentes a partir do olhar da população urbana, em detrimento da população rural. Essa ação não é isolada, a diretora da Escola, Roseni dos Reis, também citou outros casos, como uma campanha de um supermercado da cidade que estava recolhendo roupas para doação a comunidade. Ela relatou que alguns moradores se sentiram ofendidos com uma campanha:

Esse ano um supermercado colocou uma caixa na páscoa com um cartaz, que dizia mais ou menos assim: para ajudar as crianças carentes de Sobara. A comunidade ficou muito chateada. Deu a entender que estavam precisando de uma caixa de bombom (informação verbal) ”¹⁹.

Campanhas como essa são comuns, porém a comunidade não recebe bem essa classificação de “carência” e “pobreza”, como apontam as instituições que decidem “ser solidárias”. Algumas práticas e estereótipos parecem não mudar e, justamente esse olhar, também representa um desafio a ser ultrapassado. Ao se pensar Educação e relações étnico-raciais é necessário identificar particularidades desse processo. O relatório que compõe o parecer sobre as Diretrizes para a Educação Quilombola fala de uma proposta “transgressora”, para um currículo também transgressor, rompendo com práticas inflexíveis, com uma relação ensino-aprendizagem em tempos e espaços rígidos. Sejam escolas quilombolas ou não, visões estereotipadas e preconceituosas sobre a história e cultura sobre essas comunidades precisam ser superadas. Acompanhamos aqui experiências vivenciadas pela comunidade de Sobara aos olhos da população urbana da cidade, comunidade esta que baseia suas relações na simplicidade e que não se reconhece como “carente”, muito menos “pobre”.

Diante desse quadro, a escola Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça tem como proposta trabalhar a autoestima dos alunos, para que se reconheçam como negros, que são importantes para a sua comunidade, assim como também a trajetória do negro no Brasil,

¹⁹ Entrevista com Roseni dos Reis em 06-08-2015 na E.M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, Araruama.

segundo Rosana Grifo, orientadora pedagógica. Um grande desafio para a escola, pois eles não se reconhecem e nem se identificam com essa realidade. Alguns ainda sentem vergonha por serem descendentes de negros escravos.

O tema da feira cultural de 2012, realizada todo mês de novembro na escola, foi "África de todos nós", o objetivo foi apresentar para alunos e comunidade que não só os negros são descendentes dos africanos, independentemente da cor da pele, o objetivo foi apresentar o alcance e amplitude dessa descendência na localidade. Identificar o que a comunidade pensa sobre educação e de que maneira ela pode influenciar sua existência é preciso. Para realizar tal diagnóstico algumas questões iniciais são levantadas no relatório do parecer das Diretrizes da Educação Quilombola, perguntas sobre a comunidade como: Quem somos? Onde estamos? Como vivemos? Há quanto tempo vivemos nessa comunidade? Quem são nossos ancestrais? Quais são os conhecimentos que aprendemos na vivência cotidiana da nossa comunidade? (BRASIL, 2012).

Indagações que incomodam o professor, a fim de olhar para a comunidade escolar e nela enxergar o que realmente vale a pena ensinar, sem esquecer do valor do estudo e da pesquisa, peças que fundamentam toda e qualquer iniciativa docente. Marina de Mello e Souza (2012) enfatiza a relevância dessas peças para o avanço na produção de um conhecimento qualitativo. A autora defende a importância de se estender o estudo e a pesquisa para todos os níveis de educação, requisitos mais alcançáveis a nível universitário (e mesmo nele nem sempre), pois sem uma formação adequada e tempo permanente para estudar, é difícil ser um professor dinâmico, seguro ao transmitir informações, atualizado e ter a atenção de seus alunos voltada para a aula, diante de um mundo recheado de estímulos bem mais interessantes e envolventes. A autora reforça a dificuldade enfrentada pelo professor em assuntos há muito explorados, que só aumenta quando se trata de assuntos estigmatizados e permeados de preconceitos.

Conhecer a comunidade e o que pensa sobre educação, somado a constante pesquisa e estudo pode ser uma fórmula positiva para o fazer docente ao ensinar não só temas pertinentes às relações étnico-raciais, como também qualquer outro. Por esse motivo, o presente trabalho busca investir em ambas propostas, a fim de apresentar a esse profissional uma possibilidade de formação continuada que poderá se enquadrar ao seu tempo, espaço e realidade, mas este é um assunto que será detalhado no capítulo 4. No capítulo seguinte, o espaço é do professor, que protagoniza os rumos da Educação Básica, porém raramente é convidado a participar dos

debates curriculares. Discutiremos a importância de ouvir esse profissional e quão preciosa é sua participação nesse processo.

3. A VEZ DO PROFESSOR: CURRÍCULO, EXPERIÊNCIA E SABERES MOBILIZADOS

Tanto os 'Parâmetros curriculares nacionais' (PCNs) como as "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana" têm hoje força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira. Na prática, eles serão o que as escolas e os professores que os implementarem fizerem. O que é possível fazer a partir deles? (ABREU & MATTOS, 2008, p.6)

Neste sentido, o presente trabalho ressalta a importância de ouvir o professor, inserido nas discussões curriculares, procurando compreender sua participação (ou não) nos debates sobre questões étnico-raciais, na comunidade escolar de Sobara. Goodson (1992) aponta para a importância de se debruçar no trabalho do professor, no contexto da sua vida profissional, tendo esse como ponto de partida mais valioso e menos vulnerável. Segundo o autor, assim como na antropologia, que não desconsidera a dimensão autobiográfica, respeitar e tratar com rigor os dados fornecidos pelos professores em suas narrativas é fundamental. Dados estes invioláveis que só são dispensáveis após provas rigorosas de sua irrelevância. Surpreendente para o autor é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado irrelevante os dados fornecidos pelos professores. A valorização desses dados tem permitido um fluxo em diálogo e dados bastante enriquecido, e a voz do professor pode ser um ingrediente fundamental nas discussões sobre a história ensinada. Necessita-se agora de escutar, acima de tudo, a pessoa a quem se destina o "desenvolvimento" [...]. Associar a essência à estratégia (GOODSON, 1992).

A partir da voz do professor e da bagagem que carrega por sua trajetória profissional, podemos apontar possíveis caminhos a seguir nessa pesquisa, associando tal perspectiva a discussões de relevância pedagógica, acadêmica e política. Considerando a profunda intervenção dos Parâmetros Curriculares Nacionais na educação das relações étnico-raciais no

ensino de história, cultura afro-brasileira e africana, aprovados pelo MEC na organização do ensino fundamental no Brasil, Mattos (2003) aponta a ênfase dada a formação do cidadão como objetivo do ensino fundamental e da adoção do tema transversal "pluralidade cultural" como importante ferramenta na luta contra a discriminação racial no Brasil. Porém, pretendemos reunir nesse trabalho iniciativas legais, pedagógicas e acadêmicas orientadas pelas questões étnico-raciais, que nos últimos anos empenham esforços em fazer desse saber, integrante do currículo no ensino fundamental. Dessa forma, torna-se essencial

a construção de um currículo que apresente as histórias e culturas de todas as matrizes formadoras de nossa sociedade, considerando-as todas importantes e complementares, sem o 'tradicional' viés eurocêntrico historicamente adotado, é algo fundamental para a formação de cidadãos com 'identidades individuais e sociais' diversas e que aprendam a respeitar as diferenças e possam lidar de maneira positiva com a pluralidade cultural, para que seja possível a construção de uma 'autêntica democracia racial'. Esse novo 'lugar político e social', conquistado pelo movimento, tornou possível até mesmo a participação direta de intelectuais e ativistas negros no processo de construção de novas políticas curriculares no Brasil do final do século XX. Encontramos, por exemplo, lideranças negras atuando como consultores na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História, que foram divulgados pelo Ministério da Educação em 1998. (PEREIRA, 2012, p.116)

O currículo, então passa a ser um aliado de peso na luta contra o racismo, com a finalidade de alcançar a formação de cidadãos que se reconheçam individualmente e socialmente. Porém para que essa proposta possa alcançar cidadãos em formação, passa a ser fundamental o papel do professor, já que, se assim podemos considerar, é um interlocutor entre o currículo formal e o aluno. Este possui proximidade do público com maior interesse no resultado dessa experiência. Objetivamos investigar a participação do professor nos debates sobre relações étnico-raciais no contexto escolar, analisando e discutindo como possíveis argumentações podem oferecer ao currículo uma perspectiva de valores e atitudes, geralmente ausentes, que se relacionem com os desafios que o aluno encontrará a partir das suas relações sociais, dentro e fora da escola. Abreu e Mattos (2008) enfatizam que, os documentos oficiais curriculares como "Parâmetros" e "Diretrizes", serão na prática o que escolas e professores que os implementarem fizerem, um currículo, segundo Goodson (1995), vivido.

3.1 Currículo e professor: saberes mobilizados

Parece importante superar o caráter técnico e conteudista do currículo, o que não se faz sem a participação e o comprometimento dos professores, porém precisa avançar para atender a demanda não só do aluno como indivíduo pensante e atuante, mas também no papel que este desempenhará na sociedade. Enfatizo a relevância da presença de questões sociológicas, políticas e epistemológicas que envolvem uma tradição crítica do currículo, que não só orientam ao "como fazer?", mas que também permita ao professor analisar o conteúdo de história pela perspectiva do "por que fazer?".

Que tipo de conhecimento vale mais? Posso afirmar que essa é a questão-chave para o desenvolvimento dessa pesquisa, porém nada fácil de ser respondida devido aos conflitos frequentes com relação ao que deve ou não ser ensinado. Ensinar para quem? Quais são os reais interesses de quem aprende (e de quem ensina)? O que este sujeito espera do conhecimento escolar? Que contribuição os professores podem oferecer para a superação do problema? Procurarei estar junto aos professores para identificar suas alternativas, seus critérios, se desejam ou não ter participação na construção de um currículo que realmente proporcione sentido ao aluno.

Do ponto de vista ideológico, a história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião sempre fizeram parte do currículo e das questões educacionais mais genéricas (MOREIRA, 2001). Atualmente os currículos oficiais das redes públicas raramente consideram os anseios, a vivência e a realidade dos principais interessados, os alunos. Sendo o professor o sujeito que os acompanha frequentemente, como não fazer uso desse valioso trunfo nos debates curriculares? Sabemos que muito precisa ser feito nesse sentido, pois é o professor uma preciosa fonte de informação sobre as evidências do que se passa na escola, na sala de aula, é aquele que conhece profundamente a demanda dos seus alunos. O professor é aquele que precisa ser ouvido, para que assim se inicie um diálogo entre currículo e aluno.

Compreender e discutir como as relações étnico-raciais têm se apresentado no currículo pode se tornar uma proposta fragilizada quando o mediador desse conhecimento, simplesmente está ausente desse processo. Hebe Mattos dá destaque a incorporação da temática na formação dos professores e, principalmente a relevância do contato deste com a historiografia mais recente sobre a história da escravidão no Brasil, além de novas pesquisas

que abordam historicamente, de criação e transformação cultural e identitária, sobre a diáspora africana (MATTOS, 2003). As análises historiográficas realmente trazem novas abordagens sobre temas como escravidão negra, resistência, conquistas de direitos pelo movimento negro no Brasil, que na maioria dos casos, ainda não constam nos manuais didáticos ou nas fontes de pesquisa acessíveis ao professor, mas as experiências que tem testemunhado diante da sua trajetória, sejam profissionais ou não, podem ser marcantes para se entender a dinâmica do ensino de história e as relações étnico-raciais. O professor é um dos atores mais importantes no processo educativo para Goodson, porém, ao mesmo tempo o mais negligenciado deles quando o assunto se volta para as definições e políticas curriculares (MARTINS, 2007).

A partir das reformas curriculares ocorridas na Inglaterra nos últimos anos, Goodson remete-se à escolarização como uma história de exclusão social, pois incluiria sujeitos distintos, como tem sido amplamente difundido pelas reformas educacionais contemporâneas, não são realizadas de fato. Nas suas análises sobre estudos históricos do currículo, partindo da história das disciplinas escolares, é que o autor apresenta sua preocupação com a escolarização e seu poder excludente. As análises de Goodson extrapolam o quadro inglês, pois não é difícil perceber esse processo de exclusão da juventude negra no Brasil, ao compararmos o quantitativo de alunos desse grupo que frequentam o Ensino Fundamental em relação aos que ingressam no Ensino Médio, porém caso observemos os dados a nível Superior, a exclusão é extrema. Alencastro nos apresenta alguns dados:

No ensino fundamental (de 7 a 14 anos), a diferença entre brancos e negros começou a diminuir a partir de 1999 e em 2008 a taxa de frequência entre os dois grupos é praticamente a mesma, em torno de 95% e 94% respectivamente. No ensino médio (de 15 a 17 anos) há uma diferença quase constante desde entre 1992 e 2008. Neste último ano, foram registrados 61,0% de alunos brancos e 42,0% de alunos negros desta mesma faixa etária. Porém, no ensino superior a diferença entre os dois grupos se escancara. Em 2008, nas faixas etárias de brancos maiores de 18 anos de idade, havia 20,5% de estudantes universitários e nas faixas etárias de negros maiores de 18 anos, só 7,7% de estudantes universitários. Patenteia-se que o acesso ao ensino superior constitui um gargalo incontornável para a ascensão social dos negros brasileiros (ALENCASTRO, 2010, p.7)

Concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos, o currículo é um artefato social e na modalidade escrita, um testemunho público e visível das racionalidades

escolhidas e da retórica que legitima as práticas escolares (MARTINS, 2007). Essas racionalidades escolhidas e que também contribuem para o poder excludente da escolarização, nos remete aos apontamentos da teoria crítica com relação ao fracasso escolar de alunos pertencentes a grupos étnicos-raciais considerados minorias. Assegurar que se questionem essas racionalidades presentes no currículo parece-nos ser um compromisso assumido pelas teorias pós-críticas. Com relação ao papel marcante do professor no processo educativo, Goodson transparece a capacidade regulatória dos currículos sobre ele, pois a maneira como os primeiros exercem ações que vão de encontro à autonomia do professor, acabam elaborando formas de manter a reprodução das relações sociais (GOODSON, 1997).

Tardif e Raymond (2000), ao analisarem os saberes mobilizados e empregados pelos professores, nos apresentam como é possível orientar o conhecimento escolar a partir das suas experiências e escolhas. No quadro que se segue, elaborado pelos autores, é possível observar a proposta de um modelo tipológico que nos permite identificar e classificar os saberes dos professores. O quadro tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com lugares onde os mesmos atuam, com as instituições que os formaram, as organizações onde trabalham e a sua experiência.

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

(TARDIF & RAYMOND, 2000, p.215)

Vários fenômenos importantes são evidenciados nesse quadro, segundo Tardif e Raymond. Inicialmente, todos os saberes nele presentes são empregados no contexto da sala de aula e profissional. Os professores mobilizam seus conhecimentos pessoais constantemente e um *saber-fazer personalizado*, utilizam livros didáticos, programas, envolvem-se com suas

experiências e retêm elementos de sua formação profissional. Os autores também enfatizam que o quadro apresenta a natureza social do saber profissional:

Pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo 'exteriores' ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (TARDIF & RAYMOND, 2000, p.214).

3.2 Relações étnico-raciais em debate

Sobara, como já dito anteriormente, é uma comunidade que integra o terceiro distrito de Araruama, em São Vicente de Paulo. Para conhecer a comunidade, assim como a escola municipal que atende as crianças, é preciso seguir, aproximadamente, dezoito quilômetros de “estrada de chão”. Uma escola inserida num contexto muito especial.

Conversar com professores que ensinam na E. M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça e, realizar a pesquisa mergulhada em sua realidade foi uma experiência marcante. Um aprendizado considerável para entender as estratégias empregadas na educação de uma comunidade com marcas interessantes a serem compreendidas. Uma comunidade quilombola, evangélica e que, aos poucos, está despertando a fim de lutar por seus direitos.

Após a escolha da E. M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça para se desenvolver essa pesquisa, foram realizadas visitas, a fim de iniciar um diálogo com os profissionais da escola. No primeiro momento, uma conversa com Roseni dos Reis Silva Azevedo, diretora adjunta da escola, e Rosana Grifo, orientadora pedagógica. Nesse encontro, ambas elucidaram informações sobre a comunidade, sua relação com a escola, trabalho e religiosidade, sem um roteiro específico para nortear a conversa. Num segundo momento, Rosana Grifo apresentou as professoras Anny Caroliny da Silva Gonçalves, Edneia Cardoso Ferreira. Para este segundo

encontro, alguns temas foram selecionados, a fim de iniciar um diálogo sobre relações étnico-raciais com as docentes. Cada profissional separou parte do seu tempo na escola para apresentar suas considerações e para cada tema, um breve texto foi apresentado às professoras, que inauguraram assim, suas falas. As conversas foram gravadas e posteriormente transcritas, para que fossem organizadas e analisadas.

Ao chegar à escola e conversar com os profissionais da unidade, é possível perceber que as relações étnico-raciais é um tema discutido e trabalhado, principalmente, pelos projetos realizados, como o Batuque Reciclado²⁰ e a Feira Cultural, que acontece anualmente, no mês de novembro. Logo, para conversar com professores, que lecionam no primeiro seguimento do Ensino Fundamental, foi levado como temas, primeiramente, o texto da lei 10.639/2003, como segundo tema a questão dos estereótipos sobre a comunidade, depois uma breve fala sobre Democracia Racial, a Comunidade de Sobara, a religiosidade na comunidade e por fim como os professores lidam com a questão do racismo.

Sobre a lei 10.639/2003, foi possível identificar projetos e atividades, como roda de leituras que abordam sua obrigatoriedade. É possível perceber na fala das docentes, entusiasmo e orgulho pelos projetos realizados, mas, segundo a professora Edneia Cardoso, alguns aspectos precisam de maior atenção, como destacou:

Com sinceridade, não sei se a Rosana colocou, mas teve um período que tinha um professor, para trabalhar a disciplina, mas eu penso que tem que ser um professor preparado. Não adianta você pegar uma coisa que tem que ser aplicada, mas pega qualquer um e coloca. E o preparo? Eu lembro que teve uma época, uma professora que até fez, não sei se um curso ou uma aula, para poder se aprofundar mais um pouco e foi desse período aí, que a gente passou a mostrar a realidade para as crianças, para valorizarem eles próprios. Antes disso a gente não comentava nada disso com eles, entendeu? Mas tem que ter uma pessoa preparada para poder estar passando isso para as crianças. Eu acho isso muito interessante (informação verbal)²¹.

²⁰ Projeto da escola municipal Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça. Os professores de percussão, Marcos Antonio Barreto Fraga, e de canto e coral, Ezequias Damasceno Silva, confeccionaram os instrumentos juntos com os alunos, e organizaram um concurso de frases para compor o hino de Sobara. "É uma melodia de lástima. Fala sobre escravidão e liberdade", explica Ezequias. Siabamba, o clássico hino sulafricano, também é obrigatório nas apresentações do Batuque.

²¹ Entrevista com Edneia Cardoso em 08-10-2015 na E.M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, Araruama.

A professora faz menção à disciplina de Cultura Afro-Brasileira, que integrou o currículo da escola durante algum tempo. Segundo Edneia, o despreparo representa uma preocupação, daí a relevância das formações continuadas, que poderão auxiliar esse professor no planejamento e na orientação do quê e como trabalhar com o tema. Porém, torná-lo obrigatório foi fundamental para que professores o discutam em sala de aula, além de incentivar a dedicação desse profissional na busca por informações e recursos que desenvolvam a História da África e a Cultura Afro-brasileira. A professora reforça a importância de um "curso" ou "formação" para que o docente se aprofunde sobre a temática, porém, não necessariamente este será o único saber mobilizado, como acompanhamos em Tardif e Raymond (2000). Na fala também é possível identificar como o saber da professora que realizou o curso atingiu seus colegas, alterando, inclusive a prática junto aos alunos. Rosinely Ignácia complementa:

Ele dá a obrigatoriedade de trabalhar corretamente o que aconteceu, porque nos livros você vê assim por alto, fala muito pouco. Já com essa lei a pessoa precisa estudar e ir a fundo para conseguir desenvolver um trabalho legal (informação verbal)²².

Para a professora, a lei desperta no docente o compromisso com a busca por informações mais aprofundadas e menos superficiais sobre o tema e sua abordagem no currículo. Estudar e se aprofundar, para desenvolver um bom trabalho, está condicionado à obrigatoriedade trazida pela legalidade do tema, isso tem possibilitado maior espaço para se discutir as relações étnico-raciais na escola e, as "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana", hoje, possui força de lei, representando o desejo pela correção das desigualdades históricas, que permanecem na sociedade brasileira (ABREU & MATTOS, 2008). Dessa forma, o reconhecimento do estilo de vida e da luta por direitos de comunidades quilombolas, como a de Sobara, também poderão alcançar maior visibilidade.

Assim, estereótipos que marcam o olhar daqueles que desconhecem essa realidade podem ser desconstruídos, dando lugar a compreensão e aceitação. Sobre a questão dos estereótipos, ao dialogar com as professoras, foi possível angariar informações significativas sobre como a comunidade é percebida e como a mesma se percebe, a partir do olhar desses sujeitos. Segundo as docentes, moradores dos bairros mais centrais de Araruama enxergam

²² Entrevista com Rosinely Ignácia em 08-10-2015 na E.M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, Araruama.

pobreza e carência numa comunidade que leva a vida com simplicidade e que, não se considera como tal. Para iniciar a conversa com as professoras, selecionei a fala da diretora de uma escola particular da cidade. A partir do relato da diretora²³ do colégio CEM, iniciamos nossa conversa sobre estereótipos.

Uma das principais questões a se considerar com relação ao olhar que se lança sobre a comunidade é a religiosidade. Em termos históricos, é possível documentar e identificar inúmeros tipos de quilombos, logo não é possível chegar a uma única definição, assim, da mesma forma, as comunidades quilombolas contemporâneas (remanescentes) possuem diversas origens e características, portanto, pensar que o conceito deva ficar atrelado à definição clássica de grupos descendentes de escravos fugidos é absurdo (KOINONIA, S/D, p.17). A definição do termo "remanescente de quilombo", como é possível perceber, não é simples. Encontrar características econômicas, culturais e históricas comuns a essas comunidades chega a ser inviável segundo especialistas sobre o tema. Apesar das exigências do termo, os "remanescentes" não são sobras de quilombos antigos prontos para serem considerados como tais, agarrados a fatos do passado por uma evidente continuidade e, prontamente resgatada na "memória coletiva" de um grupo. Os laços das comunidades atuais com grupos do passado precisam ser produzidos na atualidade, independente de "como de fato foi" no passado, através da seleção e recriação de elementos de memória, culturais que sirvam como os "sinais externos" (ARRUTI, 1997, p.23). Pode nos parecer paradoxal esse processo de resistência de identificação da comunidade de Sobara com aspectos da sua ancestralidade africana e escravista, como foi identificado nas falas das professoras, enquanto que a mesma comunidade se auto-reconhece como remanescente de quilombo e enfrenta disputa pela permanência na terra.

As informações acima emergem do universo antropológico, que segundo O'Dayer (2007), pode parecer paradoxal que antropólogos tenham sido inseridos no cerne dos debates sobre a conceituação de quilombo e sobre autoidentificação daqueles considerados remanescentes de quilombos, para fins de aplicação do preceito constitucional. Antropólogos

²³ (...) foram desenvolvidos projetos, com Ensino Fundamental e Médio a fim de arrecadar alimentos, brinquedos e roupas para a comunidade carente. Alguns alunos do Ensino Médio nos acompanharam na distribuição destes alimentos, nas casas e na escola municipal de Sobara. (...) É uma realidade muito diferente da que nossos filhos convivem. Houve emoção por parte das alunas e coordenadora ao ver aquele 'quadro' de pobreza. Há alguns anos, no CEM, ajudamos esta comunidade. (...), mesmo assim temos a impressão do pouco que fazemos, porque a carência é muito grande. Realmente comovente! (...). Vamos continuar ajudando, promovendo campanhas com nossos alunos. Mas, se você quiser ir lá, ver e ajudar, procure a Escola Municipal de Sobara que pertence ao distrito de São Vicente. Ensinar a ajudar também é educar. <http://www.cem.g12.br/novo/noticias.php?id=456856> (MALHEIROS, 2012, p.101).

que arcaram distâncias e rupturas com a historiografia (quando definiu seu campo de estudos por um corte sincrônico no "presente etnográfico"). Porém o texto da lei 4887, como afirma a autora, não evoca uma "identidade histórica" que pode ser incorporada e assumida na forma da lei. Torna-se necessário, principalmente, conforme o texto, que esses sujeitos históricos existam na atualidade e tenham como condição basilar o fato de ocupar a terra, que deve ser titulada em seu nome, por direito. A invocação do passado precisa se corresponder a uma forma contemporânea de existência, possível de ser realizada a partir de outros sistemas relacionais que apontam seu lugar num universo social determinado. Esse olhar antropológico nos ajuda a compreender algumas escolhas e fenômenos sobre a comunidade, relatados pelas professoras e a diferenciar quilombos históricos de contemporâneos, além de ampliar a compreensão sobre a diversidade de cada comunidade remanescente, seja nos aspectos econômico, histórico e cultural.

O senso comum insiste em caracterizar as comunidades quilombolas como praticantes de religiões afro-brasileiras ou do catolicismo, enquanto que essas comunidades vivenciam práticas religiosas bastante diversificadas, ou não partilham de nenhuma prática religiosa (BRASIL, 2012). O fato da comunidade de Sobara ser majoritariamente evangélica pode causar espanto naqueles que desconhecem essa diversidade religiosa das comunidades quilombolas contemporâneas, como aconteceu com Rosana Grifo, orientadora pedagógica, ao iniciar seu trabalho na escola:

Aqui, quando eu comecei, fizemos pesquisas sobre a comunidade e a gente detectou isso, eu fiquei chocada ao saber que a comunidade era evangélica. Eu fiquei assim 'gente, mas como?'. Aí depois a gente vai conhecendo as pessoas, aí fui entendendo, o porquê de ser evangélicos, porque não se veem como negros, como descendentes de africanos. Não sentem orgulho disso, não sentem. Tanto é que a gente procura não enfatizar muito esse lado, porque não adianta forçar. A gente procura valorizar ele como ser humano, como uma pessoa que contribui para a sociedade, que tem direitos (informação oral)²⁴.

Diante do fato, a equipe pedagógica junto aos professores procura desenvolver seus projetos sobre relações étnico-raciais pensando em estratégias que não provoquem rejeição da comunidade, como argumenta Rosana Grifo. Logo, partem da valorização local, da comunidade, da importância do que produzem para a região e dos seus direitos, para que

²⁴ Entrevista com Rosana Grifo em 06-08-2015 na E.M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, Araruama.

assim incorporem as relações étnico-raciais nas aulas e projetos. Dilui-se a questão cultural e histórica da raça na condição generalizada do "ser humano". A equipe da escola realiza projetos e propõe atividades que incorporam a história africana, porém encontra barreiras para realizar ambos. Barreiras colocadas pela própria comunidade, que na sua grande maioria, rejeita essa aproximação com sua ancestralidade, mas também mantidas pela própria equipe, que se permite generalizar questões histórico-culturais, na concepção de valorização do "ser humano", que contribui para a sociedade e possui direitos. Anny Caroliny, professora de uma turma mista, com alunos do segundo e terceiro anos do ensino fundamental, relata o desafio que representa trabalhar a História da África com a turma num contexto tensionado pela crença religiosa da comunidade:

Estou trabalhando com eles um livro sobre as princesas africanas e a gente vai compartilhar com eles as histórias do povo. Até algumas histórias foram baseadas em contos. Muitos aqui não aceitam essa parte de religião, pois a maioria é evangélica, então existe um preconceito com relação a muitas coisas que a gente traz, é 'macumba' ou Candomblé e não é, é cultura. Não sei se você já viu o "Batuque", que eles tocam, e algumas roupas causam certo problema. Então trabalhar a cultura, sem gerar esse preconceito é difícil. Eles próprios têm esse preconceito. Eu ouço dizer que antes era muito difícil, assim, o modo deles falarem. Hoje melhorou muito, mas no começo, era muito difícil. É complicado! (informação verbal)²⁵.

Compartilhar histórias do povo africano e histórias de princesas africanas com os alunos é uma prática relatada por Anny Caroliny. A professora aponta tais estratégias a fim de discutir a questão do preconceito e, principalmente, sobre a religiosidade. Ao trazer para aula temas que abordem a cultura afro, pode despertar resistência dos alunos que classificam como macumba, mas, segundo a professora, com o passar do tempo, o trabalho desenvolvido pela escola tem apresentado resultados. Ela cita o projeto *Batuque Reciclado*, que também tem contribuído para a aproximação da comunidade com valores da cultura afro-brasileira. Outro projeto realizado pela escola é a Feira Cultural, que sempre ocorre no mês de novembro, anualmente, com um tema específico, que desenvolve exposições sobre Consciência Negra. Anny Caroliny reforça a dificuldade em se trabalhar a cultura junto aos alunos, sem gerar preconceito, porém, essa dificuldade precisa ser superada pela equipe, que na sua fala é possível perceber que reconhece a importância, tanto da inserção da história africana quanto a cultura afro-brasileira, porém encara o preconceito como barreira. Ao afirmar que a

²⁵ Entrevista com Anny Caroliny em 08-10-2015 na E.M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, Araruama.

comunidade "não se enxerga como negra e descendente de africanos, que não sentem orgulho disso", Rosana Grifo, orientadora pedagógica, aponta como solução valorizar o que produzem e o que são hoje. Porém, a questão acaba se tornando um tabu, assim como acontece com o tema Racismo, que em diversas falas dos sujeitos, observa-se a negação de casos na comunidade, mas que fomenta um atual debate na sociedade e, que clama por sua integração nos currículos escolares. O trabalho que a escola vem desenvolvendo também se encontra presente na fala de Rosinely Ignácia, professora e residente na localidade, que ressalta a importância da contribuição da escola no olhar da comunidade sobre “ser remanescente de quilombo”:

Muito interessante, pois geralmente quando se fala assim: comunidade quilombola, você pensa em quê? Religião católica, ou afro, como Candomblé e aquelas coisas todas. Mas aqui é totalmente o contrário, a religião que comanda a comunidade é a religião evangélica. Noventa por cento da comunidade, da população é evangélica e, acho que, pela cultura da religião eles tinham até medo dessa situação, de remanescente quilombola, achavam que quilombola é que mexe com macumba. Com a ajuda da escola, e a escola ajuda bastante, e com pesquisa deles mesmos, estão vendo que não é assim. O que manda, no caso, não é a religião, mas eles estão aprendendo a aceitar. Vamos colocar assim, a lidar com o fato da religião não ter muito a ver com a cultura afro, mas eles estão aceitando essa cultura na vida deles também (informação verbal)²⁶.

Rosinely aborda uma questão delicada sobre autoidentificação quilombola, a atribuição e expectativas relacionadas a comunidades remanescentes. Novamente a discussão recai na religiosidade dos quilombolas. No relato da docente, surge a palavra “medo” da possível relação entre ser quilombola e as religiões de matriz africana. Talvez por não compreender recentes debates e interpretações do que vem a ser remanescente de quilombos, conforme o Decreto nº 4887/2003. Segundo a professora, a escola tem auxiliado nesse processo de aceitação que, aos poucos, tem aproximado os alunos da cultura afro-brasileira. A docente ainda relata que lecionou a disciplina de “História da África e cultura afro-brasileira”. A escola incluiu a disciplina no currículo no ano de 2010 e permaneceu até o ano de 2012. Rosinely, ao fornecer essa informação, nos apresenta o caminho seguido por ela para enfrentar o desafio:

Eu entrei aqui em 2012, como professora de Cultura Afro, só trabalhava com isso. Então eu adquiri um livro que se chama 'A diversidade da Cultura

²⁶ Entrevista com Rosinely Ignacia em 06-08-2015 na E.M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, Araruama.

Brasileira', uma coleção muito boa, ela fala desde o início da formação do povo brasileiro, que começou com os índios, depois a chegada do negro, como escravo e teve aquela mistura de escravo com branco, que veio a surgir os mulatos, conta tudo, o livro tem a base de tudo. A gente abrangia muito essa situação, da formação do povo, porque aqui se fala, é área quilombola. Mas o que vem a ser uma área quilombola? Se você perguntar as pessoas da comunidade eles não vão saber especificar o que seria. Eles acham que, vamos colocar assim, hoje não, mas no início achavam que era... não digo uma senzala, mas como se fosse uma punição, e não é. Na verdade, quilombo é o refúgio, que os negros acharam para fugir dos castigos né, da exploração.

Foi nessa disciplina e com esses livros e também com a ajuda de outros funcionários, que eu aprendi a desenvolver esse tema, porque até então eu não tinha noção do que vinha a ser a Cultura Afro-brasileira, a matéria em si. Só tinha a base do que a gente aprende na escola, como dia da Consciência Negra, coisas simples que não é a história em si²⁷.

Os pontos que despertaram atenção, presentes na fala da professora foram três: os saberes mobilizados para discutir o tema junto aos seus alunos, a formação do povo brasileiro e, por último a questão sobre o "ser quilombola". Primeiramente, com relação aos saberes que a docente buscou mobilizar, podemos identificar em sua fala alguns deles, ela apresenta o livro "A diversidade da Cultura Brasileira", como base de suas pesquisas e o considera fundamental para entender a formação do povo brasileiro. Segundo Rosinely, o livro apresenta esta formação do povo brasileiro a partir de uma perspectiva baseada no clássico *Casa Grande e Senzala*, com as três raças e, segue apontando a miscigenação. Outra mobilização apontada pela docente é a "ajuda de outros funcionários", ou seja, de seus pares. Inicialmente, ela se orienta por um recurso textual para, em seguida (ou concomitantemente), recorrer a seus colegas. Isso nos permite perceber como o professor mobiliza o conhecimento e experiências de seus pares. Ao concluir sua fala, a professora também enfatiza que antes de mobilizar os saberes citados, sua base sobre o tema era proveniente de experiências no passado, com o que aprendeu na escola, enfatizou o dia da Consciência Negra, porém, desconsidera essas experiências como conhecimento histórico. Mas a terceira e última questão presente na fala de Rosinely é a pergunta " Mas o que vem a ser uma área quilombola?". Ela levanta essa questão logo após falar sobre a formação do povo brasileiro. Apresenta então, o que já ouviu de algumas pessoas da comunidade sobre o que vem a ser quilombola, para no

²⁷ Entrevista com Rosinely Ignacia em 06-08-2015 na E.M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, Araruama.

final evidenciar a sua opinião. O olhar apresentado por Rosinely sobre "ser quilombola", partindo de membros da comunidade ou do seu próprio olhar, aponta para o passado, remete a ideia de punição e fuga.

Apesar das pessoas “de fora” enxergarem a comunidade como “pobre e carente”, principalmente por desconhecerem suas especificidades e estilo de vida, a realidade parece estar sendo alterada ao longo dos anos. Sobara, hoje, é uma comunidade que se ressignifica, principalmente pela paisagem, pelo quadro econômico, pela religiosidade e por uma tímida organização política através da associação de moradores, segundo observamos no primeiro capítulo. As professoras entrevistadas repassaram em seus depoimentos, a intenção em elaborar planejamentos e projetos que dialoguem com essa realidade. Parecem tentar identificar seus valores, buscando acompanhar aquilo que a comunidade constituiu até hoje. Sobre as lutas e conquistas, a professora Rosinely dá destaque à importância do fortalecimento da associação de moradores em Sobara:

Uma comunidade que evoluiu muito, com a ajuda de algumas pessoas ou por mérito deles mesmos. Hoje, eles estão correndo atrás das verbas que têm para a comunidade. A associação de moradores está correndo atrás. Estão construindo uma nova associação, há alguns anos foi tentado uma, mas não foi a frente. Hoje eles estão correndo atrás dos seus direitos, para conseguir organizar a associação e fazer com que a comunidade evolua cada vez mais. Isso com a ajuda de pessoas de fora e por mérito deles mesmos. Então eu vejo que a comunidade está avançando e evoluiu bastante, com relação há dez ou doze anos. Em relação a tudo, financeiro, situação econômica, a moral, tudo (informação verbal)²⁸.

Outro aspecto importante a ser considerado, e que foi citado pelas docentes, é o relacionamento com os alunos e com a comunidade escolar. Em destaque a questão comportamental das crianças que têm pouco contato com a tecnologia virtual e que valorizam a experiência dos mais velhos. Mesmo sendo uma escola de difícil acesso, com uma distância considerável até o centro de Araruama e, até mesmo do centro do Distrito, as professoras ressaltam as qualidades da comunidade e declaram a preferência pela escola em detrimento das escolas centrais, como podemos perceber na fala da professora Anny Carolyny:

Uma comunidade muito boa e diferente em relação ao Centro. As crianças são bem melhores de lidar. Os pais são daqueles que você chama e eles vêm mesmo,

²⁸ Entrevista com Rosinely Ignacia em 08-10-2015 na E.M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, Araruama.

quando tem reunião. No Conselho Escolar, não são de dar muita opinião, são muito reservados. Mas é uma comunidade ótima, eu gosto muito de trabalhar aqui. Lá no centro é te xingar, te chutar e aqui não tem isso. Eu vejo na faculdade mesmo os professores falando, contam absurdos. Aqui não tem isso (informação verbal)²⁹.

Como podemos acompanhar, segundo o relato da professora, Sobara é uma comunidade harmoniosa. Dificilmente encontramos relatos de desentendimentos entre as famílias, que se consideram todos “parentes”. Anny Caroliny destaca a participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Aponta também o quadro disciplinar dos alunos da escola, que, segundo ela, comparado com o de outras da rede, é favorável. Por que são diferentes? Assim como relata a professora, essa não representa a realidade da maioria das escolas públicas do município. Uma possível explicação pode estar presente em Arruti (1997), quando discute a questão dos laços das comunidades, da inclusão dos indivíduos na coletividade e, de uma marca nas relações, presente em Sobara, a expressão "parente". Laços já existentes, porém que precisam ser produzidos hoje, através da seleção e recriação de *elementos da memória*, de *traços culturais*. Diferenças que podiam distingui-los da população local na forma de estímulos, para o autor, ganha positividade. Os próprios termos "negro" ou "preto", recusados por muitas vezes, passam a ser aceitos, após a adoção da identidade de remanescente. Uma comunidade que vem passando por esse processo, o que possivelmente pode favorecer a relação dela, também, com a escola.

Logo, ao comentar com os professores o assunto racismo, prontamente dizem que os casos em Sobara são desconhecidos, também no interior da escola, mas não há como fugir do tema, pois é possível reconhecer que na comunidade, a criança está no que podemos chamar de “seu arraial”. Porém ao sair de lá e conviver fora dela, perceberão que o preconceito e o racismo fazem parte de uma realidade engendrada em nossa sociedade. Sabemos que a democracia racial brasileira foi forjada com a finalidade de apresentar a comunidade internacional uma “perfeita” harmonia entre as raças, principalmente pela questão da miscigenação. Segundo relato dos sujeitos, a comunidade de Sobara parece reinventar o "mito da democracia racial" a nível local, quando produz o discurso de que racismo é um problema que faz parte de uma realidade além da comunidade, ou seja, que em Sobara impera a harmonia comunitária das raças. Como aquele antigo discurso, em maior escala, de que o Brasil superou o racismo e, que esse era um problema existente em nações como EUA e

²⁹ Entrevista com Anny Caroliny em 08-10-2015 na E.M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, Araruama.

África do Sul. O racismo, no Brasil, ainda precisa vencer inúmeras barreiras, pois ainda marca sua presença e ocupa muitos espaços, por mais que, superficialmente, se identifique uma harmonia entre os membros da comunidade de Sobara, não se pode afirmar a inexistência de casos. Mas o que pensam e como os professores dialogam sobre o tema? Ao ouvir uma breve fala sobre a democracia racial³⁰, Anny Caroliny, acredita que

ainda temos até hoje pessoas extremamente racistas. Uma coisa que precisa ser muito bem trabalhada desde criança. Desde a creche tem que se trabalhar. A gente tem vários casos na televisão, na *internet*. O racismo e o preconceito estão aí (informação verbal)³¹.

O reconhecimento da permanência do preconceito na sociedade é unânime entre as professoras, por isso também acreditam que a democracia racial brasileira seja uma farsa, porém, como não identificam casos no interior da escola, consideram que o tema racismo nas aulas não tem relevância. Guimarães (2012) reforça que o racismo, defendido abertamente pelas elites brasileiras, sob forma mais branda de nação mestiça liderada pela herança cultural branca ou europeia, não desaparece. Uma hierarquia racial submergida por uma ordem regulada de classes sociais. Segundo o autor, nessa nova hierarquia, as marcas físicas, raciais e culturais se insinuam como preferências das classes dominantes. O negro eugênico se transforma em moreno, a beleza em graça divina. O conflito racial transmuda-se em conflito social. Um problema real presente na sociedade, no qual a comunidade de Sobara está inserida, porém está à margem do currículo da escola, segundo o relato das docentes. Entretanto, na fala de Edneia Cardoso é possível perceber que se informar sobre é preciso:

Acho que ainda tem muito preconceito, tem muito. A gente vê isso. Eu vejo que, analisando aqui na escola, já não é, eu percebo assim, tanto branco quanto negro se dão muito bem. Não vejo assim criticando “Ah, você é negro!”. Pelo menos na minha turminha aqui eu não percebo isso, deles estarem se criticando, não vejo. Mas acho que a gente ainda precisa aprender muito (informação verbal)³².

³⁰ A Democracia racial, muito associada ao clássico livro de Gilberto Freyre publicado em 1933, *Casa-grande & senzala*, tornou-se o centro de construção da própria identidade nacional na primeira metade do século XX. Durante o regime militar, quando se constituíram as primeiras organizações do movimento negro contemporâneo, por exemplo, o quesito ‘cor/raça’ foi retirado do Censo demográfico do IBGE, e o Brasil se apresentava em todos os fóruns internacionais como uma verdadeira ‘democracia racial’ (PEREIRA, 2012: 112).

³¹ Entrevista com Anny Caroliny em 08-10-2015 na E.M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, Araruama.

³² Entrevista com Edneia Cardoso em 08-10-2015 na E.M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, Araruama.

Ao concluir o primeiro seguimento do Ensino Fundamental, os alunos em Sobara seguem para uma Escola Municipal João Augusto Chaves, em Sobradinho onde, segundo o relato de Rosana Grifo, na escola os alunos de Sobara são matriculados na mesma turma e, por esse motivo, percebem que sofrem segregação. Alunos que antes não apresentavam problemas de aprendizagem e comportamento, passam a apresentar após a transição. O problema só se agrava quando ingressam no Ensino Médio e, passam a estudar no Centro de São Vicente, no CIEP 384 Gonsalves Dias. Existem relatos de falas preconceituosas e racistas por parte dos colegas. Logo, os alunos, ao ampliar seu espaço de convivência, começam a lidar com algo que dificilmente vivenciaram enquanto crianças. O relato confirma a presença do racismo ao longo da vida escolar e na sociedade, a questão é por que não discutir o tema com as crianças, em virtude dessa realidade? Promover esse debate junto aos alunos pode fortalecer a resistência junto a um fato que irá desafiá-los ao longo de sua trajetória. Rosana Grifo aponta um caminho para superar o problema da transição de escola, como a importância do reconhecimento da comunidade por parte das escolas que recebem seus alunos, com a finalidade de superar preconceitos e compreender sua realidade:

Quem recebe os alunos não conhece a comunidade de onde eles vieram. Se de repente eles fizerem assim, uma aula passeio, 'vamos conhecer a comunidade!'. Quando você não conhece, você vai ter preconceito, ou para o bem ou para o mal, geralmente é para o mal. A própria rede acha a escola distante³³.

Rosana Grifo evidencia aqui os muros que separam os seguimentos na educação básica, o que pode se tornar ainda mais grave quando a questão envolve crianças e jovens de uma comunidade remanescente de quilombo, pois caso a escola que os receba não busque conhecê-los, assim como o trabalho realizado pela escola que os acolheu anteriormente, erros poderão ser cometidos ou diagnósticos imprecisos. Ela aponta uma possível solução iniciativas como aula passeio, a fim de que a comunidade escolar que esteja recebendo os alunos de Sobara conheça o grupo e a escola de onde vieram. Uma oportunidade interessante seria uma visitação à Feira Cultural, organizada pela E. M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça no mês de novembro. Rosana também frisa que a própria rede municipal (alguns profissionais da Secretaria de Educação) considera a escola distante demais. Falas das mais variadas fortalecem essa barreira, como as condições da estrada e dificuldades com o transporte.

³³ Entrevista com Rosana Grifo em 06-08-2015 na E.M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, Araruama.

O professor é peça-chave para a investigação do que verdadeiramente acontece, não só na escola, mas no cenário da educação brasileira. Em sua fala percebemos e identificamos detalhes preciosos sobre a dinâmica da escola, da comunidade, sobre o currículo, sobre as disciplinas e outras incontáveis peças que constituem uma escola. O cumprimento da lei 10.639/2003 nas escolas públicas vem acontecendo. Creio não ser possível determinar se vem sendo desenvolvida de maneira correta ou não. Também identificamos que professores anseiam se aprofundar nas pesquisas sobre História da África, uma demanda ainda recente, mas que tem incomodado e aguçado a sua curiosidade.

Desperta a atenção o fato de professores que trabalham com alunos provenientes de uma comunidade quilombola não discutam com eles uma temática como o racismo, mas tão surpreendente quanto é saber que priorizam a autoestima dessas crianças valorizando sua beleza, sua cor e o lugar onde vivem. A fé professada pela maioria na comunidade tem representado um impasse para a realização de algumas atividades que abordem a temática étnico-racial, segundo a fala dos sujeitos, mas percebemos que isso não tem representado impedimento para que as docentes desenvolvam e toquem seus projetos.

Ouvir a voz das professoras da Escola Municipal Alcebíades Ferreira de Mendonça foi fundamental para compreender que a autonomia docente e da escola são reforçadas quando o diálogo entre eles e a comunidade está em equilíbrio. Esse diálogo pode contribuir expressivamente para se questionar a capacidade regulatória dos currículos, que segundo Goodson (1997), exerce ações que ferem a autonomia do professor. Identificar a necessidade de se trabalhar a autoestima do aluno e a valorização de Sobara, rejeitando discussões sobre racismo pode ter sido uma escolha orientada pela percepção que as professoras alcançaram através da convivência com a comunidade, tentando quebrar as formas de manutenção de reprodução das relações sociais. Uma estratégia que tem se orientado para encorajar seus alunos a valorizar o seu corpo e o seu lugar. Fica o desafio de encorajá-los a questionar suas raízes, seu passado, sua história.

4. PLATAFORMA A VOZ DO PROFESSOR: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, UM ESPAÇO *ONLINE* PARA CONTÍNUO DIÁLOGO ENTRE PROFESSORES

A sala de aula é o espaço onde o professor entra em cena e apresenta aos seus alunos uma nova chance ou oportunidade para que crianças e jovens enxerguem o mundo de maneira diferenciada, a partir do conhecimento, que se produz também na escola, por meio das relações, do diálogo e das experiências vivenciadas dentro e fora dela. Segundo Chervel (1990), a escola não se orienta simplesmente pela transmissão dos saberes pensados além de seus muros, caso se aproprie exclusivamente dos saberes da ciência moderna, estaria correndo o risco de não cumprir a sua verdadeira missão. Quando exclui parte desse conhecimento, não é por incapacidade dos seus mestres, certamente. Sobre o caso, o autor afirma:

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. Por mais que ela se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinamentos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir (CHERVEL, 1990, p.195)

Inserido nessa dinâmica, o professor se apresenta como um dos personagens ativos, peça-chave na construção desse conhecimento, conjuntamente com os alunos. Sua relação com o discente e com toda a comunidade escolar, além das experiências acumuladas ao longo da sua trajetória, dentro e fora da escola, tem dinamizado a sala de aula. Algumas questões podem ser levantadas a fim de que possamos pensar nas condições que permitem ou favorecem a construção desse conhecimento, até que este ganhe forma e se estabeleça no espaço escolar, a partir do saber e fazer dos professores. Primeiramente pensemos: como o professor tem planejado suas aulas? Ele parte de quê orientação dos conteúdos para planejar? Que usos o professor faz da pesquisa, ou seja, onde ele busca materiais que articulem com seus alunos e com a comunidade escolar para trabalhar os conteúdos, principalmente sobre temas que não domina? Como esse professor tem dialogado com a comunidade escolar local? Ele tem acesso a fontes que representem a história, a dinâmica e a cultura local dessa comunidade?

Sabe-se que, na realidade, o professor da educação básica, atualmente, no Brasil, dispõe de pouco tempo para pesquisar e planejar. Seu esforço para dar conta de matrículas na rede pública e particular de ensino, a fim de acumular uma renda minimamente digna, acaba por comprometer esse valioso tempo. Logo, podemos compreender que tal processo contribui para a falta de diálogo entre professor e comunidade escolar, além de restringir a dimensão que o conhecimento pode alcançar, mas algumas alternativas podem ser positivas e facilitar o diálogo entre o professor, a pesquisa e o planejamento. A tecnologia pode representar uma delas.

A apreensão da realidade é fundamental para o ato de ensinar, como já afirmou Paulo Freire (2011). Para que possamos intervir e transformar a realidade, o aprendizado é peça-chave, sua finalidade não se resume meramente a nossa adaptação. Considerar os saberes constituídos na prática comunitária, hábitos, costumes e práticas cotidianas do educando compõe essa maneira de intervir no mundo, através da educação. Essas práticas vêm sendo redesenhadas por novas tecnologias. Celulares, redes sociais, *smartphones*, jogos, *twitter* e ambientes virtuais de aprendizagem são utilizados tanto pelos alunos como pelos professores. De forma rápida e frequente, as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) vêm mediando a interação do indivíduo com a sociedade (GALASSO & SOUZA, 2014). Um universo que vertiginosamente vem fazendo parte da realidade do aluno, raramente meios ou recursos tradicionais têm ganhado a atenção de jovens mergulhados nas atrativas e fascinantes redes sociais. Porém, não só alunos se encontram envolvidos nessas redes, mas professores também participam de grupos, se relacionam, dialogam e se informam através delas. A tecnologia digital não compõe somente realidade de crianças e jovens, mas integra a dinâmica de todas as faixas etárias, seduzindo muitos.

Essa revolução digital, se assim podemos chamar, permitiu que saberes circulem de forma bastante diversificada, a partir de dados disponíveis na rede interligados por *hiperlinks* que remetem o usuário a diferentes espaços nesse ambiente virtual. Esses dados podem ser acessados por dispositivos diversos, como desktops, laptops, *smartphones*, *videogames* e *tablets*, podem também ser salvos, por exemplo, em *pendrives* ou nas chamadas “nuvens”, que permite ao usuário visualizar seus arquivos salvos e transmitidos em tempo real, em qualquer um dos dispositivos enumerados anteriormente, de qualquer lugar, como exemplo, temos o *Dropbox* e o *OneDrive*. Muito além de entretenimento, o universo digital trouxe inúmeros benefícios para profissionais da educação. Hoje é possível pesquisar, obter

informações com apenas alguns cliques, buscar aperfeiçoamento profissional, formar grupos para troca de mensagens instantâneas e experiências profissionais.

Nesse sentido, a tecnologia educacional *online* não pode ser confundida com um canal fornecedor de informações, responsável pela construção da concepção compartilhada, de modo coordenado e singular. Trata-se de um processo em que os participantes interagem, compartilham e edificam o aprendizado, mutuamente, por meio da construção conjunta do conhecimento, respeitando a iniciativa de cada um. O aprendizado que ocorre no ambiente virtual dispensa hierarquias, ao contrário, se baseia no empenho coordenado em busca de um objetivo comum (GALASSO & SOUZA, 2014). Por esse motivo, é fundamental ter cautela, para que não se transforme plataformas tecnológicas educacionais num mero procedimento educacional presencial, sem reproduzir os ranços do tradicional numa moderna fachada, como é possível perceber em boa parte dos livros didáticos. “Portanto, a EAD deve lançar mão das diferentes matrizes linguísticas, incluindo a corporeidade e a interatividade, correlacionando-as num todo mais ou menos coerente” (CAVENAGHI & ANDRE, 2014, p.153)

Apesar da distância da comunidade de Sobara com relação às áreas mais urbanas, muitas famílias possuem acesso a *internet* e as redes sociais, segundo informações fornecidas pela orientadora pedagógica da escola, porém essa não é a realidade da unidade escolar, que não possui acesso algum. Já as professoras informaram ter acesso particular, em suas residências. Isso tornou possível a proposta desse trabalho, em elaborar um espaço *online* para formação continuada de professores. Lugar onde o docente poderá desenvolver a pesquisa e o planejamento escolar junto aos seus colegas, colaborando, aprendendo, trocando conhecimento e experiências curriculares voltadas às questões étnico-raciais na escola, na localidade e na sociedade em geral. A ideia é incentivá-lo a fazer da pesquisa, da leitura e do debate, uma prática, que pode perpetrar toda a diferença na sala de aula. A dinâmica do conhecimento é mutável, logo o planejamento também precisa ser, pois o aluno sente expressivamente essa mudança, a partir das tecnologias, das rupturas sociais, das resistências, dos confrontos, dos preconceitos, das reparações, dos direitos.

4.1 A escolha

O propósito aqui é apresentar o caminho trilhado até a escolha da plataforma *Edmodo* e como podemos explorar de maneira criativa os recursos oferecidos, refletindo sobre

tecnologias digitais acessíveis ao professor na atualidade. Podemos apontar diversos meios que podem facilitar o diálogo e o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, mas vamos focar em dois deles nas linhas a seguir: a plataforma voltada para educação à distância, como o *Moodle*³⁴ e a plataforma de mídia social, *Edmodo*³⁵.

Como sugerido pelo programa de mestrado profissional em ensino de história (PROFHISTÓRIA), o concluinte apresenta uma proposta de produto final, com o objetivo de contribuir para o ensino de história na educação básica. De acordo com a discussão teórica e a fala dos profissionais apresentadas nos capítulos anteriores, a demanda do conhecimento que envolve as relações étnico-raciais no fazer docente é uma constante, seja na sua formação inicial ou continuada. Os avanços nas pesquisas sobre História da África e Cultura Afro-brasileira, gradualmente, estão avançando no espaço escolar, principalmente, a partir da lei 10.639/2003, complementada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para o professor que está em sala de aula, percebemos que os saberes mobilizados por ele são provenientes de suas experiências vivenciadas dentro e fora da escola, do diálogo com pares, formação e material didático. Seria interessante reunirmos a tecnologia digital com algumas fontes desses saberes mobilizados, permitindo ao docente uma experiência capaz de compartilhar, pesquisar, acessar informações e discussões acadêmicas recentes sobre a temática, além de explorar conteúdos e recursos.

Para essa finalidade, inicialmente, foi escolhida uma plataforma desenvolvida para fins educacionais, livre, ou seja, gratuita, que permitisse o gerenciamento de membros e inclusão de conteúdos diversos. Porém, a plataforma requer instalação complexa e conhecimento elementar de programação para configurar as ações e recursos disponíveis. Uma, entre as mais significativas experiências vivenciadas no Profhistória, foi a possibilidade de compartilhar experiências e projetos com pares nas disciplinas propostas pelo programa. Em agosto de 2015, teve início a disciplina de Seminário de Pesquisa, a dinâmica das aulas foi baseada nas apresentações dos projetos, os alunos ouvintes, após leitura prévia, apontavam críticas e

³⁴ Utilizado principalmente num contexto de educação tecnológica, o programa permite a criação de cursos "online", páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, estando disponível em diversas línguas. Disponível em: <<http://www.integro.inf.br/menu-solucoes/ead/Moodle>>. Acesso em: 25/06/2016.

³⁵ *Edmodo* é um microblog educacional, cujo dono é o LinkedIn. O aplicativo permite criar um grupo específico para estudantes e excluir quem não foi convidado. É uma ferramenta que auxilia a integração aluno-professor na internet. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/2827.pdf>>. Acesso em: 25/06/2016.

sugestões a fim de enriquecer a pesquisa do colega. Na primeira apresentação do projeto em questão, foi sugerido o *Edmodo*. Prontamente realizei uma pesquisa sobre a plataforma e o cadastro.

As vantagens dessa plataforma se comparada ao *Moodle* são consideráveis para a finalidade da formação. O tempo que seria dispensado na instalação e configuração do *Moodle* foi reduzido com o uso do *Edmodo*, uma Plataforma de Mídia Social voltada para fins educacionais, em que o usuário cria uma conta, gratuitamente. Alunos, professores e pais podem se inscrever, e possuem diferentes possibilidades de acesso ao sistema. Uma das diferenças entre o *Edmodo* para uma Plataforma de Rede Social (*Facebook*) é que a primeira não possibilita aos usuários uma comunicação aberta entre eles e só é possível para pais e alunos fazerem parte da plataforma a partir do convite de um professor, que fornece a outros participantes o código de inscrição do curso criado por ele.

Realizada a inscrição, a etapa seguinte foi testar a plataforma, explorar ferramentas e possibilidades. As ferramentas são simples, porém permitem ao professor realizar atividades variadas, com recursos textuais e audiovisuais, logo as possibilidades são inúmeras, por oferecer ao docente um ambiente favorável para desenvolver sua criatividade. Desde a simples publicação de um *post* até a organização de uma biblioteca pessoal. Além dos testes é importante mapear o público do curso, para assim escolher o perfil dos usuários que serão inscritos, como exemplo, se a proposta do curso é uma formação continuada para professores, como neste caso, com o propósito de compartilhar experiências e saberes entre os participantes, é fundamental que os usuários possuam amplo acesso aos recursos, logo este deverá ser inscrito como professor, não como aluno.

4.2 A Plataforma

A escolha foi por uma ferramenta tecnológica educacional com a interface inspirada no *Facebook*, o que facilita bastante sua navegação tanto para professores quanto para alunos. A plataforma possibilita a formação de grupos, que podem funcionar perfeitamente para turmas do ensino fundamental e médio, assim como, para reunir grupos de professores. Sua navegação, que reproduz um ambiente bastante familiar para os usuários, faz com que o *Edmodo* possa ter melhor aceitação, se comparado a outras plataformas tecnológicas educacionais, como o *Moodle*, porém, é importante ressaltar aqui, que os professores também

poderão alimentar o grupo com suas contribuições. O espaço terá como título “A voz do professor”, com o objetivo de facilitar o diálogo, permitindo ao docente compreender que o ambiente foi criado para que ele seja proativo, alimentando o debate com suas leituras, experiências ou dinâmicas.

Torna-se importante esclarecer que essa proposta de formação continuada para professores não se enquadra na dinâmica mercadológica educacional condicionada pela Educação à Distância (EAD). Propomos aqui um espaço que possibilite ao professor, através de uma Plataforma Educacional, vivenciar uma dinâmica virtual de troca e aprendizagem, esquadrinhando romper com barreiras de tempo e espaço. O interessante é trazer para o âmbito educacional um universo que boa parte dos professores já exploram nas redes sociais, já que a plataforma escolhida reproduz um ambiente inspirado no *Facebook*.

O espaço, criado como grupo contará com as ferramentas de Observação, Tarefa, Teste e Enquete para publicação de temas em debate, notícias, links interessantes, produção e contribuições. Abaixo se encontra a descrição de cada ferramenta:

Observação: Esse componente do ambiente virtual propõe estimular a leitura e o debate. Sua principal usualidade é para publicar uma anotação ou lição. É possível também acompanhar os comentários dos participantes. Essa ferramenta do grupo tem como proposta inaugurar um debate sobre questões polêmicas que ocorrem dentro e fora do espaço escolar. As temáticas são, assim como apresenta o parágrafo primeiro do artigo 26-A, da lei 10.639/2003, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Tarefa: Com essa ferramenta é possível postar uma atividade para o grupo, anexando recursos como arquivos, links e itens da biblioteca, previamente organizada no perfil do professor-administrador do grupo. A atividade poderá ter a postagem agendada e uma data de entrega. Essa ferramenta poderá ser utilizada para incentivar a leitura de textos e livros que discutam temáticas e conceitos relacionados a proposta da formação, assim como temas que se aproximem ao que apresenta o artigo 26-A da lei 10.639/2003.

Teste: Permite criar uma atividade avaliativa dos participantes com questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta curta, entre outras. Ainda é preciso avaliar o uso desse recurso, para que o participante não tenha uma ideia equivocada dessa ferramenta, acreditando estar sendo avaliado pela formação, o que destoa do objetivo aqui proposto.

Enquete: Com a ferramenta é possível diagnosticar o que os professores pensam a respeito de alguns temas que geram polêmica na escola e na sociedade, relacionados às questões étnico-raciais, sondar com o grupo o melhor momento, para um possível encontro presencial na escola ou para um encontro externo.

O *Edmodo* permite estruturar um ambiente de aprendizagem dinâmico e atraente, pois os membros do grupo, organizado como “A Voz do Professor”, poderão também alimentá-lo com suas contribuições, utilizando as ferramentas descritas acima. Um ambiente virtual de aprendizagem, em que muitos usuários que já participam do *Facebook* não terão grandes dificuldades na sua navegação. Segue um modelo com algumas orientações de discussões e atividades para a formação na plataforma, com a finalidade de organizar período, tema proposto, atividades teóricas e recursos, discussões e atividades práticas:



Período: 08/08/2016 a 05/09/2016

Período	Tema Proposto	Atividades teóricas e recursos	Discussões e atividades práticas
08/08/2016 a 14/08/2016	O que pensamos sobre relações étnico-raciais na educação?	Ativ.1 – Leitura de imagem (professor negro da Universidade Federal de Juiz de Fora) Recurso: Imagem Ferramenta Edmodo: Observação	Ativ. 2: Após a observação da imagem, orientar os professores a responder uma pesquisa de opinião (ou diagnóstica) sobre a trajetória da população negra no cenário da educação brasileira. Ferramenta: Enquete
15/08/2016 a 21/08/2016	Vista a minha pele: Uma reflexão sobre “ser negro” na sociedade brasileira	Ativ.1 - Introdução: <i>Vista a minha pele</i> Recurso: Vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=1Qtlb5cm0A Ferramenta Edmodo: Tarefa Ativ. 2 Texto de Aprofundamento: <i>Parerer sobre a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADPF/186, apresentada ao Supremo Tribunal Federal.</i> Recurso: Disponível em http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/cotas-proscritas . Acesso em: 06 de fevereiro. 2015. Ferramenta Edmodo: Tarefa	Ativ.3: Após assistir o vídeo e realizar a leitura do Parerer, o professor poderá expressar, a partir de um breve texto, sua impressão sobre a proposta das atividades 1 e 2. Refletindo sobre as seguintes questões: a) Que impressão tinha sobre oportunidades da população negra antes de realizar as atividades? b) As reflexões propostas nas atividades alteraram essas impressões? Em que sentido? Ferramenta Edmodo: Tarefa
22/08/2016 a 28/08/2016	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Ativ.1 – Introdução Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana Recurso: Parerer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 Ferramenta Edmodo: Observação	Ativ. 2: Após a leitura do parerer, das diretrizes encorajar os professores a compartilhar alguma experiência que possua relação com o texto, seja essa positiva ou não. Deixar claro que esse relato poderá enriquecer o debate e auxiliar seus colegas a repensar práticas e atitudes. Ferramenta Edmodo: Observação



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ORIENTAÇÃO DE DISCUSSÕES E ATIVIDADES: PLATAFORMA A VOZ DO PROFESSOR RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ana Carolina Mota



Período	Tema Proposto	Atividades teóricas e recursos	Discussões e atividades práticas
29/08/2016 a 05/09/2016	Conhecendo a comunidade de Sobara	Ativ. 1 - Introdução: <i>Terra da Cesárea, terra solita e terra de negócio: a Comunidade de Sobara no processo de identificação e delimitação de territórios quilombolas no Rio de Janeiro</i> Recurso: Artigo Ferramenta Edmodo: Tarefa	Ativ. 2: O professor poderá compartilhar histórias de alunos ou da comunidade que ele tenha identificado ou não no texto proposto. Logo após, relatar o que mais impactou nessa história. Ferramenta Edmodo: Tarefa

O tempo médio programado para cada postagem de atividades no grupo é de uma semana, segundo a tabela, porém é importante que se investigue com o professor o intervalo de tempo que melhor o atende, assim como realizar uma avaliação contínua com os docentes sobre a plataforma e as atividades. Ouvir o professor em todo o processo é fundamental.

A tabela acima apresenta quatro sugestões de temas para discussão na plataforma, que foram escolhidas, principalmente, com base em algumas questões sobre relações étnico-raciais presentes nesta pesquisa. Para iniciar as discussões e atividades na plataforma, foi proposto o tema "O que pensamos sobre relações étnico-raciais na educação?", com a finalidade de inaugurar um debate essencial no grupo de docentes. Na primeira atividade proposta para o tema, foi escolhida a imagem do professor universitário Marcos Augusto Leal de Oliveira, ela compõe um banner que questiona os alunos da Universidade Federal de Juiz de Fora sobre quantos professores negros eles possuem, na imagem identificamos a *hashtag* "#NÃOÉCOINCIDÊNCIA. Uma imagem com o propósito de levar aos alunos a reflexão sobre questões raciais na universidade. Essa discussão inaugural na plataforma, aponta para o racismo e convida professores participantes a analisar o banner e registrar suas impressões sobre as informações nele contidas. Sobre o mesmo tema, a segunda atividade proposta é uma pesquisa de opinião sobre a trajetória da população negra no cenário da educação brasileira. Para formular a pesquisa, serão mobilizadas questões presentes neste trabalho, que serão estruturadas na ferramenta Enquete. Assim, é possível realizar um diagnóstico sobre o que pensam os professores. Essa pesquisa também poderá auxiliar na orientação dos possíveis caminhos que o grupo vai seguir ou que discussão poderão enriquecer, ainda mais, saberes dos professores participantes.

O segundo tema proposto para a formação é "Vista a minha pele: Uma reflexão sobre ser negro na sociedade brasileira". Na atividade inicial, o participante assistirá a paródia "Vista a minha pele", filme de aproximadamente quinze minutos. Na história, negros compõem a classe dominante brasileira e os brancos foram escravizados no passado. Os países em desenvolvimento são Alemanha e Inglaterra e, países africanos são os mais ricos. Maria, personagem que protagoniza o papel de uma menina branca, é pobre e estuda numa escola particular, graças à uma bolsa de estudos por sua mãe ser faxineira da escola. Grande parte de seus colegas a hostilizam, por sua cor e condição social, com exceção de sua amiga Luana, filha de um diplomata, que por já ter morado em países "pobres", possui um olhar diferenciado sobre a realidade. A segunda atividade proposta, na ferramenta Tarefa, é a leitura

do *Parecer sobre a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADPF/186, apresentada ao Supremo Tribunal Federal*, de Alencastro (2012). Após assistir o vídeo e realizar a leitura do texto é proposto ao professor uma terceira atividade com duas questões. A primeira, o professor é convidado a registrar sua impressão sobre as oportunidades oferecidas a população negra brasileira antes de assistir a paródia, o objetivo aqui é perceber se o filme desconstruiu ou não algum conceito que ele possui sobre "ser negro" na sociedade brasileira. A segunda questão, mais objetiva, busca sondar se a opinião do professor sobre os espaços ocupados pelo negro no Brasil sofreram alguma alteração, após assistir o filme e ler o texto de Alencastro (2012).

Uma terceira proposta de atividade presente na tabela, propõe uma discussão sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, como em conversa com as docentes da E. M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, foi identificado que não tiveram contato com o documento, logo trazê-lo para incentivar um debate no grupo é possibilitar que ele tenha acesso à discussão presente no documento. A primeira atividade, na ferramenta Observação, convida o professor à leitura do parecer encaminhado ao Conselho Nacional de Educação. O texto é apresentado como um possível ponto de partida, a fim de que o docente encontre uma orientação inicial para discutir o tema junto aos seus alunos. Após a leitura, a atividade propõe que os participantes compartilhem uma experiência relacionada com alguma exposição presente no texto das Diretrizes.

A última proposta temática da tabela tem a finalidade de oferecer aos docentes o acesso a informações sobre a história, o processo de identificação e a disputa de terra na Comunidade de Sobara. A atividade inicial apresenta aos participantes o texto *Terra de Cesária, Terra Solta, Terra de negócio: a comunidade de Sobara no processo de identificação e delimitação de terras quilombolas no Rio de Janeiro*, de Malheiros (2012), na ferramenta Tarefa. É um convite ao professor para conhecer informações e detalhes valiosos sobre Sobara, na mesma ferramenta, após a leitura do artigo, o professor poderá compartilhar, com os participantes, histórias de alunos ou da comunidade e o impacto que as informações causaram. A escolha desse artigo tem o objetivo de permitir que o professor alcance informações mais aprofundadas sobre a comunidade de Sobara, o que pode servir de inspiração para projetos e atividades junto a comunidade escolar.

As temáticas e atividades acima são apenas uma amostra do que é possível organizar para a formação continuada "A Voz do Professor". Outros temas sobre relações étnico-raciais poderão compor o grupo, assim como as postagens dos próprios professores que, poderão inserir discussões utilizando imagens, vídeos e textos, pois como já foi apresentado anteriormente, o compartilhamento de experiências e saberes é que representam a essência dessa formação.

Passamos por um momento de ebulição de opiniões sobre política, economia, cultura, muitos formalizam opiniões com base, apenas, em canais de informação unilaterais. Opiniões precisam se flexibilizar de acordo com argumentos a que se tem acesso, argumentos baseados em fatos. O discurso racista não tem mais sustentação e precisa ser desmantelado, não há mais fatos, nem argumentos que o mantenha de pé, somente opiniões vazias, sem base, construídas sobre um terreno arenoso. Através do conhecimento, dos argumentos baseados nos fatos acessados por canais diversificados é possível buscar um caminho para se flexibilizar opiniões enrijecidas pela ignorância. "A voz do professor" pode representar esse caminho, que permite ao docente acessar e compartilhar diversos canais que apontem para os fatos e argumentos que podem ajudar a desconstruir o preconceito ainda ancorado em rígidas opiniões de muitos brasileiros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a relevância dessa pesquisa, principalmente, quando se observa o cenário brasileiro, na atualidade. Vivenciamos em 2016 uma experiência marcante de intolerância nas redes sociais, que tem extrapolado os limites do mundo virtual. O preconceito está por toda parte, seja ele racial, sexual, de gênero. Tempos de crise política que tem confrontado profundamente opiniões e vem estremecendo relações. Discutir o tema currículo, relações étnico-raciais e a voz do professor parece pertinente, particularmente em um contexto de encontros e debates sobre a Base Nacional Comum Curricular nos diversos âmbitos, seja acadêmico, escolar ou na sociedade. As relações étnico-raciais na educação também se deparam com a problemática do negro na disputa e conquista por seu espaço, luta que já tem sido promovida no Brasil desde o século passado. Em tempos de emergência de perspectivas autoritárias como o Programa Escola Sem Partido, ouvir a voz do professor pode permitir que sua autonomia e suas escolhas sejam valorizadas e respeitadas na sala de aula.

Mergulhada nesse universo, conheci Sobara, uma comunidade remanescente de quilombo que luta por direitos e pelo reconhecimento, que se ressignifica e busca apreciar o papel da educação naquele lugar, de valorização da autoestima e da localidade, a partir do trabalho realizado pela equipe da E. M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, junto aos seus alunos.

A pesquisa também permite reconhecer as conquistas do movimento negro no Brasil que, para o âmbito educacional, culminou na lei 10.639/2003, transformando em obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica. Mas como seria possível a implementação desse conhecimento sem o envolvimento do professor? Compreendemos aqui que as ações do governo para essa implementação não têm valor sem a participação da escola e do professor. O assunto precisa ser continuamente debatido e pesquisado pelo docente, a fim de que possa se envolver, cada vez mais, despertando o interesse dos alunos e da comunidade escolar com relação à História da África e à Cultura Afro-brasileira.

A pesquisa não contempla julgamentos às falas dos docentes, por compreender que escola é um espaço que produz um conhecimento específico e, não se caracteriza simplesmente como reprodutora da produção, considere tanto as fontes dos saberes docentes

como as experiências aqui relatadas para enriquecer o olhar sobre as relações étnico-raciais na escola. Saberes que, segundo Ivor Goodson, são negligenciados pelas políticas curriculares. A voz do professor precisa ecoar, seus saberes precisam ser reconhecidos e compartilhados. Não basta simplesmente a elaboração e implementação de ações com finalidades educacionais sem contemplar o saber e o fazer docente.

O produto proposto pretende contribuir no sentido de estimular o compartilhamento de saberes e práticas de professores, no cotidiano da profissão, em especial no que se refere ao trabalho com a temática das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica pública. Pensando em promover esse espaço para o professor, surgiu a ideia de compartilhar esse saber e fazer. Mergulhados em meio ao estudo, pesquisa, ensino com horários incompatíveis, dificilmente possuem disponibilidade de tempo a fim de compartilhar saberes e experiências, principalmente sobre temáticas recentemente contempladas no currículo escolar, como é o caso da História da África e Cultura Afro-brasileira. A orientação prática dessa pesquisa então foi pensar em uma ferramenta que permitisse contornar as dificuldades temporais e espaciais, a fim de possibilitar ao professor compartilhar saberes e experiências com seus pares. Planejar, pesquisar e ensinar podem se tornar ferramentas enriquecedoras nas aulas a fim de que o professor troque leituras, práticas, vivências e, por que não, opiniões. Essa é a proposta da plataforma “A voz do professor”, que poderá ser utilizada por docentes não só para explorar uma única temática, mas inúmeras possibilidades.

6. FONTES E BIBLIOGRAFIA

- **Fontes orais**

Entrevista semiestruturada com Roseni dos Reis (diretora) e Rosana Grifo (orientadora pedagógica) da Escola Municipal Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça (06-08-2015).

Conversa informal e entrevista semiestruturada com as professoras das Escola Municipal Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça (08-10-2015).

- **Fontes documentais:**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Divisão de Planejamento e Desenvolvimento Curricular. *Proposta Curricular*. Araruama, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto no 4.887, de 20 de novembro de 2003; Decreto no 4.886, de 20 de novembro de 2003.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília, 2012.

_____. *Relatório Técnico nº 016/2012*. Câmara da Educação Básica: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília, 2012.

_____. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Brasília, 2013.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Certidão de Auto-Reconhecimento. Processo nº 01420.001750/2006-14.

- **Fontes digitais**

<http://reporterbrasil.org.br/2004/01/justica-indicia-cinco-por-trabalho-escravo-no-rio>. Acesso em: 26/02/2016.

<http://www.rj.gov.br/web/seasdh/exibeconteudo?article-id=1036276>> Acesso em: 26/02/2016.

<http://www.rj.gov.br/web/seasdh/exibeconteudo?article-id=1036276>. Acesso em: 21/02/2016.

- **Livros, Artigos e Teses:**

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.21, n.41, jan.-jun. 2008. p.6.

_____. “Remanescentes das Comunidades dos Quilombos”: memória do cativo, patrimônio cultural e direito à reparação. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011

ABREU, Martha e Soihet, Rachel, Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. Cotas: prós e contras. Parecer sobre a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADPF/186, apresentada ao Supremo Tribunal Federal. Revista de História. 27 abr. 2012. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/cotas-pros-e-contras>. Acesso em: 06 de fevereiro. 2015.

ANDRADE, Everardo Paiva; ANDRADE, Nívea. *História Pública & Educação: Tecendo uma conversa, experimentando uma textura*. Rio de Janeiro, 2014.

ALBUQUERQUE, Wlamira; FILHO, Walter Fraga. Os dilemas de dois autores frente a uma história do negro no Brasil. In *Revista História Hoje*, ANPUH, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/21>, acesso em 15/04/2016.

APPIAH, Kwane Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARRUTI, José M. Andion. "A emergência dos 'remanescentes': notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas". *Mana. Estudos de Antropologia Social*, 1997, 3(2):7-38.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

CANDAU, V.M. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de idéias-força e perspectivas de futuro. OLIVEIRA, M.R.N.S. e PACHECO, J.A. (Orgs.) *Currículo, Didática e formação de professores*. Campinas (SP): Papirus, 2013.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha; ANDRE, Richard Gonçalves. Para além da virtualização: a educação a distância e a revolução comunicacional no mundo contemporâneo. In *Revista História Hoje*, ANPUH, v. 3, n. 5, p. 147-163, 2014. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/115/91>, acesso em 10/05/2016.

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

ESCOSTEGUY, D. Ana Carolina. *Cartografia dos estudos culturais - uma versão latino Americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro à sociedade de classes*. São Paulo: Editora Nacional, 1965.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. 2.ed. rev. São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, José Ricardo de Oriá. *Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades*. *Cad. Cedes*, Campinas, Vol. 25, n. 67, dez. 2005. p. 378- 388.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria & Educação*. Discurso pedagógico, cultura e poder, número 5. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GABRIEL, C.T e MONTEIRO, Ana Maria F. C. Currículo de história e narrativa: Desafios epistemológicos e apostas políticas. IN: MONTEIRO, Ana Maria F.C; GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley da; ARAUJO, Cinthia Monteiro de *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Faperj/Mauad, 2014.

GABRIEL, Carmem T.; COSTA, Warley. Currículo de história, política da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, 2011, p. 127-146. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

GALASSO, José Betti; SOUZA, Denise Trento Rebello de Souza. Educação *online* colaborativa: implicações teórico-metodológicas de uma nova modalidade de ensino e aprendizagem. In *Revista História Hoje*, ANPUH, v. 3, n. 5, p. 43-60, 2014. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/125/99>, acesso em 10/05/2016.

GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.

GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. F. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, L. H. da (org.). *Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999, p.109-126.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Racismo e antirracismo no Brasil. *Novos Estudos*, n.43, 1995.

_____. “Cidadania e retóricas negras de inclusão social”. (Dossiê Questão Racial no Brasil) *Lua Nova Revista de Política e Cultura*, n 85, 2012.

HEYMANN, Luciana. *O "devoir de mémoire" na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1685.pdf

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra? In: HALL, Stuart. *Da diáspora. identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte:Ed. UFMG, 2003.

KOINONIA. Os quilombos da História e os quilombos do presente. Apoio e fortalecimento político e protagonismo das comunidades quilombolas do Rio de Janeiro. *Cartilha de Direitos*. Rio de Janeiro: Rosa Peralta, S/D.

MALHEIROS, Márcia. Terra da Cesária, Terra Solta, Terra de negócio: a comunidade de Sobara no processo de identificação e delimitação de terras quilombolas no Rio de Janeiro. In: Eliane Cantarino O'Dwyer. (Org.). *O fazer antropológico e o reconhecimento de direitos constitucionais: o caso das terras de quilombo no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: E-papers/LACED, 2012. p. 68-112.

MARTINS, Maria do Carmo. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. In: AMORIM, Antonio Carlos (org). Dossiê: Em multiplicidades, nomeia-se currículo. *Revista Proposições*. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2007.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 55-81.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do conhecimento escolar. *História & Ensino*, v9, 2003. Revista do laboratório do Ensino de História da UEL.

_____. Conhecimento poderoso: um conceito em discussão. FAVACHO, A.M.P. et alii. Currículo: conhecimento e avaliação. *Divergências e tensões*. Curitiba: Editora CRV, 2013.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, n.

79, p. 15-38, 2002.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. *Currículo, cultura e Sociedade* (orgs.). 5a. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. In *Revista História Hoje*, ANPUH, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/21>, acesso em 15/04/2016.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Os quilombos e as fronteiras da antropologia. *Antropolítica. Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política*, Niterói: EDUFF, n.19, p. 91-111. (segundo semestre, 2005), 2007.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. Educação Escolar Quilombola: uma narrativa do processo de produção das diretrizes curriculares no estado da Bahia e em nível nacional. *O Social em Questão - Ano XVII - nº 32*. Rio de Janeiro, 2014.

PEREIRA, Amilcar de A. e MONTEIRO, Ana Maria, *Ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2013.

_____, Amilcar A. *“O Mundo Negro”*: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ), 2010.

_____, Amilcar A. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. In *Revista História Hoje*, ANPUH, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/21>, acesso em 31/01/2013.

_____. *“O mundo negro”*: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas/Faperj, 2013.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 8. ed. Porto, Afrontamento, 1996.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Marina Mello, Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. In *Revista História Hoje*, ANPUH, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/21>, acesso em 15/04/2016.

SOUZA, Richard Christian Pinto; SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral. Contribuições do Movimento Negro e das teorias críticas do currículo para a construção da educação das relações étnico-raciais. In *Revista História Hoje*, ANPUH, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/21>, acesso em 15/04/2016.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73 (209-244). Dezembro de 2000.

7. ANEXOS

7.1. ANEXO 1 - Transcrição da entrevista na E. M. Pastor Alcebíades Ferreira De Mendonça Com Roseni Dos Reis Silva Azevedo

Entrevista realizada em 6 de agosto de 2015.

Função: Diretora Ajunta

Informações pessoais e trajetória na escola

Meu nome é Roseni dos Reis Silva Azevedo, sou graduada em Geografia, trabalhei em sala de aula dez anos, antes de vir pra essa escola e no caso quando reinaugurou aqui em 2002, aí eu vim pra essa escola em tempo integral, pois antes era parcial, aí foi reinaugurada em 23 de fevereiro de 2002. Começou com a nossa escola, logo depois no mesmo ano Joaquina Rangel e depois Faro Rute também. Existe uma certa dificuldade no Mais Educação, já que a escola já é integral, porque o objetivo federal é manter as escolas em tempo integral, mas a gente já é em tempo integral. É preciso malabarismo pra conciliar as aulas do mais educação, com as que já fazem parte da diversificada que a gente já tem.

PARTE I – INFORMAÇÕES HISTÓRICAS, SUSTENTO E CARACTERÍSTICAS DA COMUNIDADE

As primeiras informações que obtive sobre a escola foi no *site* Mapa da Cultura, mesmo sendo moradora do município e professora da Rede Municipal. Como esse reconhecimento vem acontecendo?

A Unilagos marcou uma visita para o dia sete de novembro, com alunos de um curso que vai começar agora, não sei se vocês estão sabendo, um curso de Africanidades. Quatro professores nossos vão participar, vai começar esse sábado, são cinco sábados, a partir de agosto até dezembro. É um curso que a Unilagos está oferecendo de extensão.

Como a escola vem trabalhando as informações históricas da comunidade?

A gente já entrevistou um moço que faleceu tem pouco tempo, cem anos, se não me engano, seu Sisto. Ele era a pessoa mais antiga aqui da comunidade e ele conta que chegou a viver um pouquinho na época da escravidão. Conta-se, não há comprovação científica. Numa fazenda que tem suas ruínas, uma professora aqui que já fez um trabalho lá com as crianças. E existem essas ruínas e conta-se que ali foi um casarão da fazenda, casa dos Senhores. Mas quando a gente vai pesquisar isso, as pessoas parecem não gostar muito de falar muito nisso, não sei se por medo, mas eles não gostam de falar muito nisso não. Mas as crianças fizeram uma pesquisa e foram lá e fotografaram, mas a gente não sabe comprovadamente, cientificamente se essas ruínas né, foram são de um casarão, ou de uma senzala. As pessoas mais antigas dizem que foi uma senzala.

É uma comunidade que há alguns anos atrás, assim quando eu cheguei aqui as pessoas não valorizavam muito essa questão de ser da “área quilombola”, da valorização do negro, da importância do negro, que é importante sim. Acho que antes eles não gostavam muito de falar disso, porque eram desvalorizados por ser negro, por estar numa área quilombola. Aí nas nossas festas que a gente faz, no dia vinte (de novembro), da consciência negra, a gente andou na comunidade, pegou algumas peças, que pra eles aquelas peças não tinham importância nenhuma, mas nós ficamos encantados com aquelas peças antigas e pra eles não tinha. Depois a gente expôs as peças, eles visitaram e acharam bacana. Eles começaram a valorizar o lugar onde eles moram e passaram a valorizar a importância de se fazer parte de uma comunidade quilombola e agora com eles fazendo essa Associação (de moradores), está tendo reuniões frequentes. Então isso aí, eles começaram a entender que eles têm direitos adquiridos por serem de uma área quilombola. Inclusive, algumas áreas já conseguiram várias conquistas. Aqui, por enquanto, são poucas. E, assim, uma das coisas que a gente sabe que eles têm direitos é a saúde, transporte, educação e aqui, eles lutaram muito pelo transporte. E até quando a Montes Brancos entrou, tinham o transporte muito precário. Essa é uma luta deles.

Principais demandas da comunidade e seus direitos.

Quando essa escola foi reinaugurada, existia aqui um posto de saúde, que era no pátio mesmo da escola. Ampliou a escola, e tirou o posto de saúde e é outra questão que eles têm direito e estão batalhando por isso. Aí essa reunião que teve anteontem parece que eles estão pretendendo colocar aqui uma padaria. A comunidade ia se reunir, em vez da padaria, eles têm prioridade para o posto. Posto de saúde pra eles aqui é..., pensa bem, se eles pudessem ter as duas coisas..., mas a prioridade é o posto de saúde. Antes tinha atendimento médico, uma

vez por semana quando tinha o posto e depois, no governo do Chiquinho da Educação, depois que ele inaugurou essa escola, que tirou o posto, mesmo assim, tinha médico aqui na escola, aí o médico vinha uma vez por semana. Tinha dentista móvel também. Mas ainda no governo dele parou o atendimento. Agora eu acho que eles estão acordando e lutando pelo direito deles. Porque antes eles não se reconheciam.

Eu creio que para essa comunidade há dez anos, eles não gostariam de se reconhecer (como remanescentes). Mas a gente começou a trabalhar, a autoestima deles. Nós sempre colocamos isso pra eles: vocês são importantes, vocês são lindos. Hoje eles vão para o desfile (cívico), com orgulho de representar a comunidade deles, porque a escola, eu acho que ajudou muito. Sabe, a escola sempre incentivando, dizendo que eles são importantes. A gente fez uma vez um mural de pessoas importantes, da raça né, foto do Pelé e de muitos outros, que são bem-sucedidos, independente da cor. Então hoje, eles se aceitam melhor do que há alguns anos.

Como a comunidade é vista pelos “de fora”?

As pessoas acham que aqui mora quem é muito pobre, aí até nessa semana a Diretora e conversando com a mãe de Roselene, ela comentou que na páscoa colocaram num mercado em Araruama uma caixa, com os dizeres “ Para a comunidade carente de Sobara”. Aí muitos se sentem ofendidos, aí vira a Dalvinha e diz pra ela: que carente? Vocês têm carro e eu não tenho, vocês têm celular moderno e eu não tenho. Quer dizer, realmente aqui, pode ter sido muito carente. Todo lugar temos pessoas bem carentes e aqui também temos, mas na sua maioria aqui, todo mundo tem uma moto, outros tem carro. Se você for no mercado e encontrar com eles são muito fartos, não carentes quanto as pessoas te essa visão não.

A Agrisa, vocês conhecem? Então, essa usina aqui, eu acho que melhorou a condição da comunidade aqui, a maioria aqui trabalha na usina. Então, quer dizer, eles ganham melhor do que nós, do que um professor contratado. Quem trabalha na usina ganha melhor do que um professor contratado. A maioria trabalha na usina. A gente sempre dá declaração para os alunos, que a Agrisa pede né.

Aí tem aquela época que eles ficam desempregados. Agora tá na época de contratar. Já pediram as declarações já. Comentam né, um cortador de cana aqui chega a ganhar mais de

mil reais, quer dizer, um professor da rede está ganhando em torno de oitocentos. Geralmente o pai trabalha, a mãe trabalha, as vezes até um irmão mais velho trabalha, então a situação financeira dessa comunidade não é mais... Aqui a agricultura (subsistência) não é tão forte não.

PARTE 2 - ATIVIDADES ECONÔMICAS

Tem o seu Anias que tem um engenho de farinha, mas atualmente está desativado o engenho dele. Tinha umas fotos, nós fizemos pesquisa também. Ele mostrou para as crianças como faz a farinha, como se faz o Biju, mas ele não faz, eu acho, que pra vender não. Aqui é mais pecuária, agricultura é meio fraco.

Que informações a escola possui sobre a questão de terras na comunidade?

Eles têm direitos, mas... Eles estão lutando pelo posto de saúde, no momento. Até ontem eu estava falando que Roselene fala com algumas pessoas da comunidade que moram em terra e fazendas, e fala assim: vocês têm que se reunir junto com a gente. Ela acha que eles tem um pouquinho de medo. Até de ser mandado embora da fazenda. Então eu acho que eles devem ter um pouquinho de receio ainda, tem uma resistência ainda desse direito. É um direito que eles têm também.

Nessa reunião ela tinha chamado algumas pessoas que moram em fazendas pra poder reivindicar isso, mas... a corda sempre arrebenta do lado mais fraco. Aí sabe que está arriscado a ser mandado embora.

7.2. ANEXO 2 - Transcrição da entrevista na E. M. Pastor Alcebíades Ferreira De Mendonça com Rosana da Conceição Grifo

Entrevista realizada em 6 de agosto de 2015.

Função: Orientadora Pedagógica

PARTE I – CURRÍCULO E DIRETRIZES E DISCIPLINAS

Como você enxerga a comunidade?

Adoro a área rural, sempre gostei, nunca representou problema nenhum pra mim.

O que acontece? Roseni já deve ter te explicado, a escola ela não é quilombola. Ela está dentro de uma área que foi reconhecida há pouco tempo como remanescente, só que é uma área de quilombo de posse, não é uma área de quilombo de resistência. As pessoas fazem muita confusão quanto a isso. Aqui houve a abolição da escravatura aí o pessoal ganhou de um um pedacinho de terra, outro pedacinho de terra, e foram ficando, e foram ficando e acabou surgindo a área como tipicamente como quilombola, remanescente quilombola. Mas não é de resistência, aquele de Zumbi dos palmares, aquela coisa toda. Aqui eles não têm essa cultura de quilombola, eles nem sabiam o que era isso.

Quando a gente começou aqui na escola, em 2010, que eu entrei em 2009. Aí em 2010 a gente começou a fazer a festa de Cultura Afro, em novembro. Aí que nós começamos, mas a comunidade ela é tipicamente evangélica, grande parte. Antes de mim, já vinha sendo feito um trabalho com eles na parte de capoeira, que tinha uma resistência muito grande dos pais autorizarem as crianças de fazer capoeira.

O trabalho que vocês realizam, de resgatar essa ancestralidade, encontra resistência, nesse sentido?

Muita resistência. Tudo que a gente vai fazer, a gente faz com muito cuidado. Por que? O que você está vendo aqui, por exemplo, é a roupa do “Batuque”, do projeto Batuque reciclado, que o Marcos Fraga que vem dar aula para as crianças, apresentação. Então, dependendo da roupa é uma resistência terrível, porque acha que a roupa é de “macumba”. Aí a mãe não autoriza. Aí as crianças também não querem vestir. No começo do Batuque, em

2009, as crianças de apresentaram, os meninos sem camisa com pintura no corpo. Olha, foi isso... pra que aceitassem as pinturas no corpo. Foi muito complicado. Eles não têm essa cultura. Nós trabalhamos, desde que entrei aqui, a nossa primeira feira foi em 2010 e a gente vem trabalhando, tentando trabalhar a autoestima deles, se reconhecerem como negros, que eles são importantes, que a história e trajetória do negro no Brasil foi importante. Mas eles não se reconhecem assim. Eles não acham que são importantes, eles têm vergonha quando falam que eles são descendentes de negros, dos escravos. Eles têm vergonha disso.

Assim, eu tenho uma amiga, negra. Ela costuma dizer que negro não gosta de negro. Ela fala isso. Que é muito difícil as pessoas se aceitarem. “Rosana, negro não casa com negro, é muito difícil”. Ela tem uma raiva danada dessa política pra negro. “Não, tem que ser pra todo mundo, as coisas tem que ser iguais. A lei, a Constituição não diz que somos todos iguais, por que que tem que ter uma lei, uma cota pra negro? Quando você está botando cota pra negro, você está colocando: Oh, Coitado! Por aquele lado da pena. Se fosse uma coisa pra todo mundo, porque é pobre, por que estudou na escola pública”. Mas todo mundo tem as mesmas condições.

Aí você vê aí. O governo fez o que agora, Fies. O que eles fizeram, acabaram com o sonho das pessoas em se formar no nível superior. Você vai ter Fies agora só pra área de saúde, Engenharia e Educação. E quem quer se formar em outra coisa? Administração, Contabilidade, Serviço Social e, prioritário Norte e Nordeste. Por que Norte e Nordeste? Foi quem elegeu a presidente. Então, que política é essa? Que país é esse? Que se diz Pátria Educadora?

Aí vem essa questão, ah negro que não sei o que... O que se faz realmente de concreto para que esse negro tenha uma escola pública? Seja negro, branco, azul, amarelo. Educação de qualidade. Não é o que está na lei, uma educação de qualidade? Paralelamente tem que ter outras ações que vão dar consistência (cotas raciais).

Como a escola vem desenvolvendo um trabalho para a para abordar essas questões?

Trabalho de autoestima. A gente tenta não valorizar eles pelo lado da herança da cultura do negro, africana, mas pela autoestima deles e sua importância na comunidade, importante porque é uma área rural, porque planta, porque sustenta a cidade, porque eles

sabem fazer coisas que a gente não sabe. Se você for ver na entrada da secretaria o mapa da África, que foi o nosso projeto de 2012, o tema era “África de todos nós”, pra colocar todos nós. Não só o negro é descendente do africano, eu sou, você é, aquele loirinho que está ali também é. Ali tem fotos da comunidade, de ex-aluno, de professores, de todo mundo. Porque o nosso projeto a gente procura levar dessa maneira. Para eles não se sentirem assim: Ah, nós somos negros somos descendentes de escravos. Não, todos nós independente da cor da pele somos descendentes. A gente vai tentando... trabalho de formiguinha.

PARTE 2– DIRETRIZES EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Você já teve contato com o material específico para a Educação Quilombola?

A gente não tem material didático direcionado. Nós recebemos um material do governo, só que é um material difícil de trabalhar com o primeiro seguimento. A criança ainda está sendo alfabetizada. A gente chegou a usar ele em 2010 e 2011 e nós tínhamos até o ano retrasado a disciplina de Cultura Afro, que tinha uma professora da equipe. Por sermos escola integral, temos algumas atividades diferentes de outras escolas, então dentro de arte e cultura, a gente tinha a disciplina de Cultura Afro. Aí a professora trabalhava com esse material, dentro das condições, porque é um material difícil de trabalhar, por ser primeiro seguimento, aí chegou a trabalhar com ele. A gente não tem mais essa disciplina. A nova direção chegou, acabou. Tem o Mais educação e acabou a disciplina.

Quais os impactos das aulas?

Era legal, porque o que acontecia, a professora fazia um trabalho direcionado sobre cultura afro. Trabalhos como pessoas do esporte, da música, que se destacaram. Trabalhava-se o respeito.

Houve alguma pressão por parte da comunidade para a extinção da disciplina?

Não. Foi a direção mesmo.

Você já teve contato com o texto das Diretrizes da Educação Quilombola?

Dizer pra você que trabalhamos, não tem como, é difícil. A gente tenta dentro de Artes, a gente tem um plano de curso, que contempla os destaques na área de artes. Educação

Física também quando a gente vai fazer a feira, o professor sempre procura destacar, fazer com as crianças um trabalho sobre os atletas, não só do futebol, porque eles só assistem futebol, mas que tem outros atletas negros também, que se destacam. Então a gente vai tentando, na medida do possível. Que é aquilo que te falei, aquele material que a gente recebeu não contempla o primeiro seguimento. Mas as meninas sempre buscam assim, histórias, coisas mais dentro do contexto da comunidade, da nossa faixa etária.

Escolaridade dos alunos de Sobara. Saída dos alunos para o segundo seguimento.

O que a gente observa, com relação a Sobradinho, é que há uma segregação. Os alunos que vão daqui pra lá ficam numa turma separada, eles não misturam as turmas. Eles fazem uma turma de Sobara. Aí quer dizer, o aluno sai daqui e vai pra lá e fica numa turma. Isso é segregação. Né? Eles teriam que ver, se são cinco turmas de sexto ano, distribuísse os alunos nas cinco turmas de sexto ano, se tem três turmas, então divide em três turmas. Há uma taxação de que os alunos daqui saem sem saber ler e escrever. A gente tem uma série de problemas com a escola de relacionamento. Dizem que os alunos são indisciplinados, a gente tem alunos difíceis. Se você entrar no banheiro e nas salas você vai ver, não tem uma pichação, a nossa escola, você não tem uma porta de banheiro derrubada por aluno, ela cai às vezes pelo uso. Não tem cadeiras rabiscadas e quebradas. Eu acredito que essa segregação que eles fazem contribui pra isso. Porque se o aluno sai daqui da Sobara, chega lá e são todos colocados numa turma, a turma da Sobara, “por que que a gente tem que ficar separado?”

Quando tem evento na escola, as crianças vêm aqui e dizem que queriam voltar a estudar em Sobara, eles vêm aqui quando tem os eventos, eles sentem falta da escola, do espaço, do convívio. Eles dizem que lá não tem aquelas coisas que a gente trabalha, da forma que a gente trabalha. Eles sentem a diferença. Por que se você não se sente acolhido no lugar que você está... até a gente né, se você chega num lugar e vai fazer um curso, e for segregado, a tendência é você abandonar o curso, ainda mais criança. Esse diálogo entre as escolas não existe. A escola que recebe nossos alunos, poderiam vir aqui, conhecer a escola, conhecer como a gente trabalha, pra poder receber esses alunos.

Quem recebe os alunos não conhece a comunidade de onde eles vieram, então fica isso. Se de repente eles fizerem assim, uma aula passeio, “vamos conhecer” a comunidade. Quando você não conhece, você vai ter preconceito, ou para o bem ou para o mal, geralmente é para o mal. A própria rede acha a escola distante.

Quais recursos são utilizados pelos professores nas aulas?

O pessoal elabora e pega muita coisa na *internet* e consegue fazer um trabalho legal. Livro didático, a gente trabalha com a Coleção Girassol, destinado a educação do campo, área rural. A coleção até contempla coisas da cultura Afro. Tem algumas coisas nela também, até porque, no campo, o número de negros é grande. Até porque eu conheço a área rural de Araruama e de Campos, o meu padrasto era de Campos, então eu ia muito lá. Na área rural tem muitas pessoas negras. Não sei que relação haveria nisso, mas lá também tem muitos negros na zona rural.

Qual a sua opinião sobre material específico para comunidades remanescentes de quilombos?

Não basta contemplar a condição local. O livro é muito bom, bem elaborado (coleção Girassol), os professores gostam de trabalhar com ele. Porque o livro que a gente usava era um livro da rede, era um livro muito puxado, complicado de trabalhar.

Fale um pouco sobre a questão da religiosidade e estereótipos que tencionam as relações na comunidade e na escola.

Aqui, quando eu comecei, já fizemos pesquisas sobre a comunidade e a gente detectou isso, eu fiquei chocada ao saber que a comunidade era evangélica. Eu fiquei assim “gente, mas como?”. Aí depois a gente vai conhecendo as pessoas, aí fui entendendo, o porquê de ser evangélicos, porque não se veem como negros, como descendentes de africanos. Não sentem orgulho disso, não sentem. Tanto é que a gente procura não enfatizar muito esse lado, porque não adianta forçar. A gente procura valorizar ele como ser humano, como uma pessoa que contribui para a sociedade, que tem direitos do local.

Sobara é o meu desenho de criança, quando eu fazia aquele desenho das casinhas.

PARTE 3 - RACISMO E PRECONCEITO

Preconceito sofrido pela comunidade:

Na *internet*, estamos lá e muito bem conceituados. Quando tem que vir aqui, “meu Deus do céu”. Quando a gente convida para um evento perguntam logo se vai chover. Na

nossa festa de 2010, sobre cultura Afro, nós recebemos algumas pessoas da Câmara de vereadores.

Como está a atuação política da comunidade?

Eles têm muito medo, são muito desconfiados, medo de acabar se prejudicando.

Projeto Político Pedagógico e relações étnico-raciais

O nosso projeto ele é simples, procura valorizar a parte da cultura Afro, através da feira mesmo. A gente começa a trabalhar antes, mais ou menos, setembro a gente começa. O Batuque e a Capoeira também estão inseridos no projeto, com a parte de cultura Afro.

Como é trabalhado o tema Racismo?

Não trabalhamos. Sempre trabalhamos a autoestima deles, sempre valorizando. Eles têm os mesmos direitos que um branco tem, que azul tem, um amarelo. A lei é para todos, a gente costuma até trabalhar com eles a parte de legislação, com a defesa do consumidor, se comprar alguma coisa estragada, tem direitos, tem que trocar. Até teve uma ocasião aqui, há uns três anos, o aluno comprou o arroz, a família havia comprado, a gente estava fazendo um trabalho. Aí o arroz veio com bichinho. Ele em casa falou que tinha aprendido aqui na escola, disse que tinha a defesa do consumidor. A família entrou em contato e conseguiram trocar o arroz. Ele chegou contando aquilo, feliz porque conseguiu trocar. A lei é para todos independente da cor, do credo, da opção sexual. A gente procura trabalhar aqui na escola o respeito, você tem que respeitar o outro independente de qualquer coisa.

Qual é a missão da escola?

A nossa missão aqui, eu entendo que seja sempre o respeito.

Aqui a gente procura trabalhar assim, a autoestima. As crianças aqui antigamente, quando eu cheguei em 2009, as crianças andavam muito descalças, mochila e cadernos largados, não tinham muito cuidado com as coisas. Os cabelinhos eram tudo... hoje não, os cabelinhos trançadinhos. Nós tivemos aqui, acho que em 2011. Já tivemos duas vezes, o concurso menino e menina Pastor Alcebíades, nós tivemos no ano passado, acho que é a terceira vez que a gente teve menino e menina Pastor Alcebíades, para escolher aí a votação entre eles, candidatos, tem ficha de inscrição. Eles desfilam, os professores vão escolher.

Fizemos duas vezes, o concurso do cabelo trançado, para valorizar. Aí eles vêm com aqueles penteados lindos.

Eu quando cheguei aqui, já existia esse trabalho. Então eu preciso respeitar esse trabalho. Como a comunidade se reconhece? A gente tem que trazer a informação, sim, mas a escolha é deles. O que a gente trabalha aqui é a valorização da autoestima deles, para eles se entenderem como cidadãos, como um indivíduo que tem o direito de escolher esse ou aquele caminho, mas eles terem a informação. A gente procura trazer para a escola, porque se o indivíduo não tem a autoestima dele, não se sente importante. Nosso trabalho aqui, nas nossas feiras é buscar isso, que eles valorizarem, elevem sua autoestima, que são indivíduos e pessoas importantes na sociedade, para assim a gente ir aos poucos trabalhando. Nós fizemos a feira do ano retrasado, em 2012, ano passado acabou não acontecendo, nós montamos toda a feira, tudo, material, tudo. Aí acabou não tendo a feira porque choveu, uma série de problemas. Nós trabalhamos locais da África, aí cada turma ficou com um local. Um ficou com a África do Sul, outro com o Egito, aí foi muito engraçado, pois tem um professor que descobriu que o Egito ficava na África. Não sabia e, hoje se você procura ver muita gente não sabe.

Gente, a Bíblia, vocês não são evangélicos? A história do homem surgiu lá. Descobriram isso, e foi muito legal. A turma de Kátia fez o Egito, eles montaram a Pirâmide. A turminha de Edneia ficou com Madagascar. Fizeram aqueles bichinhos de Madagascar. Foi muito legal porque eles perceberam que a África não é um país, pois muita gente acha que a África é um país.

Então nós começamos valorizando a comunidade, em 2010. Trabalhamos a vegetação da localidade, os animais da localidade, o modo de vida, da comunidade, para eles conhecerem o próprio espaço deles. Depois nós fomos para a África, fomos conhecer a África. Depois retornamos pra cá, África de todos nós, nós somos da África. Então a gente procura fazer esse movimento: Sobara, África, depois a gente volta para Sobara, para eles entenderem e se sentirem bem com isso. Para eles não rejeitarem, pois, na verdade, existe uma grande rejeição.

7.3. ANEXO 3 - Temas norteadores da conversa com as professoras da Unidade Escolar

Entrevista realizada em 8 de outubro de 2015

Tema 1. Lei 10.639/2003

Fazer a leitura do texto junto ao professor entrevistado, a fim de inaugurar o diálogo sobre relações étnico-raciais com o docente.

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

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Tema 2. Estereótipos

Trecho do artigo de Márcia Fernanda Malheiros sobre ações solidárias na comunidade de Sobara.

(...) foram desenvolvidos projetos com Ensino Fundamental e Médio a fim de arrecadar alimentos, brinquedos e roupas para a comunidade carente. Alguns alunos do Ensino Médio nos acompanharam na distribuição destes alimentos, nas casas e na escola municipal de Sobara. (...) É uma realidade muito diferente da que nossos filhos convivem. Houve emoção por parte das alunas e coordenadora ao ver aquele "quadro" de pobreza. Há alguns anos, nós do CEM, ajudamos esta comunidade. (...), mesmo assim, temos a impressão do pouco que fazemos, porque a carência é muito grande. Realmente comovente! (...). Vamos continuar ajudando, promovendo campanhas com nossos alunos. Mas, se você quiser ir lá, ver e ajudar,

procure a Escola Municipal de Sobara que pertence ao distrito de São Vicente. Ensinar a ajudar também é Educar. (MALHEIROS, 2012: 101)

Tema 3. Relações étnico-raciais e ‘Democracia racial’

Trecho retirado do artigo de Amílcar Pereira que justifica uma falsa democracia racial no Brasil ao longo do século XX:

A Democracia racial, muito associada ao clássico livro de Gilberto Freyre publicado em 1933, Casa-grande & senzala, tornou-se o centro de construção da própria identidade nacional na primeira metade do século XX. Durante o regime militar, quando se constituíram as primeiras organizações do movimento negro contemporâneo, por exemplo, o quesito ‘cor/raça’ foi retirado do Censo demográfico do IBGE, e o Brasil se apresentava em todos os fóruns internacionais como uma verdadeira ‘democracia racial’ (PEREIRA, 2012: 112).

Tema 4. Comunidade de Sobara

Como os professores descrevem a comunidade de Sobara?

Tema 5. Religiosidade, preconceito e racismo

Como os professores lidam com questões sobre a temática junto a seus alunos?

7.4. ANEXO 4 - Transcrição da entrevista na E. M. Pastor Alcebiades Ferreira De Mendonça com a professora Edneia Cardoso Ferreira

Entrevista realizada em 8 de outubro de 2015

Função: Professor Doc II

Aqui na escola, logo assim que começamos, você vê que a maioria são negros, mas sempre tem os brancos também. Muitos deles tinham certo preconceito, como “branco azedo”, botavam esses apelidos. Eles próprios tinham preconceito com eles mesmo, não se assumiam como, “Ah, tia, eu não nasci preto não, depois que eu vim pra Sobara que eu fiquei assim”.

Hoje eu estava conversando com a professora que nós fizemos curso, do PNAIC³⁶. Quando nós iniciamos aqui, nessa escola, porque agora foi ampliada, as crianças chegavam com os cabelos tudo assim..., às vezes, a gente que pegava e ajeitava os cabelinhos, mas hoje não. Mudou isso, as crianças vêm tudo penteada direito. Era o nariz tudo muito escorrido, tudo isso mudou muito aqui na escola. Foi o trabalho que foi feito. A mudança foi muito grande. Hoje eles vêm tudo bonitinho, muito limpinho. A mudança foi grande, mas no começo as atitudes também..., tinha medo de tudo, se chegava uma pessoa eles ficavam tudo (assustados), hoje eles têm mais aquela liberdade de chegar perto de você.

Formação Superior e disciplinas com tema Relações Étnico-raciais.

Pra te falar a verdade, uma coisa mais profunda, não. Comentar, sempre comenta. Um texto, você acaba discutindo.

Tema 1 - Resposta

Com sinceridade, não sei se a Rosana colocou, mas teve um período que tinha um professor, pra trabalhar a disciplina, mas eu penso que tem que ser um professor preparado. Não adianta você pegar uma coisa que tem que ser aplicada, mas pega qualquer um e coloca e o preparo? Eu lembro que teve uma época, uma professora que até fez, não sei se um curso ou uma aula, até pra poder se aprofundar mais um pouco e foi desse período aí, pra gente mostrar a realidade para as crianças para valorizarem eles próprios. Antes disso a gente não comentava nada disso com eles, entendeu? Mas

³⁶ Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

tem que ter uma pessoa preparada para poder estar passando isso para as crianças. Eu acho isso muito interessante.

Nós fazemos um pouco isso, desde que não seja da forma que deveria ser. Aquilo que nós estamos aprendendo, um com o outro nós estamos passando pra eles: de onde eles vieram, como chegaram até aqui? Isso nós passamos pra eles sim. Pelo menos eles foram conhecendo um pouquinho. Até para eles saberem de onde que nós viemos. Por que tenho essa cor? Então isso nós passamos para eles sim, com certeza, se valorizar. Eles tiveram uma grande importância no Brasil, na história.

Não é porque vocês são negros que precisam pegar num cabo de enxada, cortando cana. Não, vocês podem estudar, podem ser um doutor. A gente sempre procura passar isso pra eles. Por que em casa, parece que a gente não vê esse incentivo dos pais, parece que se conformam. Não é vergonhoso, eles estão trabalhando, ganhando dinheiro honestamente, mas eles têm oportunidade de crescer. Mas a gente percebe aqui, que eles não têm esse incentivo em casa dos pais, de “não meu filho, vamos lá, estuda”.

Eu costumo fazer assim: leio uma história, que nós temos o hábito de fazer leitura todos os dias para eles. Então se eu leio uma história, se fala alguma coisa sobre o negro, eu procuro puxar e colocar para eles, explicando para eles também (primeiro ano). E até para se colocar as coisas para eles tudo tem que ser com muito detalhe, para que eles possam compreender o que você está passando.

Tema 2 – Resposta (a Diretora Adjunta, Roseni Reis estava presente)

Olha só Roseni, que coisa horrível (quadro de pobreza). Sabe o que Roseni, eu acredito que eles devem ter chegado em algumas casas. A casinha de alguns por fora não é embolsada, mas se você entra, tudo muito limpo. E tem uma coisa: são alegres. Roseni, na verdade, se você for analisar, no começo, quando iniciamos aqui na escolinha velha, era uma outra visão que a gente tinha deles. Você vai nas casas e vê que eles têm de tudo, é tanquinho, é televisão.

Tema 3 - Resposta

Não. Acho que ainda tem muito preconceito, tem muito. A gente vê isso. Eu vejo que, analisando aqui na escola, já não é, eu percebo assim, tanto branco quanto

negro se dão muito bem. Não vejo assim criticando “Ah, você é negro!”. Pelo menos na minha turminha aqui eu não percebo isso, deles estarem se criticando, não vejo. Mas acho que a gente ainda precisa aprender muito.

Tema 4. Resposta

A maioria aqui é evangélica. A gente respeita bem. Nós costumamos fazer oração. Nós só temos um único Deus, a gente procura orientar eles dessa forma. Cada um tem a sua liberdade de escolher a religião que quer. Eles também entre si a gente não vê nada demais.

Agora olha só, por que você acha que isso não acontece, de ter nas escolas professores especializados para trabalhar essas questões? Eu acho isso muito interessante?

Tema 5. Resposta

Eu lembro que já fizemos um trabalho com eles mostrando os negros tipo Pelé: Ele é negro, mas olha só onde ele chegou.

O que você leu é de doer o coração. A gente conhece as crianças e comunidade em si. Acho que eles queriam chegar aqui e achar aquelas casas bonitonas...

7.5. ANEXO 5 - Transcrição da Entrevista Na E. M. Pastor Alcebíades Ferreira De Mendonça com a professora Anny Carolyn da Silva Gonçalves

Entrevista realizada em 8 de outubro de 2015

Função: Professor Doc II

Tema 1. Resposta

Temos que trabalhar, eles têm que se valorizar. A gente tenta fazer isso. Essa semana eles estão de trancinhas, por que vai ter um concurso. Eles gostam desse movimento.

Eu estou cursando pedagogia e ainda não tive disciplina que toque no assunto.

Tema 2. Resposta

Se você falar isso aqui, eles se ofendem. Por que hoje, a maioria dos pais trabalham na Agrisa né, naquela fábrica de Álcool. Eles têm carros, moto, só não tem tanto acesso à tecnologia. São simples, mas achar que eles não têm nada... Têm algumas famílias sim, existe, mas muito poucas. Se você falar isso hoje...

Aqui as crianças, a maioria, trazem lanche, normal. Só é uma comunidade que fica longe do Centro, que não tem tanto acesso à tecnologia.

Tema 3. Resposta

Ainda vejo muita distinção. Não tanto entre eles aqui.

Tema 4. Resposta

Uma comunidade muito boa e diferente em relação ao Centro. As crianças são muito melhores de lidar. O pais são daqueles que você chamou e eles vem mesmo, quando tem reunião vem. No Conselho Escolar, não são de dar muita opinião, são muito reservados. Mas é uma comunidade ótima, eu gosto muito de trabalhar aqui. Lá no centro é te xingar, te chutar e aqui não tem isso. Eu vejo na faculdade mesmo os professores falando, contam absurdos. Aqui não tem isso.

Eles não têm outra visão profissional, cortador de cana. Não pensam em ser médico. A gente vai mostrando outras opções. Ainda é muito limitado isso aqui.

Tema 5. Resposta

Estou trabalhando com eles um livro sobre as princesas africanas e a gente vai compartilhar com eles as histórias do povo. Até algumas histórias foram baseadas em contos. Muitos aqui não aceitam essa parte de religião, pois a maioria é evangélica. Então existe um preconceito com relação a muitas coisas que a gente traz, é “macumba” ou Candomblé e não é, é cultura. Não sei se você já viu o “Batuque”, que eles tocam, e algumas roupas causam certo problema. Então trabalhar a cultura, sem gerar esse preconceito é difícil. Eles próprios têm esse preconceito. Eu ouço dizer que antes era muito difícil, assim, o modo deles falarem. Hoje melhorou muito, mas no começo, alguns professores pegaram tudo bem do começo, era muito difícil. É complicado...

Ainda temos até hoje pessoas extremamente racistas. Uma coisa que precisa ser muito bem trabalhada desde criança. Desde a creche tem que trabalhar. A gente tem vários casos na televisão, na *internet*. O racismo e o preconceito estão aí!

7.6. ANEXO 6 - Transcrição da Entrevista na E. M. Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça com a Professora Rosinely Ignácia Sá De Assis Da Silva

Entrevista realizada em 8 de outubro de 2015

Função: Professor Doc II

Tema 1. Resposta

Ela dá a obrigatoriedade de trabalhar corretamente o que aconteceu, porque nos livros você vê assim por alto, fala muito pouco. Já com essa lei a pessoa precisa estudar e ir a fundo pra conseguir desenvolver um trabalho legal.

Eu entrei aqui em 2012, eu entrei como professora de Cultura Afro, só trabalhava com isso. Então eu adquiri um livro que se chama “A diversidade da Cultura Brasileira”, uma coleção muito boa, ela fala desde o início da formação do povo brasileiro, que começou com os índios, depois a chegada do negro, como escravo e teve aquela mistura de escravo com branco, que veio a surgir os mulatos. Conta tudo, o livro tem a base de tudo. A gente abrangia muito essa situação, da formação do povo, porque aqui se fala, é área quilombola. Mas o que vem a ser uma área quilombola? Se você perguntar as pessoas da comunidade eles não vão saber especificar o que seria. Eles acham que, vamos colocar assim, hoje não, mas no início achavam que era... não digo uma senzala, mas como se fosse uma punição e não é. Na verdade, quilombo é o refúgio, que os negros acharam para fugir dos castigos né, da exploração.

Foi nessa disciplina e com esses livros e também com a ajuda de outros funcionários, que eu aprendi a desenvolver esse tema, porque até então eu não tinha noção do que vinha a ser a Cultura Afro-brasileira, a matéria em si. Só tinha a base do que a gente aprende na escola, como dia da Consciência Negra, coisas simples que não é a história em si.

Tema 2. Resposta

Em relação a esse artigo, o que pode se falar? Vamos colocar assim, há anos, alguns anos atrás, a comunidade era sim uma comunidade carente, tinha gente que tinha muitas necessidades, a educação era precária, as condições para estudar eram difíceis. Eu não sou daqui, sou de Itaperuna, mas moro aqui faz 17 anos, eu cresci aqui, dentro de Sobara. Com o passar dos anos, evoluiu-se muito, então eu costumo dizer, assim particularmente, que hoje eles estão melhores do que eu. Evoluiu bastante, as famílias né, a situação deles melhorou. Muitos tinham muitos filhos, hoje isso diminuiu. As novas famílias estão menores. Isso que está aí (no texto) é o que acontecia há alguns anos, não é o que acontece hoje, por que pelo que eu ando na comunidade, o que eu vejo, não é assim mais. Claro que ainda existe carência, claro que as coisas são difíceis pela questão de morar numa área rural. Mas não é o caso de necessidade, de passar necessidade. Se acontece, são muito poucas famílias.

Ela (Diretora do CEM) tirou uma ideia do que acontecia antigamente. A pessoa pra falar da Sobara hoje tem conhecer a comunidade, tem que vir, procurar as pessoas. Muito o que ajudou o desenvolvimento da comunidade foi a empresa de Álcool e combustível, a Agrisa, e que a maioria, vamos colocar assim, noventa por cento da população, tanto homem quanto mulher, trabalha nessa empresa. Antigamente eram só os homens que trabalhavam e em roça, não tinha um emprego. A situação era mais difícil e hoje em dia não é. Muitos falam da Sobara antes, não da Sobara hoje.

Tema 3. Resposta

Eu não acho. Porque vira e mexe você escuta conversinhas de pessoas. Eu estou fazendo um curso de africanidades em Araruama, pela Unilagos, e estávamos falando no mês passado exatamente sobre essa situação. Aí as pessoas falam assim, não digo nem pelo preconceito racial, mas em tudo, racial, religioso, condição financeira. Tudo existe, porque se eu tenho uma condição financeira boa, sou negra, e chego numa loja de grife com chinelo Havaiana e uma roupa simples, vão falar que eu tenho uma condição financeira boa? Não. Porque minha aparência não está mostrando isso. E muita das vezes se eu chegar bem arrumada, corro o risco de ser maltratada do

mesmo jeito pela minha cor. Isso você vê em qualquer lugar, vamos colocar assim, no Brasil inteiro. Não existe essa democracia, existe sim, no papel, agora no dia-a-dia...

Tema 4. Resposta

Uma comunidade que evoluiu muito, com a ajuda de algumas pessoas ou por mérito deles mesmos. Hoje, eles estão correndo atrás das verbas que têm para a comunidade. A associação de moradores está correndo atrás. Estão construindo uma nova associação, há alguns anos foi tentado uma, mas não foi a frente. Hoje eles estão correndo atrás dos seus direitos, para conseguir organizar a associação e fazer com que a comunidade evolua cada vez mais. Isso com a ajuda de pessoas de fora e por mérito deles mesmos. Então eu vejo que a comunidade está avançada e evoluiu bastante, com relação há dez ou doze anos. Em relação a tudo, financeiro, situação econômica, a moral, tudo.

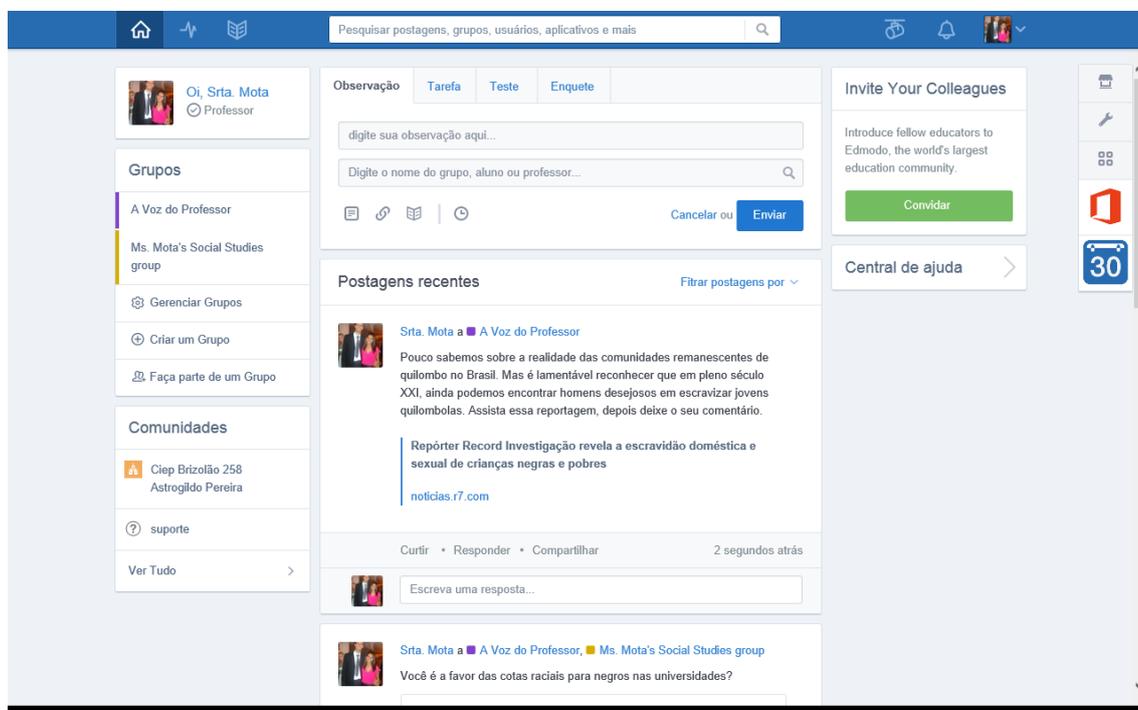
Tema 5. Resposta

Muito interessante (religiosidade), pois geralmente quando se fala assim, comunidade quilombola, você pensa em quê? Religião católica ou Afro, como Candomblé e aquelas coisas todas. Mas aqui é totalmente o contrário, a religião que comanda a comunidade é a religião evangélica. Noventa por cento da comunidade, da população é evangélica e, acho que, pela cultura da religião eles tinham até medo dessa situação, de remanescente quilombola, achavam que quilombola é que mexe com “macumba”. Com a ajuda da escola, e a escola ajuda bastante, e com pesquisa deles mesmos, estão vendo que não é assim. O que manda, no caso, não é a religião, mas eles estão aprendendo a aceitar. Vamos colocar assim, a lidar com o fato da religião não ter muito a ver com a cultura Afro, mas eles estão aceitando essa cultura na vida deles também.

Aqui você não vê muito (preconceito), porque a comunidade é muito unida e são todos “parentes”. Por ser uma área pequena, todo mundo se conhece, é parente, é primo, tio. Todo mundo se dá bem, você não vê ninguém falando sobre na comunidade.

7.7. ANEXO 7 - Interface da plataforma Edmodo

Abaixo apresento a Interface do perfil na plataforma. É possível criar um perfil, assim como no *Facebook*:



Interface do grupo “A voz do professor”. A plataforma possibilita criar um grupo e convidar participantes, assim como no *Facebook*:

