

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

RITA DE CÁSSIA DIAS PEREIRA DE JESUS

De como tornar-se o que se é:

Narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a
formação docente e as políticas para a equidade.

Salvador
2007

RITA DE CÁSSIA DIAS PEREIRA DE JESUS

De como tornar-se o que se é

Narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para a equidade.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Salvador
2007

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

J58 Jesus, Rita de Cássia Dias Pereira de.

De como torna-se o que se é : narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade / Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus. – 2007.

218 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2007.

1. Currículos. 2. Professores – Formação. 3. Relações raciais. 4. Multiculturalismo. 5. Programas de ação afirmativa. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 375.001 – 22. ed.

De como tornar-se o que se é

Narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para a equidade.

Tese aprovada com indicação de publicação em 01 de outubro de 2007.

RITA DE CÁSSIA DIAS PEREIRA DE JESUS

Composição da Banca Examinadora

Roberto Sidnei Alves Macedo – Orientador _____
Doutor em Ciências da Educação, Universidade Paris Vienne à Saint-Denis
Universidade Federal da Bahia – PPGE-UFBA

Eduardo David de Oliveira _____
Doutor em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Maria Inez da Silva de Souza Carvalho _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Joaquim Gonçalves Barbosa _____
Doutor em Educação – PUC-SP
Universidade Metodista de São Paulo

Maria Ornélia Marques _____
Doutora em Educação, Universidade São Paulo (USP)
Universidade Federal da Bahia – PPGE-UFBA

Miguel Angel Garcia Bordas _____
Doutor em Filosofia - Universidad Complutense de Madrid
Pós-doutorado - Universidade Autònoma de Barcelona.
Universidade Federal da Bahia

Ao que em mim é
saúde e esperança.

Ao fluxo incessante de vida no
espírito renovador das crianças:

A Thales, Ailim, Edlayan, Malik, Inaê
e a todos que ainda chegarão.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A vós, os que buscam com ousadia, a vós, os que tentam,
a todos os que um dia se lançaram ao mar terrível
com suas velas cheias de manhã,
a vós, os bêbados-de-enigmas, os alegres-do-lusco-fusco,
cuja alma é atraída por flautas a todo abismo enganador:
- a vós, que não quereis tatear em busca de um fio com mão covarde;
onde vós podeis adivinhar, ali odiais calcular...

Nietzsche

Agradecerei a muitas famílias e em suas variadas formas, as que se constituíram pelos veios de sangue, pelos fios do afeto, pelos elos da cumplicidade, pelos laços do amor e pelos sagrados vínculos da amizade.

Às minhas avós Emília, Neném, Santa e Palmira por seus exemplos de vida, pelas marcas indeléveis que delas trago na constituição do que me tornei.

À minha mãe, Mary, que na sua luta diária incansável me ensinou a conquistar de forma digna e destemida cada sonho. Ao meu pai, Adalberto, que me ensinou que a grandeza está em nunca se sentir vencido. Às minhas irmãs Rosa e Meire que são para mim, ânimo e encorajamento.

Ao meu caríssimo orientador Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo que nesse meu percurso formativo me ensinou a exercitar o diálogo respeitoso, a divergência construtiva e a busca do conhecimento que emancipa e liberta.

À Profa. Dra. Maria Inez Carvalho, agradeço pelo seu exemplo de vida como uma pessoa aberta, de mente livre e aprendente, e por todas as vezes que pude por sua influência, opiniões e ações, flexibilizar e ampliar meus pontos de vista.

Àquelas que sendo professoras em sua inteireza são também mestras em essência: Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham, Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Disse muitas vezes que eu me sentia uma árvore, presa ao chão em que nasci. Limitei-me muito por essa representação aprendida, até que descobri a arte da sementeira. A árvore – o que ela é e no que se sustenta -, permanece lá, mas suas sementes vão, perdem-se e se encontram longe, dando frutos, protegendo, cumprindo ciclos de existência que se renovam incessantemente. Obrigada, Sílvio Humberto, por você ter me ajudado e ensinado a ser árvore e a me desprender das minhas sementes.

À minha família “Passos Cunha” onde fui acolhida como sou; fui entendida, protegida, amparada, tudo que só se é por aqueles que realmente nos amam. Serei para toda a minha vida uma de vocês, obrigada Dona Sílvia, Ana Paula, Márcia, Lázaro, Reginaldo, Edmundo, Amandinha e Leo.

A Humberto Augusto que tendo assumido ser meu parceiro, enfrentou minhas ausências, meus achaques e turbulências muito próprias da vivência da redação de uma tese, de uma forma tão tranqüila e amorosa que fez até parecer que estávamos em lua de mel!

Ao meu amigo Cláudio Orlando Nascimento por tudo que eu aprendi sobre o que é viver com coerência as palavras que nos nomeiam, por ter ele sido um exemplo de dignidade solidária, de amoroso companheirismo e generosa cumplicidade.

Ao velho camarada Duda Oliveira, recém chegado ao meu coração, mas que de tão familiar, está comigo, ao que parece, desde sempre.

À minha amiga-irmã Rita Chagas, afeto, pureza, amparo e partilha nos bons momentos e naqueles outros em que o fardo pesou sobre os meus ombros.

Às minhas “outras” mães: Nega (Maria Carmo), Iolanda e Vanda Machado (mãezinha).

Às caras amigas de viagem e aprendizado: minha querida Lau - Márcea Sales -, Luiza Seixas, Edilene Maioli, Paulinha Moreira e Fabrízia, a luta e a vida em festa continuam companheiras!

Aos Almico Saraiva pelo cuidadoso acompanhar da reta final dessa itinerância, pelos livros de História e por todas as vezes que me disseram: “vem aqui, fica com a gente, saudades de você!” e isso era tudo de que eu precisava naquele momento: amizade.

Aos professores da FACED que em generosa parceria, contribuíram diretamente para a realização desta pesquisa: Profa Iracy Picanço, Prof. Miguel Bordas, Prof. Menandro Ramos, Prof. Nelson Pretto e o Prof. Kleverson Bacelar.

Aos/às estudantes dos cursos de Pedagogia da FACED em Salvador e em Irecê, com um especial carinho para o poeta Aroldo que contou com seu cordel e sensibilidade a beleza dessa nossa cultura.

Às minhas meninas – Eliade e Eliene, exemplos do que se conquista com integridade, determinação e coração puro.

Agradeço ainda, ao financiamento público desta pesquisa através da bolsa CAPES, na modalidade demanda social, uma política pública que garante a formação em pós-graduação neste país.

Aos amados amigos e amigas que estando fisicamente longe, estiveram sempre próximos zelando por mim: Rebeca Duarte, Silmar Carmo, Fábio Borges, Jamile Borges, Feizi Milani, Flávio Gonçalves, Bernd Reiter, Carlos Moore, Vanda Machado, Javier Alfaya, Mary Cláudia Costa, Reinaldo Nascimento, Márcio Freitas.

E aos que estando perto foram sempre fonte de incentivo: D. Mariá, Adelmira (minha madrinha), Eliton, Carina, Karina, Nice, Edilene, Gilvânia e Tii, “meu povo” em São Félix.

Aos queridos novos amigos e amigas da UFRB.

E à extensa família humana que sendo toda ela minha desconhecida, é em mim toda representada, em cada ser singular que encontro pelos caminhos e deixa em mim suas marcas, rastros e pistas, para que eu possa um dia e de diferentes modos, novamente encontrar. Nisso está para mim a presença divina, em suas tantas e tão belas formas de se expressar.

Obrigada ao que é invisível, insondável e certo – vivo nas águas, na terra, no céu, no fogo, nos raios, no vento, no tempo e em tudo que há.

Esse é tempo de partido,
Tempo de homens partidos.
[...]

Visito os fatos, não te encontro.
onde te ocultas, precária síntese,
penhor de meu sono,
luz dormida acesa na varanda?
Miúdas certezas de empréstimos, nenhum beijo
sobe ao ombro para contar-me.

Calo-me, espero, decifro.

As coisas talvez melhorem.
São tão fortes as coisas!
Mas eu não sou as coisas e me revolto.

Tenho palavras em mim buscando canal,
são roucas e duras,
irritadas, enérgicas,
comprimidas há tanto tempo,
perderam o sentido, apenas querem explodir.

Esse é tempo de divisas,
tempo de gente cortada.
de mãos viajando sem braços,
obscenos gestos avulsos.

Mudou-se a rua da infância.
e o vestido vermelho
vermelho
cobre a nudez do amor,
ao relento, no vale.
[...]

Ó conta, velha preta, ó jornalista, poeta, pequeno historiador urbano,
ó surdo-mudo, depositário de meus desfalecimentos, abre-te e conta.
[...]

É tempo de meio silêncio,
de boca gelada e murmúrio,
palavra indireta, aviso na esquina.
Tempo de cinco sentidos num só.
O espião janta conosco.

Nosso tempo (I a IV)
Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este estudo enfoca através da abordagem metodológica da história de vida, a inserção da questão racial negra em duas universidades federais da Bahia.

Tematiza através das narrativas implicadas o processo de formação de professores/as, a inserção da questão étnico-racial nos currículos e as políticas para a equidade numa perspectiva complexa, com foco nas teorias de currículo lidas a partir da multirreferencialidade, do multiculturalismo e do pensamento anti-colonial em educação.

Palavras-chaves: Currículo, estudos étnico-raciais, formação de professores, multiculturalismo, políticas afirmativas, equidade.

ABSTRACT

This study focuses through the methodological boarding of the life history, the insertion of the black racial question in two federal universities of Bahia.

Thematic through the implied narratives the process of formation of professors, the insertion of the ethnic-racial question in the resumes and the politics for the fairness in a complex perspective, with focus in the resume theories chores from the multirreferencial apport, of the multiculturalism and thought anti-colonial in education.

Key words: Curriculum, Ethnic-racial studies, formation of professors, multiculturalism, affirmative politics, fairness.

RÉSUMÉ

Cette étude est consacrée par une approche méthodologique basée en histoire de vie, à l'insertion de la question raciale noire dans deux universités fédérales de l'État de Bahia, au Brésil.

Elle aborde, par les narratives impliquées dans le processus de formation des professeurs, l'insertion de la question éthico-raciale dans les programmes éducatifs politiques pour l'équité dans une perspective complexe, axée sur les théories de programmes lues à partir de la multiréférencialité, du multiculturalisme et de la pensée anti-coloniale dans le domaine de l'éducation.

Mots clés: Programmes éducatifs, études éthico-raciales, formation de professeurs, multiculturalisme, politiques affirmatives, équité.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO	27
3. FLUXOS DE VIDA: implicações, referências e errâncias na formação.	42
3.1. Contingências na formação docente: Interfaces entre cultura, raça, gênero e religiosidade.	65
4. INFLUXOS NA FORMAÇÃO: Currículos, formação docente e debates contemporâneos	81
4.1. Currículo e formação docente: uma aproximação	84
4.1.2. Multiculturalismo e diferenças: cenários contemporâneos e educação.	98
4.2. Descolonizando o outro no espelho: identidades nas fronteiras do currículo.	113
4.3. Experiências curriculares: diferenças étnico-raciais em tradução	121
4.3.1. Currículos em percurso formativo: problematizando as vivências.	127
5. REFLUXOS DA FORMAÇÃO: a questão étnico-racial, as políticas públicas e a equidade	152
5.1. Formação e educação das relações étnico-raciais: uma perspectiva de equidade.	163
5.2. Políticas afirmativas e formação: experiências universitárias.	175
6. HIC SUNT LEONES! Tecendo considerações.	187
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICES	

1. INTRODUÇÃO

Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos.
E os meus pensamentos são todos sensações.

Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés.
E com o nariz e a boca.

Pensar uma flor é vê-la, cheirá-la
e comer um fruto é saber-lhe o sentido.

Por isso quando num dia de calor
me sinto triste de gozá-lo tanto,
e me deito ao comprido na erva,
e fecho os olhos quentes,
sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz.

Alberto Caeiro

É difícil a qualquer ser humano dar as costas à própria biografia, às suas experiências de vida e às conseqüências delas para a formação do que o constitui como indivíduo, “àquilo que o torna o que é”. Isto é também indesejável, especialmente, quando estamos nos referindo aos processos de formação daqueles que se definem como “formadores/as”.

Será sempre necessário considerar que em quaisquer processos de formação, às dimensões que estão no campo da técnica, precisa ser associada à compreensão dos contextos que permitiram o fluxo daquela formação. É assim que os estudos sobre as histórias de vida ganham azo e credibilidade no âmbito dos estudos sobre a formação de professores/as¹. Saímos de um momento de concentração exclusiva na consolidação de

¹ Desejo considerar na elaboração deste texto a preocupação com a dimensão de gênero na linguagem, tentando escapar do monopólio que é o uso do “masculino” como subjetivação na escrita, faço isto como uma forma de questionamento da representação do feminino em nossa sociedade e na produção do conhecimento. Não tendo encontrado outra forma, optei pelo duplo artigo o/a e suas variações. Reconheço não ser esse “simulacro” o mais adequado nem tão pouco o mais expressivo, mas desejo, inclusive pelo incômodo que este formato provoca, sublinhar a necessidade de questionarmos também esta forma de subjugação e subalternidade da presença feminina.

uma competência técnica, para um outro estágio que alia a ela, uma competência humana, formar-se é conhecer-se, é proferir-se, é autorizar-se.

O registro das memórias foi sempre um elemento presente na história da humanidade. Por meio de diferentes tecnologias, os seres humanos perpetuaram seu modo de vida, as relações sociais, o “lugar” dos indivíduos nas sociedades, suas crenças religiosas, suas conquistas, sua forma de lembrar do passado - desenhos rupestres, afrescos, cerâmica, escultura, pinturas, textos, lendas, mitos, contos etc.

Em tempos de avançadas tecnologias, o registro das memórias ganha outra vitalidade e forma, pois além do contato com a memória como registro fixo, estático e estável, há também a possibilidade de interação, de uma espécie de “revival” através dos meios interativos das gravações, dos vídeos, dos filmes e da infinidade de recursos disponíveis na “www”.

O registro permite não só fixar a memória social, dos fatos efetivamente vividos, mas também inventar outras memórias, selecionando dos fatos, dos registros e por fim, da história, aquilo que não interesse preservar ou divulgar, interferindo assim, diretamente, não só na memória individual, mas principalmente, na memória coletiva.

É assim, que a todo momento, histórias estão sendo criadas, perpetuadas, esquecidas ou apagadas.

Neste estudo acadêmico, a memória que aciono para compor a história que narro se faz em um exercício de investigação, confrontação, pesquisa, indagação. Portanto, falar daquilo que é retido pela memória, e transbordá-lo como uma história, não é tão somente falar do passado, é questionar o que tem significado para a formação, para a constituição pessoal. É, por conseguinte, que como memorialista conecto ao universo dos acontecimentos vividos-criados que têm uma **policentralidade**. Uma vez que ao falar de si, da sua história - real ou fictícia -, cada pessoa que estabelece esse diálogo, o faz inserindo-se num contexto, permitindo ressonâncias, numa teia de lembranças ou criação de eventos e pessoas que ratificam a sua história pessoal num movimento coletivo, a substância social da memória que aparece naquilo que paulatinamente individualiza o sujeito. Afinal, não se é sozinho.

É por este motivo, que pesquisadores como Nóvoa, Dominicé, Goodson, Josso, Cattani, Canetti dentre outros, passam a sustentar que o uso dos relatos das histórias de vidas de professores/as - o uso de **narrativas autobiográficas** - possibilitam ver o indivíduo considerando a história e o seu tempo, o indivíduo e sua sociedade, esclarecendo assim, escolhas, desistências, ênfases, omissões, contingências, opções individuais e coletivas, **políticas de sentido** que se convertem em significações.

A história de vida é, portanto, uma análise do processo de formação profissional, a partir de um empreendimento historiográfico, que tem ênfase nos aspectos da inserção social e cultural da pedagogia e da educação. Compõe, outrossim, o conjunto das representações sobre o mundo social, o ideário que as pessoas admitiram para estabelecer relações em sociedade.

Não se trata apenas de entrar em contato com o que a vida ensina, mas com aquilo que se aprende através das experiências que são vivenciadas e/ou desperdiçadas, considerando que elas têm uma maior possibilidade de terem sido geradas, escolhidas ou preteridas, para serem contadas pelos próprios indivíduos em formação, o que potencializa o seu poder de formação. São estudos que permitem captar as dimensões em que as histórias individuais se conectam a processos históricos e sociais, onde processos nos planos micro e macro, objetivos e subjetivos podem ser examinados.

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em História de Vida situa-se em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimentos que os institua como sujeitos. (JOSSE, 2004, p.25)

São, portanto, “biografias educativas” do que tratamos aqui, conforme entende Josso (2004), pois permitem que ao refletir sobre o passado sejam formuladas proposições tanto para o presente quanto para o futuro, [...] “a consciência nasce quando interpretamos um objeto com o nosso sentido autobiográfico, a nossa identidade e a nossa capacidade de anteciparmos o que há de vir” (Josso, 2004, p.29). É a ação de homens e mulheres sobre a realidade, que leva à sua própria transformação e à transformação da sociedade.

Concordo com Ferraroti citado por Cattani (2001) quando diz que:

Cada vida humana se revela, mesmo em seus aspectos menos generalizáveis como síntese vertical de uma história social. Cada comportamento e ato individual aparece em suas formas únicas como síntese horizontal de uma estrutura social. [...] nosso sistema social está inteiro em nossos atos, em nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos e a história desse sistema está por inteiro na história da nossa vida individual. (FERRAROTI apud CATTANI, 2001, p.64)

A temática das “histórias de vida” tem se tornado recorrente nos dias atuais, a partir da reabilitação do sujeito e do ator, e da Teoria dos Sistemas (Bertalanffy), descortinando uma forma de centramento nos sujeitos aprendentes, na auto-formação, especialmente quando se trata da formação de professores/as, girando em torno de dois eixos: um projeto teórico de compreensão biográfica da formação e da auto-formação através das perspectivas de pesquisa-formação e o uso de abordagens biográficas a serviço de projetos. (Josso, 2004, p.22).

Há uma grande aproximação da temática das histórias de vida com os ensaios de ego-história propostos por Pierre Nora (1989), através dos quais ele pretendia que historiadores franceses realizassem a experiência de serem “historiadores deles próprios”, nada de inovador, uma vez que o uso das autobiografias sempre foi uma fonte de destaque entre os recursos utilizados pelos historiadores, principalmente na historiografia mais tradicional.

Entretanto, esse antigo uso que permitia aos historiadores escreverem autobiografias centradas apenas nas ações dos biografados, sem referências aos seus contextos, inclusive históricos, foi veementemente rechaçado a partir da segunda metade do século XX, por serem meras apologias de histórias oficiais. Essa reação fez com que o indivíduo desaparecesse quase que totalmente das narrativas históricas, tornando-as histórias das estruturas “sem face” (estruturas sociais e econômicas, classes e movimentos sociais). A partir da década de 80, do século XX o uso da biografia foi reavaliado e readmitido por inúmeros historiadores que começaram a abordar a questão com problemáticas renovadas, incluindo a meta de ser uma base documental da memória que seja relevante para a compreensão da história das idéias e da cultura, a exemplo do que intencionava os organizadores do projeto que visa registrar os depoimentos orais sobre as trajetórias de pessoais e profissionais dos mais destacados intelectuais das ciências humanas no Brasil.²

² Conversas com economistas brasileiros I e II, Conversas com filósofos brasileiros, Conversas com historiadores brasileiros e Conversas com cientistas políticos brasileiros.

A história de vida permite ao memorialista a análise social tão cara à historiografia, mas associada à possibilidade de o sujeito interrogar-se, defrontar-se consigo mesmo no seu processo e trajetória de formação pessoal e profissional, como nos adverte Michael de Certeau, de reconhecer o presente no seu objeto e o passado nas suas práticas.

A narrativa de inspiração autobiográfica que empreenderei neste estudo, longe de ter uma organização restritiva, quer se instalar como um diálogo -, que revela traços da minha formação, da minha trajetória intelectual, das formas de estudo e pesquisa, peculiaridades da minha vida privada, reflexões sobre o meu exercício profissional -, e como tal, se verá entrecortada pelos interlocutores - ora personagens dos fatos e episódios que relato -, ora pelos cenários da narrativa - os contextos e todos os recursos que serão necessários para fazer o fato algo compreensível e articulado -, ora com o quadro teórico que me serve de lastro para as discussões com os pensamentos dos autores por mim evocados. Essa conversação, elaborada em forma de *intertexto*³, se caracterizará o máximo possível pelo tom informal, um meio de atender ao desejo de perguntar, de interpor, de colocar-se com a inquietante expectativa da resposta, que muitas vezes, o/a leitor/a terá. Considerando nesse contexto, o que sinaliza Ortega quanto à estranha e dupla condição do dizer: “todo dizer é deficiente - diz menos do que quer; e todo dizer é exuberante - dá a entender mais do que se propõe”.

Em alguns casos, simplesmente ao rememorar fatos, episódios e conversas com outros personagens que têm nomes; noutros, valendo-me de notas de observação, de documentos que fixaram minhas experiências, de fotografias, de textos, das notas à margem dos textos lidos, das entrevistas realizadas, das sessões de estudo, das aulas às quais assisti, dos eventos de que participei, os grupos focais realizados ao longo da minha itinerância acadêmica, e uma infinidade de anotações que acabam configurando uma espécie de diário de campo da minha própria elaboração intelectual, acabam por demarcar aquelas concepções que se tornaram sensibilizadoras para minha análise porque sinalizam aspectos importantes da realidade que enfoco, e que como tais, imergem, emergem e submergem no texto em um movimento cadenciado de descoberta contínua de uma tessitura enraizada, expresso na forma de um *intertexto*, estrutura de escrita que conecta e articula todos estes elementos sem distinções

³ Intertexto é construção que advém da técnica de “análise contrastiva constante”, formulada por Burnham (1988) e aprimorada no NEPEC - Núcleo de ensino, pesquisa e extensão em currículo, tecnologia e conhecimento - FACED/UFBA.

delimitadoras de onde no texto é vivência (campo), onde é referência (teoria) e onde é opinião (conclusões da pesquisa).

Portanto, farei da história de vida: texto, contexto e pretexto para enfatizar aspectos teóricos, contextos sócio-históricos e fatos que considero relevantes para a abordagem das temáticas que são alvos deste estudo.

As histórias de vida nos fornecem um belo lastro porque ao enfocá-las, abarcamos a vida em todos os seus aspectos, visando a sua globalidade, nas dimensões passadas, presentes e futuras, articuladas em uma dinâmica que é própria das histórias narradas, porque ao recordar, pode-se, em boa medida, escolher o que acionar na memória e o porquê de fazê-lo. (Le Goff).

A imersão nas experiências vividas e a reflexão sobre elas permitem àquele que deseja perscrutar o seu processo de formação, instalar questionamentos que se referem à sua constituição como pessoa e como profissional, pode-se perguntar: “como cheguei a ser o que eu sou?” “Quais as minhas características pessoais significantes para a minha atuação profissional?” “O meu desenvolvimento pessoal se articula com o profissional?” Se este sujeito que se indaga é um/a professor/a, poderá entrar em contato também com as influências que atuaram sobre a sua prática pedagógica e que acabaram por defini-la como a identidade de professor/a, uma identidade entendida como um estar movente, pois que se institui em um cenário de tensões e conflitos entre acomodações, assimilações e mudanças, na interface entre os aspectos pessoais e profissionais.

A formação do professor como profissional reflexivo passa necessariamente pela qualidade e competência técnico-política e investigativa que o mesmo estabelece com sua práxis de trabalho docente/educativo a partir do conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. (SCHÖN, 1995, p.81)

Este exercício, verdadeira anamnésia, descortina aspectos subjetivos que têm conexão com o desenvolvimento profissional, com a forma pela qual é efetivada a docência e como é caracterizado o trabalho docente. Lamentavelmente, quase sempre, aos discutirmos as políticas e programas para a formação docente, o fazemos do ponto de vista eminentemente dos conhecimentos técnico, científico-pedagógico e disciplinar, e desconsideramos os aspectos das subjetividades que interferiram nas formas como

constituímos o nosso modo de pensar, de estabelecer nossas prioridades, de entender e atuar no mundo, modo este que se estabelece a partir de características pessoais de pertencimento de raça, gênero, classe social e orientação sexual, opção religiosa, definição política etc, ou seja, “do conhecimento de si” e de “seu” tempo/espaço.

As **políticas de sentido**, então estabelecidas, têm grande relevância quando tratamos da memória coletiva construída pelas especificidades dos sujeitos, especialmente se a estes indivíduos foi usurpado o direito de ter e narrar a sua própria história, uma situação recorrente quando tratamos das minorias raciais, étnicas, religiosas, de gênero etc, em nossa sociedade.

Ao dedicar-me a fazer um estudo autobiográfico (portanto, singular e de autonomização subjetiva) o que pretendo é inscrever a minha história, e fazer ecoar a minha voz sobre a constituição da identidade negra no campo tensionado dos estudos sobre a profissão docente na contemporaneidade.

Ao fazê-lo, através de uma prática reflexiva que enfoca os contextos e as condições em que vivi as experiências que relato, com todo o deslocamento do egocentrismo que me for possível, falo das marcas sociais da formação de uma educadora negra, com tudo o que política, social, cultural e historicamente isto significa.

Esta singularidade está diretamente ligada à forma como o poder de narrar (-se), de proferir, conecta-se ao grau de invisibilidade conferida a populações negras no interior das sociedades ao longo da história recente.

Ao se denunciar a relação entre o poder dos dominantes de reservar para si o direito à memória, de impor sua versão do passado aos dominados, de menosprezar as rememorações do homem comum, principalmente de proibir a transformação da memória em experiência, colocou a nu um dos dispositivos mais autoritários e insidiosos do colonialismo da tecno-ciência sobre o pensamento atual. [...] Na década de 80[...] revalorizou-se, sob o conceito de experiência, a memória e sua relação com a vida prática, mas principalmente se demonstrou a relação entre o trabalho da memória e a emergência e constituição de um sentimento de identidade. (CATTANI et alli, 2000, p.23)

Muito já se falou sobre a função da memória coletiva como elemento reforçador de um sentimento de pertencimento real como o de raça, etnia gênero, e também de um pertencimento simbólico, definido pela apropriação e valoração que é dada pelo indivíduo ao patrimônio cultural que acessa por pertencer a determinado grupo. Essa

memória coletiva que é assumida individualmente é ponto fundamental para a estruturação de uma diferença simbólica (Halbwachs).

Estas diferenças simbólicas podem estar inscritas nas formas pelas quais a memória é registrada. Convencionou-se que a memória deve estar escrita (sob suas diferentes formas), o que acabou por relegar outras formas tradicionais de registros vivos.

Refiro-me especificamente à memória que é transmitida oralmente, pelos mais velhos, pelos sábios, pelos ancestrais, nos “círculos”, nas “rodas”, nas reuniões familiares e religiosas, nas representações, nos cantos, nas lendas, nos mitos, nas danças e nos rituais. A exemplo do que é feito pelos griôs, pajés, caciques, senhoras e senhoras, nossos antepassados negros, indígenas e ciganos.

Estas formas de preservar a memória são formas culturais associadas a grupos humanos e suas formas de organização; estão eivadas de estereótipos oficiais, e para infortúnio coletivo, foram historicamente negligenciadas e estereotipadas. No meu entendimento, a priorização de uma determinada forma de registro da memória, associa-se diretamente às formas de exclusão e silenciamento que poderosamente operam em nossa sociedade, e que roubam de populações e grupos humanos não só sua existência concreta, mas o seu sentido, a sua transparência e capacidade de propagação, tanto quanto aquilo que é a sua “verdade”.

O resultado deste cenário é brutal, especialmente porque estas formas culturais de preservação e propagação da memória têm uma marca étnico-racial muito definida: são memórias de negros, índios, ciganos e populações aborígenes que estão sendo simplesmente apagadas.

A epígrafe de Alberto Caeiro que inicia o meu texto foi escolhida por ela me reportar ao que a memória e a própria existência têm de conexão com o que tento enredar neste estudo: não só o visto e sentido e então, possível de ser narrado, mas tudo aquilo experimentado que torna factível o empreendimento da narrativa, seus significados e sensações.

Mais que uma memória organizada de fatos e eventos, pretendo colocar-me em contato com as conexões que pude estabelecer através dessas experiências⁴ para a minha formação docente, e ao fazê-lo, colocar mais próximo, aquele que comigo reinventa esta itinerância, pela leitura, extrapolações e as apropriações possíveis a partir delas. O que se constitui no espetáculo da pesquisa encarnada, os seus sucessos, bons augúrios e seus descaminhos, desencontros, fracassos, como uma forma de assegurar a/ao leitor/a não o contato com o resultado do empreendimento, mas seu processo de fazer, que pode, esse sim, encaminhar para outros resultados, outras conclusões, abrindo para a/o leitor/a a possibilidade de ser ele ou ela, de fato, um/a interlocutor/a que pode alterar o “rumo da prosa”.

Lévi-Strauss, diz que o “o objeto da pesquisa em ciências antropológicas é da mesma natureza do seu pesquisador”, ao ser relido por Macedo (2002), ao excerto acrescenta: “é preciso nos convencer (sic) de que o objeto do conhecimento das ciências humanas deseja, pensa, faz opções e se movimenta, ou está crivado de desejos e sentimentos, tal qual o seu estudioso” (Macedo, 2002,p.43).

Vi-me encarnando este pressuposto, em uma espécie de entropia, uma vez que ao iniciar o meu projeto de doutoramento em 2002, intencionava investigar os currículos dos cursos de pedagogia, seguindo as conclusões decorrentes dos resultados da pesquisa do Mestrado, através da qual em um estudo contrastivo, intitulado: “Cidadão no papel? A construção da cidadania através das propostas curriculares das redes de ensino público e privado de Salvador” investiguei os projetos de formação para a cidadania, inscritos nos currículos dos cursos de Ensino Médio em escolas das redes pública e privada de Salvador - Bahia, analisando como estavam sendo construídas e/ou impostas, através dos currículos escolares, as identidades dos cidadãos, imersos em diferentes contextos sócio-econômicos e culturais.

Ao contrastar essas propostas curriculares voltadas para públicos de origem social, cultural e étnico-racial diferentes, identifiquei como uma característica:

[...] que o indivíduo não se separa do seu contexto sócio-econômico e cultural, sendo dele um reflexo, o que disso se distingue entra como exceção; as identidades (raça, origem social, confissão religiosa,

⁴ Experiência, segundo Josso (2004) são vivências particulares, [...] vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido, sentido.(p.48)

condição sócio-econômica etc) são condicionantes do seu “lugar” social, as escolas repetem este padrão, pondo na prática propostas diferenciadas, “adequadas” aos diferentes contextos. [...] tal currículo forma o “indivíduo certo” para o “lugar social” a ele adequado, numa ação que mantém as desigualdades sociais, em que pesem os discursos integradores e a prática emancipadora de alguns professores. (JESUS, 2001, p.182)

Estas conclusões fizeram com que eu me voltasse para os currículos dos cursos de formação de professores/as em instituições de nível superior de ensino público, a fim de perscrutar como eles abordavam, na formação de novos/as professores/as, a questão da identidade racial negra, dada a invisibilidade que tanto o tema quanto os indivíduos tinham nos projetos curriculares e no interior das escolas, procurando encontrar na formação desses profissionais, a gênese daquelas questões atinentes às identidades, cujos reflexos negativos pude detectar nos alunos das escolas que pesquisei, a exemplo: falta da participação instituinte, negação do pertencimento étnico por alunos/as e professores/as, baixa estima pessoal, apatia diante das questões sociais mais amplas (política, desenvolvimento social, econômico etc), descrença na possibilidade de mudança social, fracasso escolar dos alunos negros, estigmatização (de gênero, de orientação sexual, religiosa, de local de moradia, dentre outras). Uma vez que conteúdos, temáticas ou atividades com enfoque positivo na diferença e do que dela decorre, configuram-se numa imensa lacuna na formação dos/as estudantes do ensino fundamental e médio ao superior, especialmente no que tange à formação da identidade racial, tema de incontestável relevância no cenário da educação baiana/brasileira, haja vista a preponderância tanto numérica quanto qualitativa (elementos culturais, artísticos, estéticos, religiosos e econômicos) da população negra e afro-descendente na formação da nossa sociedade.

Decorridos quatro anos de estudos no curso de doutorado, as mudanças sociais e as conquistas do povo negro através da sua organização política e dos movimentos sociais, fizeram-se refletir nas políticas públicas. As decorrências do seminário Internacional realizado na UNB em 1995, no qual o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, assumiu o compromisso de desenvolver ações compensatórias para a população negra, bem como, as conseqüências da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban - África do Sul em 2001, a criação da SEPIR - Secretaria de Reparação e Promoção da Igualdade Racial no âmbito federal, acompanhada pelo Governo Estadual da Bahia com a Secretaria Estadual de Promoção

da Igualdade, os debates no Congresso Nacional em torno do Estatuto da Igualdade Racial, a criação do Programa Nacional de Ações Afirmativas em 2002, a publicação e implantação do Parecer do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais em 2004, a Lei 10.639/03, que institui o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira em toda a rede oficial de ensino brasileira a adoção de políticas de reserva de vagas nas instituições baianas, UNEB em 2002, a UFBA em 2005, UFRB em 2006, a destinação de recursos públicos federais (PROUNI, UNIAFRO, Conexões de Saberes, dentre outras significativas conquistas, provocaram uma alteração no meu objeto de pesquisa, uma vez que ele se moveu e se transformou no tempo, ao acompanhar o processo histórico que o constituiu socialmente e que na minha vivência, se converteu em um tema tão marcado e encarnado que se tornou a narrativa de minha própria história de vida.

É assim que passo a discutir, através da narrativa da história de vida, a ênfase na diferença existente nas políticas curriculares. O tom confessional quase incoercível da história de vida, longe de ser uma exposição desnecessária ou mesmo indesejada, em tempos de “olhos que tudo vêem e bocas que tudo revelam”, quer demonstrar pelo depoimento, a vida vivida em “carne viva”, como disse Clarice Lispector, ao desvelar em sentimentos e vivências, as mais comezinhas, de um cotidiano desconsiderado, a inteireza da vida em suas proezas, infortúnios, percalços que são, na maioria das vezes, o ponto central do estímulo para as mudanças pessoais.

Neste empreendimento acadêmico de pesquisa-formação pude me valer da técnica do “diário de itinerância” definido por Bordieu (2002) como um instrumento de investigação que “representa um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo.” (BORDIEU, 2002, p.134)

Debruço-me, portanto, sobre os estudos de currículo e suas políticas de sentido no veio do esforço para a constituição de uma identidade negra (biografia pessoal) permeada pelos processos de formação acadêmica em instituições públicas de ensino superior (biografia profissional).

Articulei as minhas discussões em três eixos:

Eixo 1 – narrar a trajetória de vida pessoal, origens familiares, formação escolar básica, influências pessoais e institucionais na infância, adolescência e idade adulta. O início do percurso de construção da trajetória intelectual, o ingresso na vida pública, a formação universitária, as influências teóricas, o ingresso na vida profissional.

Eixo 2 – a formação acadêmica, influências teóricas, debates e posicionamentos intelectuais e políticos.

Eixo 3 – a atuação profissional, os embates em torno das políticas públicas de promoção da igualdade racial em instituições públicas de ensino superior.

É no veio destes eixos que irei exercitar a escrita dos capítulos da tese, seguindo o fluir e refluir dessas vivências neles contidas, como boa “filha das águas”, falarei de fluxos formativos ao longo dessa narrativa de vida.

No capítulo dois estão em foco as conceitualizações sobre história de vida, memória, tempo, a metodologia de pesquisa e o cenário geo-histórico em que se inscreve a pesquisa.

No terceiro capítulo enfocarei os primórdios da minha formação: família e escola trarão à discussão os elementos que compõem o arcabouço da formação inicial – suas ênfases e omissões e as concepções em torno da profissão docente: gênero e raça se comunicando.

O debate sobre a formação acadêmica me possibilitará problematizar aspectos relativos às demandas contemporâneas para a formação docente em instituições de nível superior: currículos, multiculturalismo, estudos étnico-raciais e culturais, o anti-racismo e o anti-colonialismo na educação, serão os enfoques do quarto capítulo.

O quinto capítulo tem seu nexos na articulação do cenário atual no que concerne às demandas em prol das políticas públicas de equalização social (políticas afirmativas) e suas consecução em projetos formadores. Discutirei tais propostas à luz das experiências das universidades federais baianas com adoção de políticas de inclusão racial, com especial enfoque na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Nas considerações finais apresento as sinalizações da prática decorrente deste estudo e aprofundamento teórico e possíveis encaminhamentos no que se refere às políticas de formação docente e as demandas contemporâneas.

2. HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO

O professor-educador que não seja capaz de lidar internamente e em profundidade consigo mesmo não se encontra aparelhado para proporcionar experiência semelhante a uma outra pessoa humana; não será capaz de proporcionar ao educando uma experiência de implicação consigo próprio quem não foi capaz de experimentá-la em si.

Joaquim Gonçalves Barbosa

Vivemos um tempo de processos rápidos, de uma memória fluida e de um cotidiano veloz e movediço que se esgarça e modifica quase que instantaneamente dada a profusão de acontecimentos e dos meios de publicizá-los; uma fugacidade que demarca diferenças, singularidades, alteridades, semelhanças, continuidades, ressonâncias, processos geo-históricos que singularizam e universalizam, “inventando o outro, recriando o eu” (Iani, 2000). Encontramo-nos em um “momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, inclusão e exclusão” (Bhabha, 1998), isso nos impõe uma revisão dos modos pelos quais vivemos e nos relacionamos e da forma como representamos a nós mesmos e às nossas sociedades.

Em um mundo de interações - sociais, tecnológicas, interpessoais -, as tensões entre as tradições e o novo que se institui em sua multiplicidade têm nos levado a repensar os processos tempo/espaciais por meio dos quais se constroem e são difundidos os conhecimentos, as tradições e as subjetividades, em um tempo em que as formas de armazenamento e difusão de informações e, portanto, da própria memória, vê-se ampliada formidavelmente pelos recursos tecnológicos, o ânimo contra o esquecimento, o desaparecimento histórico e a morte se revigora, a memória vem à tona como um esforço para instituir e preservar o patrimônio cultural da humanidade, seja através dos esforços coletivos e institucionais (museus, bibliotecas, memoriais, monumentos etc) ou através dos atos individuais biográficos, de preservação da história pessoal (diários, cartas, blogs, comunidades virtuais, biografias etc) que são também a história vivida em um espaço-tempo coletivo.

Ao assumir fazer desta pesquisa para o doutoramento, um estudo voltado para as relações entre a memória e a formação docente, face às demandas contemporâneas, tendo como pano de fundo a minha trajetória de formação pessoal e profissional, uma endo-etnografia⁵ (Macedo, 2002), numa perspectiva auto-biográfica, ou seja, uma aproximação do que tem sido recentemente demarcado como o campo de um estudo de **história de vida**, vi-me imediatamente tomada por um imenso conflito. Como fazer dessa releitura de vida, nesse lusco-fusco que é a memória, não uma estrita narrativa do passado, julgado à luz do presente, como algo que se fixou na memória como recordado? Como fugir da tentação e erro de colocar o presente na origem da análise e torná-lo o tribunal do passado? Mas ao invés disso, falar do vivido, que pode ser o tempo presente e também aquilo que é a partir dele, projetado para o futuro, ou seja, um passado, que estando prenhe do presente, revela-se encharcado de futuro. Uma espécie da genealogia de que nos fala Foucault, - aquela que faz um tipo especial de história que tenta descrever uma gênese no tempo-, que pergunta como, de que maneira e em que momento o objeto em análise se constitui como tal.

Desejo fazer da narração do que experienciei no meu processo de constituição pessoal, uma alternativa de aproximação temporal que faz do passado contado no presente, uma interligação com o futuro que se empreende e se almeja constituir, baseado naquilo em que se abaliza a **perspectivação memorialística**, como sugeriu Walter Benjamin, ser o ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara, só perde o sentido aquilo que no presente não é percebido como visado pelo passado.

Seria como criar na estrutura do léxico verbal uma outra possibilidade de conjugação temporal, diferente dos “tempos agostinianos” de que nos fala Morin, seria falar de um pretérito do futuro, algo que ao ser novamente olhado, antevê o novo modo a se instalar.

Não o futuro do presente⁶, visto como um **moto continuo**, nem o futuro do pretérito, aquilo que poderia ser, mas de um estar e um devir que se constituem num liame

⁵ A abordagem endo-etnográfica inspirada na epistemologia qualitativa permite compreender como as relações sociais mudam, como as pessoas em formação mudam, como mudam suas visões de mundo, como a realidade escolar conflitua-se pela possibilidade da mudança [...] podendo constituir-se em *savant de l'intérieur* (Boumard, 1989), na medida em que os resultados de suas descrições formem um corpus compreensível do que se passa dentro de uma micro-realidade coletivamente vivida e politicamente interessada. (Macedo, 2002, p.172)

⁶ Futuro do presente. Tempo verbal que situa um processo (ação, estado, mudança de estado, fenômeno) em um momento posterior àquele em que se fala: cantarei, estarei, choverá.

inextricável desses diferentes tempos de existência, uma conjugação que permita em simultaneidade, uma conjugação retrospectiva e prospectiva, uma reflexão sobre os percursos de vida (passados e futuros), como defende Nóvoa.

O que intenciono fazer na forma de estudo sobre a perspectiva da história de vida, se aproxima de uma “reconstrução a posteriori”, no entendimento de Michel Pollak lido através da obra de Cattani et alli (2000), é:

[Por definição reconstrução a posteriori], a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência. Além disso, ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chaves (que aparecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros.” (grifo nosso). (POLLAK apud CATTANI et alli 2000, p.19)

E como conseqüência disso, define também o tipo de sociedade na qual nos engajamos e que estamos dispostos a construir, pois essa memória é construída tanto individual quanto socialmente, sendo, portanto, fonte de resignificação, pois traz as convivências, as interações que nos permitiram ser o que nós somos ser o que nos tornamos, mostramos os elos sociais e também as dissociações que foram realizadas, torna-nos sábios pela incorporação de muitas vidas, de muitas experiências (individuais e coletivas) entrelaçadas à nossa, tirando das sombras a identidade social que também nos compõe, (HAMPÂTÉT BA, 2003), à guisa do que também nos diz Nóvoa (1995) “a nossa matéria são as ‘pedras vivas’, as pessoas, porque neste campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: formar é formar-se”. (p.32)

Esse entendimento coaduna-se singularmente com o lugar proposto por Boaventura Santos (2002) para o indivíduo e sua subjetividade. Ele nos diz parafrazeando Clausewitz: “todo conhecimento emancipatório é auto-conhecimento” (p.83), argumentando que a ciência moderna ao mesmo tempo que consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico o expulsou enquanto sujeito empírico, e defendendo que o caráter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido como “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos.” (SANTOS, 2002, p.84)

Futuro do pretérito. Tempo verbal que situa um processo (ação, estado, mudança de estado, fenômeno) em um momento anterior àquele em que se fala: cantaria, estaria, choveria. (Dicionário Aurélio)

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os preconceitos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber das nossas trajetórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos não-ditos do nosso discurso acadêmico. (SANTOS, 2002, p.84)

Boaventura Santos ao analisar o empreendimento da pesquisa e as estratégias metodológicas nas diferentes ciências, identifica a necessidade de ora aproximar sujeito e objeto (como na Antropologia social através de mecanismos como o trabalho de campo etnográfico e a observação participante), ora distanciá-los dada a intimidade entre sujeito e objeto, como é o caso da sociologia que aumentou essa distância através de “metodologias de distanciamento” como os métodos quantitativos, a entrevista estruturada, a análise documental e o inquérito sociológico.

Nessa definição da forma da escrita memorialística que não distingue “o humano do não-humano”, que pretendo empreender, uma forma de “pesquisa espontânea”, como entendido por Gérard Mendel, uma vez que é dedicada à imersão em um sistema de referência do “meu ofício” e da minha vida, chega a mim também a advertência para o cuidado necessário com o ufanismo do indivíduo que conta a sua própria história, e tal qual outro artista qualquer, destaca as nuances mais favoráveis e obnubila os traços menos harmoniosos do modelo.

Aquele cuidado de, ao narrar “em perspectiva” o vivido, negociado e cotejado à luz não só das experiências, mas de uma comunicação estabelecida com o arcabouço teórico que permite analisar as vivências, neste estudo, não cair na tentação, sempre carismática, de desvirtuar a forma das minhas memórias, ou a voz dos meus interlocutores alheios e/ou desinteressados da minha existência, fazendo recair sobre suas palavras e pensamentos, e sobre fatos, lembrados fortuita e aleatoriamente, organizando-os em um simulacro, que os torna os argumentos irrefutáveis do meu discurso, como se escritos ou ditos para mim, para ratificar-me, autorizar-me, aquela advertência também feita por Walter Benjamin ao tratar da obra memorialística de Proust,

[...] o importante para o autor que rememora não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência. Ou seria preferível falar do trabalho de Penélope do esquecimento? [...] Não seria esse trabalho de rememoração espontânea em que a rememoração é a trama e o esquecimento a urdidura, o oposto do trabalho de Penélope, mais que sua cópia? Pois aqui é o dia que desfaz o trabalho da noite. (BENJAMIN apud CATTANI, 1991, p.24-25)

Norteadas por estes dois vértices e admitidos inclusive, como condições para a escrita, iniciei esta caminhada tentando ser esta Penélope que desfaz o novo, atenta aos esquecimentos, pois há aqueles que constituem a memória e os que a silenciam, enredando as lembranças e reflexões numa espécie de caleidoscópio, através do qual ao fixar no que é o real-vivido, abro o campo para o que é o intangível-esquecido e para o que é o pensado-desejado, numa espécie de fractal, tornando o possível algo realizável, na alucinada potencialidade das combinações, das clivagens, das reentrâncias, das sobressalências, das absorções e das lacunas dos esquecimentos, das alegrias e frustrações também presentes nas escolhas.

As memórias relacionam-se a processos de subjetivação complexos, que incluem sensações e imagens mentais, eventos públicos, situações vivenciadas e compartilhadas, ancoram-se em espaços, grupos, objetos; os indivíduos recordam-se de forma singular, mas neste recordar está a memória social, pois os indivíduos não são autômatos.

Em formação, as histórias de vida tocam as fronteiras do racional e do imaginário. Por um lado, a sua perspectivação temporal impõe a organização sinérgica de uma herança revisitada, aqui e agora, à luz dos desejos e das questões do presente, e de um devir em invenção, povoado de múltiplas expectativas projetadas desde a infância; por outro, a encenação de um itinerário ou de uma errância em história, a partir de uma escolha de referências, sem dúvida objetiváveis e racionalizadas, mas numa forma narrativa que lhe prefigura o sentido (direção e significação). Isso leva o indivíduo a compor uma visão imaginária de si mesmo. (JOSSE, 2004, p.263)

Seja essa “visão de si”, imaginária, idealizada, confessional ou real, ela o é sem hierarquizações. Ao narrá-la, o sujeito estabelece os vínculos entre o que tem da sua singularidade, daquilo que é irrepitível e que constitui a sua identidade e tudo o mais que é a sua herança (cultural, familiar, histórica, social). E, dessa forma, então provê a força motriz da renovação dos coletivos humanos. Como bem diz Marie-Christine Josso “as sociedades e as culturas apresentam-se como ‘sistemas’ abertos, inovadores

que têm uma certa capacidade de adaptação graças a essa propriedade de autopoiesis de cada indivíduo. (Josso, 2004, p.264).

O conceito de (auto)poiesis, do latim *poiesis*, significa a produção, a fabricação do próprio existir humano, individual e social, objetiva e subjetivamente (Macedo, 2002), é a abertura do ser em seu processo criativo de auto-formação em conexão com o mundo.

Estou, portanto, no campo movente da subjetividade, de uma criação contínua do que me constitui, o que passa pelo reconhecimento e pela aceitação das minhas referências pessoais como pesquisadora, no quadro dos referentes para a abordagem do meu objeto de pesquisa, uma vez que a minha escolha do objeto põe em condição de reciprocidade e intercâmbio os lugares do sujeito e do objeto, e é situada de uma forma bastante singular, pelo meu posicionamento ético e teórico diante dele, uma voz que não é neutra e por isso mesmo, se vê autorizada.

Nietzsche em seu livro autobiográfico intitulado “*Ecce homo*” - *de como a gente se torna o que a gente é*, uma epígrafe recorrentemente utilizada por ele, pontifica: “é minha sagacidade, ter sido muitas coisas em muitos lugares a fim de poder me tornar uno – a fim de poder chegar a ser um” (Nietzsche, 2003, p.95), um saber e um ser constituídos de experiências.

A experiência é um passo, uma passagem. Contém o “*ex*” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “*per*” de percurso, do “*passar através*”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experiri* está o *periri*, o perigo. (LARROSA, 2005, p.67)

Isto se coloca para mim de uma forma bastante instigante, pois minha trajetória inicial e tudo que nela foi constituído como norma e como um modelo a se estabelecer, viu-se alterada pelo que de forma autônoma, auto-determinada, pude constituir como *itinerância* de vida e formação, uma experiência concreta de multirreferencialidade constituída pelas diferentes presenças – culturais, vivenciais, teóricas e os diferentes cenários, contextos e eventos, na conjunção dos quais constitui essa trajetória.

Minha errância nesse processo pode ser analisada sem antinomias, ela é simplesmente vivência, aquilo que me permitiu entrar em contato com outras lógicas, outras concepções e saberes individuais e culturais que me constituíram em um processo

ativo e interativo de “subjetificações pessoais” de análise-identificação-alheamento-acolhimento-internalização, que ora me libertam, ora me aprisionam, pelo juízo de valor que lhe é inextrincável, mas que ainda assim, de forma auspiciosa, franqueia-me a liberdade para que eu me lance neste cotejar da minha vivência, para fazê-lo não só como uma retrospectiva mas como um lançar-me, ousadamente, na projeção, na prospecção (que busca a natureza e o valor do que penso e vivo) que vai adiante e ao longe, na aventura do que desejo tornar-me, como pessoa, como ser, como formadora de mim e do outro, pois “a memória não é um recipiente passivo de impressões. É, pelo contrário, um processo ativo de busca de significado que reestrutura os elementos a serem lembrados de forma a conservá-los, reordená-los ou excluí-los”, como entendem Fentress & Wickman (1992).

É dessa perspectiva que a todo o tempo me questiono se a memória à qual recorro comporta a noção de conjugação do tempo em presente, passado e futuro, estanques e isoladamente considerados. Se ao tocar no que se definiu chamar de questões contemporâneas como as culturas, as identidades, as diferenças, através do que narro dos acontecimentos da minha vida, estou de uma certa forma tentando “conspurar o meu próprio ninho”, atribuindo ao passado tornado presente pelo meu discurso, a capacidade de projeção de um futuro, uma espécie de *non plus ultra* nessa capacidade de interpretação, visto que essa releitura do passado feita através dos questionamentos, dos desejos, dos projetos e das perspectivas de vida, são atualizadas no presente, foi atualizada no passado e poderá sê-lo naquilo que projeto para o futuro, exatamente porque o faço no diálogo entre o que penso desse vivido, a fonte na qual busco a perspectiva propositiva do presente.

Vendo o futuro não só como uma aposta, mas também o presente que é minimamente previsto, ao ver os dados sendo rolados a todo momento, como nos dizia Filipe Serpa, na “impermanência do fluxo temporal”, mimetizado nos fluxos de vida social, cultural, político e econômico, que reorganizam e reinventam estes mesmos fluxos, vivendo no presente, como o fiel da balança, equilibrando numa e noutra mão, o passado e o futuro, em um devir constante. Memória é aqui pretexto e contexto.

Pois as memórias não são objetos, diz-nos Nunes (1987):

São experiências vividas interiormente, o que as distinguem do conhecimento. Se o conhecimento só nos pertence de forma

contingente, as memórias são indissoluvelmente nossas, fazem parte de nós e nos constituem. Estamos no centro delas e só quando elas fazem conscientemente parte de nós podemos partilhá-las com os outros. A recordação, portanto, não se separa da consciência, mantendo com ela uma via de mão dupla. As memórias dizem quem somos. Integram nosso presente ao passado, tanto na perspectiva de que inventamos um passado adequado ao presente, quanto o contrário. (NUNES, 1987, p.4)

É por isso que a noção de temporalidade entendida como fluxo – *en train de se faire* – tem um vulto significativo na discussão aqui iniciada.

O que desejo é experimentar o lapso do tempo narrado como o inacabamento vivo do sentido de fluxo em fatos, acontecimentos e ocorrências vivenciados em tempos singularizados, particulares que configuram o cenário do enredo das diferentes experiências de vida, que poderão vir a se comunicar e assim, constituir uma história pessoal que pode se tornar coletivizada, pelas suas (des)semelhanças, tal como ocorre nos processos emergentes em sistemas complexos, nos quais os agentes individuais do sistema decidem e atuam de forma individual e local, mas sua ação, tornada coletiva pela correlação dessas individualidades, produz um comportamento global, aquilo que Steven Johnson (2003) ao discutir a concepção de emergência, denomina de sistema “bottom-up”.

Narrar e/ou descrever o que se processa através desses enredos, onde atuam diversos e independentes atores, é escrever como em um desenho feito em decalque, por mais que se tente ser fiel ao marco original, os traços fogem à marcação e criam outros contornos, outras formas e possibilidades, constituindo assim, o espaço metafórico e real das singularidades.

Somos, então, de início levados a considerar a narrativa como tendo uma autenticidade que se fundamenta na capacidade do autor de reconstituir, por um lado, aspectos da sua interioridade e, por outro, na capacidade de reconstituir, na sua dimensão simbólica, alimentada pelas diferentes fontes do imaginário cultural pelas quais o autor se interessou ou com que esteve em contato ao longo da vida. A projeção de si num futuro mais ou menos próximo obriga, de resto, as pessoas a inventarem cenários possíveis daquilo em que desejam tornar-se, em seu fazer e em seu ser, em relação com o mundo. (grifo nosso). (JOSSO, 2004, p.264)

Logo, abordar a formação por meio da narração de histórias de vida – que serve de anúncio para as reflexões, conexões e extrapolações havidas a partir dela –, tocar na complexidade das comunicações que se estabelecem entre o pensado, o negociado, o

vivido e aquilo que é projetado, perspectivado após a análise da experiência, e o que é o juízo de valor gerado a partir dessas conexões e dissensões, é buscar estabelecer de forma o mais profunda possível uma “escrita e uma leitura de si”, como abordagem teórico-metodológica, uma forma pela qual a um só tempo se é objeto e sujeito implicado da pesquisa.

Ao focar a perspectiva da história de vida, do vivido e narrado no campo dos atos formativos, inelutavelmente, está-se tratando do campo da *autorização* reivindicada e conquistada pelo/a sujeito-pesquisador/a, de tornar-se seu próprio autor, de fabricar os sentidos da sua existência, ao reconhecer sua autoridade e legitimidade na composição do texto que constrói das suas experiências e situações de vida e as interpretações que delas faz, sem desconsiderar as influências sociais, culturais e psicossociais interagem e nos afetam.

Esta autorização da “escrita e leitura de si” colocam o/a sujeito-pesquisador/a no cerne mesmo da construção do conhecimento, pois nesse exercício, e com base em suas experiências, afirmam-se como verdadeiros geradores de conhecimento, muito privilegiados porque enfocam práticas, fazeres, carreiras, condutas, o que valoriza e qualifica as experiências e as subjetividades em ação, em interação social (Blumer), uma vez que elabora estratégias e informações, não ao sabor exclusivo das demandas externas, mas de acordo a como este ele o/a sujeito-pesquisador/a defina as situações que enfrenta, como as interpreta e compreende, mediando, portanto, a ordem social e sua história pessoal.

Esse círculo de implicação tem como pressuposto o fato de que o objeto da ciência é constituído por alguém e que esse indivíduo não é neutro, põe na seleção do seu objeto, sua própria existência. O mundo que eu investigo é visto pelas lentes do que sou, do que me tornei, tornando-se um mundo criado segundo esse prisma, no qual o que vejo me serve de máscara ou de espelho, segundo um ponto de vista que se apresenta como singularidade.

Isso não o torna nem fetichizado, nem natural, é tão somente, um objeto-sujeito indexalizado.

Este duplo ser/estar “objeto-sujeito” da pesquisa nos remete à questão do papel do sujeito-ator no empreendimento epistemológico. De um antigo debate entre os campos

sociológico (ator) e psicológico (sujeito), chegamos à defesa do que Ardoino (1998) chama de tríptico, agente-ator-autor que está diretamente associado às expectativas e ao projeto que atribui tais ou quais características aos protagonistas em questão.

Na perspectiva metodológica da História de Vida se articula de uma forma complexa a relação entre aquele que goza o vivido, aquele que narra a vivência e aquele que provoca a experiência, estabelecendo-se uma composição dessas identidades que se refaz a cada cenário, o que requer deste sujeito-ator-epistemológico uma abordagem múltipla e multirreferenciada do seu objeto porque o faz também enquanto sujeito-objeto de pesquisa, especialmente aqui, onde trato da dialogia na formação de professores/as⁷.

Estas características fazem da **implicação** um marco diferenciador desta pesquisa. Isto me permite exercitar a simultaneidade existente em todo ato formativo, pois ao tempo em que implico o outro que vivencia comigo a experiência, sou também implicada por ele na situação na qual interagimos.

A implicação como defendida por Barbier é:

[...] um engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classes, e de seu projeto sóciopolítico em ato, de tal sorte que o investimento, que é necessariamente a resultante disso, é parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento [...] o sistema de valores últimos (os que o ligam à vida), manifestados em última instância, de uma maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação na sua relação com o mundo, e sem a qual não poderia haver comunicação. (BARBIER, 2002, p. 101-102.)

A metodologia de pesquisa a ser empregada prima por estar “in betwen”, comunicando teoria e prática-vivência, movimentando-se entre os processos dialógicos com as realidades vividas e analisadas, em uma “implicação epistemológica” (Barbier, 2002) “que engaja o pesquisador em um nível profundo, uma radiografia do ser” que se orienta pelo rigor e pela radicalidade, como bem nos orienta o Prof. Felipe Serpa.

⁷ Desejo considerar na elaboração deste texto a preocupação com a dimensão de gênero na linguagem, tentando escapar do monopólio que é o uso do “masculino” como subjetivação na escrita, faço isto como uma forma de questionamento da representação do feminino em nossa sociedade e na produção do conhecimento. Não tendo encontrado outra forma, optei pelo duplo artigo o/a e suas variações. Reconheço não ser esse “simulacro” o mais adequado nem tão pouco o mais expressivo, mas desejo, inclusive pelo incômodo que este formato provoca, sublinhar a necessidade de questionarmos também esta forma de subjugação e subalternidade da presença feminina.

Esta é uma abordagem transversal que “posiciona o sujeito em suas relações com três universos de sentido que emergem de três imaginários: pulsional, social e sacral”. (Barbier, 2002). Em sendo assim:

[as teorias] ao serem colocadas em contato com o mundo recriam, a partir de seus pontos de vista, essa configuração, que, por sua vez, propiciará novos processos que farão surgir novas teorias, em um constante movimento de atualização, não necessariamente progressivo. (CARVALHO, 2002, p. 51-52).

É neste veio que se apresenta como seminal a abordagem feita através do enfoque multirreferencial, entendida a partir da teorização de Jacques Ardoino (1998),

(a abordagem multirreferencial) propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos e teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não-redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. (ARDOINO, 1998, p.24)

É, portanto, a inteligibilidade das práticas sociais realizada de uma forma multidimensional, diferenciadora, que reconhece, distingue e diferencia os sentidos diversos que podem involucrar os termos e suas representações, uma narrativa autêntica que não reduz elementos uns aos outros e que, portanto, tornam-se mais adequados, por conseguinte, à compreensão dos complexos fenômenos humanos.

O pensamento multirreferencial apresenta a proposta de uma aproximação e uma leitura plural dos objetos postos sobre sua ótica, implicando, portanto, linguagens apropriadas à essa leitura e aproximação. É movido por necessidades de combinar, conjugar, harmonizar, articular realidades heterogêneas, compreenda-las e acompanha-las como fenômenos vivos, sejam estas realidades conceitos, noções, situações, ou ainda, práticas sociais, como é, por exemplo, quando tratamos da educação.

O pensamento complexo se adequa muito bem a esta tarefa por se entregar à busca de um saber que não é redutor (nem na sua amplitude, nem na sua profundidade), ou seja, não se sabe tudo, nem se sabe completamente, o conhecimento é movente, circulante e, portanto, mutante e dinâmico, não podendo ser reduzido a conceitos desconectados que desconsiderem os sistemas que integram.

Metodologicamente, essa compreensão leva a nos situarmos epistemologicamente “num espaço metodológico no qual separar e distinguir nunca é cortar; unir e conjugar nunca é totalizar, mas sim, pensar globalmente junto com a retroatividade e a recursividade, do global e do parcial.” (Macedo, 2002, p.22), reconhecendo que o campo das práticas sociais é o campo da opacidade, da indexalidade, de perspectivas cuja aproximação e entendimento se dão mais favoravelmente, se observados de ângulos diferentes e complementares que trazem em si a possibilidade da contradição e do paradoxo, uma vez que cada referente é o limite do outro, na medida da inteligibilidade que permite.

Segundo Macedo (2002), torna-se importante alertar que a especificidade da inspiração complexa e multirreferencial:

[está na] afirmação das limitações dos diversos campos de saber, da tomada de consciência dos ‘vazios’ criativos, da necessidade do rigor fecundante e da consciência da nossa ignorância enquanto inquietação. [...] Há, nesse sistema de pensamento, uma cosmovisão, uma visão de homem e de educação, na qual deseja fertilizar um certo humanismo radical, incessantemente inquietado, uma certa contra-instituição epistemológica humanamente fundada. (MACEDO, 1998, p.62-64)

Diz-nos Lourau (1998) que a “multirreferencialidade constitui uma aprendizagem do indeterminado que começa (e nunca termina) com a análise da nossa implicação”, [...] uma familiaridade inata ou adquirida (conquistada) com o campo da pesquisa.” (p.115). Esta familiaridade é primordialmente composta de fenômenos psíquicos, afetivos, opacos, rugosos, enquanto o distanciamento, a “desimplicação” é eminentemente cognitiva – é por conseguinte, uma fonte e um meio de conhecimento. Ao citar Bachelard e sua referência “às condições psicológicas de uma nova pesquisa” Lourau, reafirma este posicionamento:

Por que vocês ficam tão sucintos quando falam das condições psicológicas de uma nova pesquisa? Dêem-nos principalmente suas idéias vagas, suas contradições, suas idéias fixas, suas convicções sem prova (...) Digam-nos o que pensam, não ao sair do laboratório, mas nas horas em que saem da vida comum para entrar na vida científica. (BACHELARD, apud LORAU, 1998, p.115).

Sugere-se, portanto, uma aventura na busca do conhecimento, rompendo com as categorias de análise prévias, estabelecendo conceitos e categorias novas, que articulam

novas fronteiras, novas trajetórias, outras experiências de interação e integração entre os sujeitos – seus saberes, fazeres e querereres, intencionalidades que norteiam a busca do conhecimento, captando assim, a profundidade horizontal das relações conscientes e, também, inconscientes, entre pessoas e, entre pessoas máquinas e coisas produzidas na interação virtual e simultânea (Santos, 1998).

Esta é uma pesquisa com os pés no presente, no cenário das constatações, mas que se quer projetar em movimentos transformacionais para o futuro, no contexto das transformações neste mesmo presente.

Em um estudo com esta inspiração, como este que empreendo, mostrou-se uma vis atractiva natural, minha opção pelos etnométodos. E ao fazer esta opção percebi que ao narrar minha história de vida, o faria dialogando com vários dos sujeitos relacionados ao meu processo de formação, e esse diálogo é realizado em um tempo no qual o que está posto como passado vem para o meu discurso presentificado, como a forma de atualização daquelas experiências esparsas no contexto sócio-cultural em que me insiro, ora descritas em sua cotidianeidade.

As concepções da etnometodologia e da etnopesquisa crítica (Macedo, 2000, 2006), são intercomunicantes por se ocuparem das organizações sócio-culturais em fluxo, situações relacionais, formadas por atores educativos, e mediada pela linguagem, como é assumido neste estudo.

A etnometodologia, segundo Alan Coulon (1998), é o projeto científico de analisar os métodos ou os procedimentos que são utilizados pelos indivíduos, os atores sociais, para realizar satisfatoriamente as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana: os etnométodos, ao que Garfinkel chama de “o raciocínio sociológico prático”, aqueles “procedimentos intersubjetivamente construídos”, que as pessoas conhecem e utilizam para definir suas ações, ordenar suas atividades, tomar decisões, enfim, para exibir condutas que são consideradas racionais, típicas.

São estas práticas sociais, situações, acontecimentos, fazeres, relatos, testemunhos e suas representações, as ocorrências e intenções e projetos vivenciados, quer individual – matéria da referência -, quer coletivamente, que se tornam a matéria bricolada da pesquisa e da referência do/a pesquisador/a que tenta mais entender do que explicar

ou elucidar a realidade que se revela heterogênea, sistêmica e complexa. É justamente onde, segundo Ardoino (1998):

[...] os efeitos de sentido deslançam jogos de significações, intencionalidades, invocando sempre uma fenomenologia, uma hermenêutica, uma axiologia, interrogações éticas, “visões de mundo” e, por conseguinte, dimensões propriamente filosóficas e políticas, que permanecem indissociavelmente ligadas, através dos dados que constituem, de fato, as práticas sociais implicadas, aos efeitos de força. (ARDOINO, 1998, p.41)

A história de vida tem uma consistência e uma temporalidade que lhe são próprias, - face à singular profusão das situações reconstituídas, e teoricamente tensionadas, são carregadas de subjetividade, alteridade e autorreferencialidade, o que torna a própria abordagem etnográfica aqui ensejada, uma ruptura epistemológica rumo à compreensão do ato formativo, que na sua singularidade individual aqui tratada, pode ser indexado a coletividades (organizações, grupos, movimentos, sociedades etc), pois permite ver e, quiçá, compreender como as relações sociais mudam, como as pessoas mudam, como mudam suas visões de mundo (Woods, 1990).

Isto tudo implica na forma como compreendo a relação teoria-prática na minha formação, o modo pelo qual associo epistemológica e politicamente esta formação a um projeto de sociedade que se constrói, se consolida ou se deteriora nos diferentes espaços em que é possível atuar.

Implica ainda, no poder que se institui pela vivência da análise que valida ou rechaça as idéias que são postas pela memória oficial, pelos livros e pelos mestres que se encarregam de transmitir uma “dada” concepção de formação, de prática e de postura profissional e pessoal do sujeito em formação, o que permite compreender mais que julgar o processo de formação, e assim, reelaborá-lo, relativizá-lo e recontextualizá-lo.

Esta *démarche* acaba por constituir não só um arcabouço metodológico, mas também ideológico, confere a esse estudo a natureza de uma pesquisa implicada, interessada, intencional, política, pois, eu, como pesquisadora, insiro-me e me afeto pela problemática objeto do meu estudo, - a formação docente e a identidade étnico-racial dos indivíduos em formação. Por outro lado, em diferentes medidas é a experiência de muitos outros indivíduos negros envoltos nas aventuras da inserção na academia.

Por se interpenetrarem sujeito-objeto ganham uma dimensão ontológica mais alargada, neste estudo, o que termina por inscrevê-lo no âmbito de uma problemática social mais ampla que trata da exclusão do negro da/na vida acadêmica.

A abordagem na história de vida que empreendo, algo que se inspira no que se referia Nietzsche (2003) ao dizer: “para aquilo que a gente não alcança através da vivência, a gente também não tem ouvidos”, fez com que a busca dessa compreensão se aproximasse da perspectiva de uma “descrição densa”⁸, uma vez que é plena de interpretações e significações. Admito esta densidade porque ao dizer o que se é, pela história de vida, fala-se de uma unidade que se constitui por uma multiplicidade, uma “singularidade múltipla”, estranha, irregular e pouco explícita, captada pelos recursos dos etnométodos.

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1973, p.20.)

Edgar Morin registrou em um de seus textos a seguinte expressão: “minha vida intelectual é inseparável de minha vida [...] Não sou daqueles que têm uma carreira, mas dos que têm uma vida”, é justamente seguindo o lastro desse entendimento que apresentarei, através da *leitura implicada* que faço dos acontecimentos da minha vida, o imbrincamento que pude estabelecer entre a discussão em torno dos meandros da formação acadêmica nos espaços públicos de formação que vivencio, a saber, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e as *políticas de sentido* instaladas e postas em curso sobre a constituição da identidade racial negra nos currículos e práticas instituídas.

⁸ De acordo com o que é preconizado por Clifford Geertz, na sua obra “A interpretação das Culturas”, ao definir o objeto do empreendimento etnográfico, tomando de empréstimo uma expressão cunhada por Ryle.

3. FLUXOS DE VIDA: implicações, referências e errâncias na formação.

É experiência aquilo que nos passa,
ou que nos toca ou que nos acontece,
e ao passar-nos nos forma e nos transforma [...] esse é o saber da experiência
o que se adquire no modo como alguém vai respondendo
ao que vai lhe acontecendo ao longo da sua vida
e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.
No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas,
mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece [...] por isso ninguém pode aprender da experiência de outro
a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

Larrosa

Para iniciar este relato auto-biográfico muitas foram as negações que fiz. Por mais incrível que pareça viver uma história é bem mais fácil que (re)contá-la. Muitas vezes, nesse exercício tocamos em lembranças que são ainda flechas cravadas para as quais não há alívio, senão o esquecimento, tornando a tessitura da memória vaga, e às vezes, disforme, consequência da emoção que puxa e retém os fios e não permite que tais reminiscências aflorem e se entretaçam.

Entretanto, assumo o risco, acadêmico e pessoal – de admitir nesta itinerância as errâncias que também a constituem, as digressões e um possível intimismo -, de cumprir o desafio lançado por Amílcar Cabral e lembrado por Ubiratan Castro ao dizer:

Cada negro letrado no Brasil tem a obrigação de sistematizar as suas próprias lembranças (grifo nosso). É assim que a experiência de cada um é um trecho de realidade vivida, de muita valia para nós mesmos e para os outros, e que as narrativas nascidas daí se transformem em currículo, bem como uma pauta formativa da nossa sociedade, que historicamente jogou o negro nos sofrimentos atroz da desigualdade, negou e silenciou a sua cultura e religiosidade, tornado-o uma ausência sociocultural e histórica em muitos espaços importantes da nossa sociedade.(CASTRO 2007)

Início, falando da forma primordial de minha socialização: a família, dividida e diferenciada em lugares, espaços, classes, raças e fazeres, ela é o leito onde principio o movimento desses fluxos de vida, nela confluem e se espriam os caudais que

constituem a matéria dos meus relatos e experiências, “a história começa onde se nasce”, como disse Nélida Piñon, e é de onde parto agora.

Nasci em “tempos incríveis”, tempos de muitas mudanças sociais, do clamor das revoluções de costumes, dos avanços científicos, da conquista dos direitos civis e dos retrocessos sociais na América Latina. Era maio de 1969.

Muito do que acontecia no mundo, passou ao largo do conhecimento de meus pais. Minha mãe, - uma sergipana filha de um mestiço, índio de segunda geração de quem herdou todos os traços físicos, e de uma cigana, de quem herdou uma forma singular de exercício da espiritualidade -, veio para a Bahia, aos oito anos, morar com a família de um tio, comerciante próspero, fugindo das duras condições de vida da sua família, obrigada a viver num retiro na “roça”, por causa da inopinada união de seus pais. Morar com os familiares significava para ela, além do contato com um outro padrão econômico e social de vida, trabalhar, cuidar dos afazeres da casa, “tomar conta” dos primos e estudar.

Foi através deste tio que ela descobriu sua habilidade com o mundo dos negócios, logo se tornou seu “braço direito”, indo então, em 1966, aos dezessete anos, morar na cidade de Cachoeira, recôncavo da Bahia, sendo a responsável por um dos maiores negócios de “secos e molhados” da cidade, àquela época ainda um importante entreposto comercial.

É através dessa mudança que conhece o meu pai, um homem simples e trabalhador, de pouco estudo, filho adotivo desde os quatro meses de vida, do casal Vítor e Albertina, prima da sua mãe biológica, uma mulher negra que teve o infortúnio de aos dezoito anos, noiva de um vizinho, apaixonar-se e engravidar de um rapaz branco, filho da família proprietária das terras em que a família dela trabalhava. Viu-se, como muitas mulheres negras, repetindo uma história inúmeras vezes contada: estava sozinha, mãe solteira, estigmatizada e desamparada, com um “filho de branco” nos braços, sem a menor condição de criá-lo e sem o reconhecimento ou o compromisso do pai.

É assim, que meu pai, um típico “branco da Bahia”, homem de tez e olhos claros, cuja mestiçagem não se esconde a uma segunda mirada, torna-se o filho de um outro casal, fisicamente muito parecido com ele, e que fez questão de ocultar sua verdadeira origem, uma história que só veio à tona, muitos anos depois.

Minha avó Emília, mãe biológica do meu pai, faleceu em 1952, dela tudo o que temos é uma fotografia pintada à mão, nela, temos o registro de uma mulata de olhos pequenos e tristes, retrato fiel de uma história social de perdas e danos, infinitamente repetida por mulheres negras.

Do entrelace dessas histórias, em um casamento que durou dez anos encerrado com um fato inédito: o primeiro divórcio da cidade, em 1979, nascem três filhas e o menino Emanuel, as duas últimas meninas, muito parecidas fisicamente com o meu pai, e eu, a mais velha, um tanto diferente, porque trazia características que não eram reconhecidas entre os membros das duas famílias. Fato, que só muitos anos depois, já no início da minha adolescência, foi explicado.

Esta fragmentação e ocultação da história da minha família, comum entre as famílias negras, indígenas, de migrantes e herdeiros dos processos de colonização, já foi analisada como um fenômeno que ocorre de uma forma generalizada, segundo Bosi (1994), se deve ao fato de que “entre as famílias mais pobres, a mobilidade extrema impede a sedimentação do passado, perde-se a crônica da família e do indivíduo em seu percurso errante. Eis um dos mais cruéis exercícios da opressão econômica sobre o sujeito: a espoliação das lembranças” (p.19). Neste caso, uma amostra da realidade que se multiplicou como uma das muitas seqüelas do processo de escravização e de contingenciamento da população negra como economicamente inviabilizada. A perda da memória familiar e coletiva está diretamente associada ao aniquilamento dos grupos familiares negros e afro-descendentes, conseqüências diretas dos processos de controle dos grupos africanos trazidos para o Brasil cujas famílias foram destroçadas, para que perdessem os vínculos parentais, lingüísticos e religiosos que os fortaleciam, estratégia mantida ainda hoje, como uma forma de “manejo” das populações afro-descendentes.

No resgate emocional e material das lembranças que empreendo para a composição desta narrativa, situo-me em relação à realidade histórica da minha família, para inscrever o conhecimento acerca da realidade social de grupos humanos inteiros que têm na expropriação de seu legado e em uma mistura de raças, promovida sob a égide de uma ideologia que nega e estigmatiza as heranças não-brancas, abjetamente engendrada, as formas pelas quais foram expurgados da sociedade brasileira, quer material, quer simbolicamente, coletivos étnico-raciais inteiros. Neste delta que

constitui a minha identidade encontro também a implicação que tenho com o objeto da minha pesquisa.

Concordo com Bosi (1994) quando afirma em seu livro “Memória e Sociedade – lembranças de velhos” que “destruindo os suportes materiais da memória [que são as pessoas], a sociedade capitalista bloqueou os caminhos da lembrança, arrancou seus marcos e apagou seus rastros” (p.19). Isto é exatamente o que se faz com os indivíduos portadores de memórias “não interessantes”, não autorizadas”, elas são apagadas, de uma forma tão indelével que chega a dar a impressão de que nunca existiram. Ou, se não o fazem assim, submetem as pessoas a uma forma tão prejudicial quanto o silenciamento, criando novas histórias, que adequam a realidade aos projetos políticos, de poder e de dominação dos grupos sócio-raciais e economicamente majoritários. São definidas, escritas e propagadas então, histórias de concordâncias, de pactos de submissão e de consentimento.

É sabido que na agenda histórica dos movimentos sociais negros, uma das pautas mais significativas refere-se exatamente ao direito à memória, - que foi suprimida do povo negro como umas das conseqüências funestas do processo de escravização -, ter a presença histórica e social de indivíduos e coletivos humanos registrada nos anais da história brasileira, demarcando não só sua existência física concreta, mas especialmente, a sua contribuição para o marco civilizatório que foi estabelecido, é uma demanda dos movimentos sociais em prol dos direitos humanos contemporâneos que têm como fulcro não só a igualdade, mas a justiça e a equidade social.

O que empreendo aqui não se trata, por conseguinte, de um estudo ressentido, nem de uma abordagem terapêutica, ou de uma catarse pública de aspectos da minha vida pessoal, mas de ter nítida a consciência de um lugar psico-social que ocupo e de trazer para a discussão acadêmica contemporânea, o que se relegou a um segundo plano, que é a constituição da identidade racial negra, através das instituições sociais, entre as quais figuram as instituições de ensino, em uma sociedade cujo paradigma do ideal do embranquecimento, via miscigenação, tornou-se a máxima da exclusão física e psicológica.

Esta implicação entre sujeito e objeto que eu defendo e exercito, segundo as palavras de Hugo Zemelman (2004), equivale:

[...] a uma incorporação do sujeito no discurso que constrói conhecimento, na medida em que o que se designa por 'colocar-se perante as circunstâncias', situar-se em relação às realidades políticas, econômicas, culturais, significa estar a construir uma relação de conhecimento, sem que esta fique encerrada num conjunto de atributos. A dificuldade desta forma de pensamento reside na oposição à tendência para dar nomes às coisas. Há que vencer, pelo contrário, esta tendência, e em seu lugar, assumir como tarefa outra pergunta: quantos nomes pode haver? (ZEMELMAN, 2004, p.458)

Este movimento entre “estar determinado pelas circunstâncias”, ou criar circunstâncias de uma forma mais autônoma é o que nos põe em fluxo na vida, na constituição e determinação dos próprios caminhos e percursos. Livres dos nomes as coisas ficam distantes, misteriosas e intocáveis, portanto, tendem a permanecer imutáveis. Compete-nos então, buscar identificar quais os nomes possíveis para denominar o que vivemos -, mesmo que sejam estes nomes verdadeiros expurgos da convivência humana -, como absolutamente necessário. Não há como calar-nos diante do que identificamos como racismo, preconceito e discriminação.

Neste esforço de identificar, nomear e criar outras circunstâncias é que exercito este fazer-viver da narrativa, que tem uma lógica que se equilibra entre a emoção, a reflexão e a ação, na busca da compreensão e do conhecimento dos momentos e fatos que foram significativos para a minha formação pessoal e profissional relacionados aos espaços da educação formal.

Do que me foi possível elencar para a composição desta memória, acionei fatos importantes da minha infância, boas lembranças, algumas pueris, outras melindrosas, no entanto, neste exercício, percebi que cada lembrança tinha um elo, e ele me remetia ao convívio e à vivência no espaço escolar. É a estas reminiscências que me dedicarei, uma vez que já se comprovou que a experiência como aluno é um fator de grande peso no desempenho de bons professores e professoras (Cunha, 1989, Dias da Silva, 1997, Lima, 1996 apud André, 2000).

Ademais, as escolas são “celeiros de memórias”, onde são vividas e tecidas partes significativas da memória social, que vem à tona através das suas rotinas, suas mudanças e continuidades no espaço-tempo. É a escola, uma “instituição de seqüestro”, que por sua coercitiva condição de manter sob sua influência e domínio crianças e jovens pela maior parte de tempo de suas vidas, a quem compete ensinar

não só seus conhecimentos específicos, mas o mundo exterior, a sociedade, seus códigos, regras, padrões e disciplina.

Lembrar do espaço escolar é lembrar do entorno, do trajeto que leva da casa à escola, percurso de descoberta e manipulação, de aventuras e perigos, de brincadeiras e desafios. É uma memória que se enraíza nos gestos de um local concreto e que se torna emblemática quando é conferida à instituição que lhe dá suporte a transmissão de valores da nação. Remete a um tempo preciso que a lembrança nostálgica muitas vezes esgarça. É o sinal de que se reconhece e pertence a certo grupo social e a uma determinada geração. Neste sentido, a escola como lugar de memória é simultaneamente material, simbólica e funcional. (NUNES, 1987, p.6)

Iniciei meus estudos em 1972, na classe do “maternal”, em uma escola confessional, conduzida por uma ordem religiosa de freiras católicas, uma decisão ousada de minha mãe que desejava garantir para mim uma boa formação escolar, fazendo com que ela, mesmo não tendo as condições financeiras adequadas à época, optasse por me matricular em um colégio particular, já em 1972, o meio de associar qualidade do serviço educacional prestado e bom desempenho dos alunos, uma contraposição ao ensino público tido como algo para pobres e sem perspectivas.

Naquela escola permaneci toda a minha infância e início da adolescência, aventurando-me na travessia diária dos 365 metros do tabuado de madeira da histórica ponte de ferro D. Pedro II, erguida durante os anos do Brasil Império, sobre as tranqüilas águas do Rio Paraguaçu que banham as margens das cidades de São Félix e Cachoeira, cidade onde nasci.

Considerada a melhor escola da região, nela tudo o que fazíamos girava em torno da domesticação do corpo e do espírito. O fato de levantarmos toda manhã para receber cada “irmã”-professora que entrava na sala, bem como, o fato de que o imaginário social construído entorno delas, as elevava ao patamar de “mulheres santas”, abnegadas, com suas vidas dedicadas a nós, seus alunos, “verdadeiros filhos”, tornava-as intocáveis, imaculáveis, portanto, a obediência e a reverência eram nossos principais atributos. As “irmãs” não poderiam ser desrespeitadas sob nenhuma justificativa, uma prática que acabava por se estender para as outras relações que eram travadas por nós, seus alunos/as.

Instituições de ensino confessionais católicas associam sempre a formação nas “letras” à formação nas virtudes e na fé, para que o resultado seja sempre pessoas boas que

convertam seu conhecimento em bem para o próximo. Lembro-me bem das admoestações para a prática da caridade, da bondade e de uma pureza de vida que víamos materializada na abnegação da doação diária das religiosas ao nosso crescimento.

A vivência no espaço escolar estava gerida por uma rede disciplinar que se constituía nos meandros das divisões espaciais (os corredores de livre acesso e os pavilhões de uso e circulação exclusivos das freiras), temporais (as horas de aula, as de recreio, as de catecismo, as de trabalhos manuais etc), hierárquicas (madre superiora, irmãs, professores, alunos/as internos/as, alunos/as externos/as, funcionários) e nos colocava numa teia invisível que fazia a rotina e o disciplinamento ocorrido através dela, parecerem absolutamente normais e naturais. Esta “naturalidade” possibilita a este tipo de tecnologia de poder alcançar os corpos em sua materialidade, através de suas individualizações disciplinares, e as mentes em sua objetivação – atos, atitudes, práticas, hábitos e saberes inclusive, sociais.

Associava-se a esta característica o poder religioso, pastoral que tinha o simples e cotidiano fato de com elas rezarmos o “pai-nosso” e a “ave-maria”, irmos à capela etc, o conjunto desse imaginário santificado, somado às práticas e rituais cotidianos das filhas, do rigor no trato pessoal e hierárquico nos educava e nos “civilizava” sem maiores questionamentos ou insurgências, e com toda a satisfação e aquiescência de nossas famílias.

O poder disciplinar ao tempo em que consegue agir de modo individualizante, como um “poder pastoral”, consegue se estender à sociedade, por meio de uma multiplicidade de instituições que em substituição a um poder pastoral e um poder político concomitantes, que ora se unem, ora se rivalizam, gerou uma “tática individualizante que caracteriza uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria, da educação e dos empregadores” (Foucault, 1995, p.138).

Entendo que os rituais, procedimentos e práticas discursivas realizados no espaço escolar, este conjunto de “micro-poderes”, estabelecido entre estudantes e educadores/as, entre a infância e os saberes pedagógicos, desenvolvem-se articuladamente, e constituem um projeto cujo objetivo é conseguir que o processo educativo se desenvolva tanto no plano moral como no intelectual, estendendo assim sua influência ética e sua tutela moral para toda a sociedade em sucessivas gerações.

Assim, é preciso entender a noção contemporânea de “educação como direito”, nesse quadro de referência, num Estado que é, “ao mesmo tempo, individualizante e totalitário”. Disso resulta a ampliação do papel conferido à escola como instituição de regulação social, de modo que o deslocamento neoliberal a que se assiste – da “educação como direito” para a “educação como mercadoria” – terá implicações que vão além do que as análises marxistas costumam apontar. (VEIGA-NETO, 2003, p. 83)

Segundo Faguer (1997), a homogeneidade da clientela das escolas particulares e confessionais aumenta consideravelmente os contatos interfamiliares, por isso podem parecer “substitutas do poder familiar” encarregadas da transmissão de um modelo de educação ainda mais homogêneo porque pais e professores/as têm uma mesma concepção do papel da família e da escola, embasados nos valores do catolicismo. A instituição guarda, protege e encarrega-se do aluno durante o tempo que ele passa longe da família, estrutura sua ação de modo que, pelo menos de maneira indireta, permaneça sob a influência familiar, sendo os/as professores/as encarregados/as de um trabalho de transmissão do saber escolar e de valores educativos aos quais os pais são apegados.

O que os estabelecimentos particulares têm em comum, e que corre o risco de ser esquecido por causa da diversidade de seus métodos pedagógicos e de suas clientelas, é precisamente uma concepção da educação que não se limita à aquisição de uma formação escolar ou profissional. Para os pais, os estudos permanecem estreitamente ligados à aquisição de qualidades morais que eles reivindicam como tantas qualidades distintivas em relação à formação transmitida quanto aos alunos do ensino público. (FAGUER, 1997, p.11-12)

A escolha da escola particular, diferentemente da “escolha” da escola pública, se dá principalmente porque ela perpetua e/ou garante a influência educativa que a família deseja. Acredita-se que a escola particular, e em especial, a escola confessional desenvolva uma ação formativa que tem estritos laços com as referências e projetos familiares, algo subsumido nas relações entre as famílias de baixa renda e entre os freqüentadores das escolas públicas.

Os papéis da escola privada e da família se coadunam, pois a escola escolhida pela família, via de regra, afina-se com a sua “filosofia”, se não totalmente no que se refere

aos seus princípios, valores e projetos, tanto no que toca ao comportamento moral, significativamente, em relação ao controle e à rentabilidade – escolar, e futuramente, acadêmica e material -, apresentada pelos/as filhos/as.

O papel da escola é formar o “homem” bom, ético, civilizado, e ela usa a parte acadêmica, mas também seu *modus* e *habitus* para construir estas habilidades.

Nesse projeto há um papel reservado para os/as professores/as, eles/elas viram padrões de conduta e comportamento e servem como orientadores/as, mentores/as na busca do modo de abordar e enfrentar os problemas e de constituir os valores da vida.

Segundo McLaren (1995) é possível distinguir uma homogeneidade cultural na escola, que se impõe sobre os outros discursos, estabelecendo como universal um tipo de moral e de ética, uma forma de estética, uma concepção de justiça e direitos e um regime de verdade, ao que ele denomina política da significação.

Tal política faz com que os/as professores/as modulem seu discurso pelo que é, naquela realidade, consensual e dominante, gerando nos alunos um “ventriloquismo discursivo” que os leva, inconscientemente, a exercer controle sobre o que pensam, fazem e desejam, demonstrando uma tendência a incorporação de padrões, normas de conduta e valores, numa repetição das falas e ações de seus “mestres”. Creio que por experimentar esse ventriloquismo, passei toda a minha adolescência acalentando o desejo de me tornar uma freira.

A vida escolar acaba por imprimir esta espécie de mimetismo como “qualidade” nos/as estudantes algo muito comum entre nós, especialmente entre as crianças, e uma busca incansável, presente nos discursos dos que dizem que os jovens não têm mais o mesmo respeito que tinham pelos/as professores/as, pois já não os copiam, seguem ou referenciam como antes.

Somente no “ginásio” (5ª à 8ª série), já na adolescência, tive professores/as que não eram da irmandade religiosa que administrava a escola. De uma forma muito curiosa, isso imprimiu uma outra dinâmica nas relações em sala de aula, porque eram pessoas

com as quais nós nos encontrávamos na rua, na feira aos sábados, nas festas, vivendo a cidade, suas rotinas, estabelecendo conosco uma relação mais “humana” menos sacralizada, e mais, eram os/as professores/as que tratavam de assuntos do mundo e da vida, sem um filtro tão poderoso quanto eram os tênues véus daquilo que só o espírito entendia. Víamos história, geografia, ciências – seus acontecimentos e descobertas – ainda pelas lentes embaçadas pelos rigores da escola, mas com filtros mais porosos, motivados pelo aspecto não confessional dos/as professores/as e dos conteúdos que abordavam.

Entretanto, mesmo com estes/as professores/as, havia um alheamento do mundo que tanto me fascinava, e com o qual aspirava ter um contato mais profundo através daquelas matérias. Em minha casa, “ouvir as notícias” pela televisão ou pelo rádio, era exigido por minha mãe, como uma tarefa de aprendizado diário, tanto quanto era fazer os exercícios escolares. A distância e o descompasso entre o conhecimento acumulado e registrado nos livros que víamos na sala de aula, e os acontecimentos da história cotidiana dos quais eu já tinha notícia através dos meios de comunicação, só hoje sou capaz de dimensionar e valorar.

Conhecíamos a história do Brasil, nos primeiros anos da década de oitenta, decorando, em seqüência cronológica, os fatos e os nomes dos antigos presidentes e dos ministros do governo da época. Lembro-me de ter ido assistir em minha cidade, junto com todos os estudantes da região, ao pronunciamento do Presidente da República João Batista Figueiredo, sem ter a menor noção de que estávamos diante de um representante do governo militar, sem ter qualquer notícia do que isso significava, além de um conjunto de nomes e datas que tínhamos que decorar para os “debates”, promovidos pelo professor de história.

Participávamos do hasteamento da bandeira semanalmente, sabíamos “de cor” cada hino, e de fato, gravávamos tudo no coração, numa verdadeira relação de desejo e prazer com aquele conhecimento (Falcão, 2003). Sou ainda capaz de, evocando este aprendizado, entoar o hino à bandeira, à independência, ao dois de julho, e claro, o hino nacional, que cantávamos aos berros e em coro nos desfiles cívicos pelas ruas da cidade, duas vezes por ano, nos quais todos nós, estudantes, participávamos sem questionamentos e plenos de orgulho, acompanhados pela banda marcial da escola que cumpria à risca seu papel no aparato ideológico do estado político vigente (Althusser).

Da minha permanência de onze anos nesta escola, tão marcantes quanto as amizades que perduram até hoje, são as presenças e lembranças dos/as professores/as. Sou capaz de lembrar fatos específicos e de dizer os nomes das “irmãs”, minhas professoras em todas as séries até o ginásio e, daí em diante, dos/as professores/as das diferentes disciplinas. Nesse conjunto, lembro-me de dois professores negros. Um, era o meu professor de história (da 5^a. a 8^a. série), o homem considerado erudito na cidade, de vocabulário rebuscado, de indumentária social irretocavelmente alinhada e com acesso ao mundo mais interessante que a escola oferecia para mim, a história da humanidade!

Lembro-me de devorar os livros de história ainda em casa, durante as férias, já chegava para as aulas no início do ano tendo lido os livros completamente, tamanha era a minha curiosidade e meu interesse. Minhas notas elevadas na matéria tinham o mérito exclusivo de repetir tudo que estava registrado no livro e era também repetido pelo professor, de forma que eu hoje denomino de acrítica e desconectada, e que à época, considerava a mais brilhante, associada a uma capacidade de memorização que eu tanto aspirava.

A outra referência negra na escola era a da Irmã Edith, a freira que trabalhava na cozinha e servia a “merenda” na hora do recreio. Ela era uma figura pálida, de existência quase despercebida, da qual raramente ouvíamos a voz.

Dois tipos clássicos da representação e presença do negro na sociedade brasileira: o primeiro, o negro que ascende pelo estudo e “embranquece” por assumir todos os códigos da sociedade na qual desejava estar integrado: vestuário, linguajar, escolha conjugal, tudo revelava seu enquadramento e a necessidade de aceitação e acolhimento numa sociedade na qual ele era distinguido, exclusivamente, pelo seu conhecimento. A segunda, uma mulher negra, aquela que permanece ocupando o que seria o seu “lugar histórico natural”: a cozinha e as tarefas de serviço. Significativos resquícios de uma sociedade que se estruturou sobre os pilares da escravidão, e que mesmo após as ruínas dos seus patamares centrais permanece alicerçada sobre os escombros da colonização, do servilismo e da opressão física, simbólica e psicológica.

Ao analisar este dado à luz dos debates contemporâneos sobre a representação do negro nos espaços de poder, entre os quais, a escola está elencada, considera-se plausível a hipótese de que os diferenciais raciais refletem uma discriminação ocorrida no passado: “alunos negros seriam oriundos de famílias com pais com níveis de

instrução menores que os pais de alunos brancos, o que condicionaria o seu desempenho na escola” (Soares apud Jaccoud, 2002, p.34).

Estudos realizados para checar esta hipótese revelam que a maior parte do diferencial racial pode ser atribuída à discriminação na escola, discriminação esta que passa pela falta de referenciais positivos na escola para os estudantes negros, que não se vêem nela representados, seja nos livros didáticos (Silva, 1988), seja na história que é transmitida, miram-se em um espelho no qual não se vêem refletidos: seus professores e professoras e as prioridades por eles elencadas.

Alie-se a isso, o enfoque que é feito a respeito da presença e contribuição dos povos subalternizados pelos processos coloniais em sociedades como a brasileira. Jurjo Torres Santomé (2001) denuncia a negação e a ausência de determinadas vozes culturais na seleção da cultura escolar, bem como a estereotipagem destas presenças na forma de currículos turísticos, unidades didáticas isoladas nas quais, de um modo trivial, esporádico, deformado por meio da tergiversação, desconectado das situações da vida cotidiana, pretende-se estudar a diversidade cultural.

Não é possível desconsiderar que o professorado é fruto de um modelo de socialização e formação profissional que lhe exige como tarefa primordial ser capaz de alcançar objetivos por meio de sua capacidade de definir metodologias adequadas, sem atribuir-lhe a incumbência da seleção explícita dos conteúdos, tarefa ao encargo das editoras que os definem nos livros didáticos, seguidos como manuais pelos/as professores/as.

Os conteúdos elencados nos livros didáticos acabam por ser entendidos como os únicos possíveis, por conseguinte, identificar conteúdos culturais e incorporá-los ao trabalho em sala de aula, torna-se tarefa impensável para a maioria dos/as professores/as, tornando-se porém, um elemento de retroalimentação do alijamento dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados aqui denunciado.

Nesse sentido, a “insurreição dos saberes” de que nos falou Foucault (1999) é quase inexistente. A díade saber-poder se mantém da mesma forma e com os mesmos donatários.

A formação de professores/as torna-se, portanto, um dos pontos-chaves para a reconstrução reflexiva e crítica desta realidade da ação educativa.

Ocorre-me perguntar como as marcas nas histórias de vida dos/as professores/as, deixadas pelas características culturais, étnicas, raciais e de gênero, são consideradas nos processos formativos, e interferem nas suas práticas docentes, em suas visões de mundo, nos seus comportamentos e posicionamentos face à baixa auto-estima dos/as estudantes, causada pela convivência em ambientes discriminatórios, etnocêntricos? Como estas marcas estão em mim como definidoras da minha formação e da minha atuação como educadora, pesquisadora e intelectual?

Ao realizar, neste meu estudo, um diálogo sobre minhas experiências e relatá-las, cotejando-as com reflexões teóricas que referenciam a minha atuação profissional, tento lembrar de detalhes e, de repente, toda uma outra história à qual o esquecimento se impôs, desvenda-se diante dos meus olhos. De fato, revolver a memória da formação, tornou-se uma forma de contar minha história a mim mesma, e situá-la em um contexto social mais amplo, colocando a nu os conflitos singulares da minha formação que revelam as características de um tempo e de toda uma geração que vivenciou situações e contextos similares.

Perceber o que vem sendo trazido à minha memória, aquilo que se tornou esquecido, e que por este exercício de formação acadêmica, vem à tona, e que em grande medida me revela, mostra-me como valorei os acontecimentos, como eles me marcaram, e como esse vivido me permitiu negociar a minha existência comigo mesma e com o meu meio, tornando-se, portanto, experiências de vida que são definidoras da minha identidade como educadora.

Falar de uma formação de identidade docente étnico-racialmente demarcada faz-me voltar a 1984, quando me transferi para uma outra escola confessional, dessa vez evangélica, dando prosseguimento aos meus estudos no 2º. Grau no Curso de Magistério.

Em plena adolescência dividia meu tempo entre as tarefas escolares, a leitura que sempre foi para mim um verdadeiro deleite, e o auxílio que dava nos dois estabelecimentos comerciais que minha mãe intrepidamente tocava.

Em minhas tardes dedicava-me a um presente de mãe, uma coleção de livros de capa dura com as obras de Machado de Assis e José de Alencar, e uma outra coletânea na qual eu tinha uma predileção pelo “Elogio da Loucura” de Erasmo de Roterdã que

eu gostava de ler e reler em voz alta, pela excentricidade da forma da escrita e tom singular que ela criava. Nesse tempo, colecionava palavras. De cada novo livro que lia, retirava as palavras desconhecidas e elaborava uma espécie de glossário, foi assim que “enriqueci” meu vocabulário, aprendendo a falar e a escrever palavras difíceis e pouco usuais, herança dessa literatura da juventude, paulatinamente abandonada.

Na escola evangélica, realizei a minha “formação docente” através do curso de magistério, no período entre 1985 e 1987, um período de efervescência no cenário nacional, dos debates sobre as grandes questões sócio-políticas que iriam culminar com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, fatos sobre os quais a escola não se debruçou, porque não estavam mais no espectro das disciplinas que nós estudávamos, todas elas “profissionalizantes” (a didática, as metodologias de ensino e o estágio).

Estes limites na nossa formação que foram impostos pela compreensão do que eram os objetivos na legislação educacional (Lei 5.692/71) desse dito, ensino profissionalizante, fez com que nos concentrássemos na “técnica” e nos “instrumentos” para ensinar e muito pouco, no que teríamos a ensinar.

A década de 1980 foi efervescente também em relação aos debates sobre a educação, nesse período foi intensa a polêmica entorno da concepção de Base Comum Nacional para a formação de professores, uma decorrência das análises que apontavam para a fragmentação do conhecimento pedagógico, e um posicionamento político que fazia frente aos currículos mínimos, impostos pelo então, Conselho Federal de Educação.

Essa base comum foi entendida inicialmente, como uma “concepção básica de formação de um corpo de conhecimento fundamental” (Comissão Nacional, 1983), como “uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação de educador e que se concretiza através da definição de um corpo de conhecimento fundamental” (Comissão Nacional, 1984), como um conjunto de dimensões (profissional, política, epistemológica) que permitiria ao profissional se apropriar da totalidade do seu trabalho nas escolas e sua participação consciente na definição de uma ordem social – mais justa e igualitária.

A continuidade do debate fez com que a base comum fosse defendida em 1988, durante o III Encontro Nacional, com a forma de “eixos curriculares”, elementos que perpassariam todas as disciplinas: teoria e prática; interdisciplinaridade e trabalho

coletivo; gestão democrática; compromisso social. Objeto e conteúdo que se transmutaram, após longo processo, nos “Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN’s (1997) -, que terminaram por elencar os temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

No final dos anos 80 e início dos 90 (séc. XX) foi se avolumando também a discussão sobre a qualidade na educação, um movimento diretamente submetido às demandas da economia e da viabilidade material do país. A concepção de “Qualidade total” penetrou todos os segmentos da sociedade, as três referências centrais: qualidade do processo, qualidade dos produtos e serviços e qualidade de vida entrelaçam-se e tornam-se slogans em várias defesas teóricas autovalidantes, com forte impacto na formação de professores/as, através da adesão oficial do MEC na cruzada que se tornou a “qualidade ou excelência na educação”, por meio de campanhas como: “Qualidade total na escola” e o próprio Plano Decenal da Educação que traz no seu conteúdo modernizador a forte presença da concepção de qualidade total. Todas estas importantes discussões infelizmente, estiveram ausentes do programa que foi considerado importante para a formação docente em meu curso de magistério.

A década de 1990 foi ainda um palco privilegiado para os debates entorno das políticas e ações que iriam assegurar o acesso, a permanência e um patamar de qualidade na educação brasileira. O Plano Nacional de Educação sofreu fortes influências deste debate, repercutindo no compromisso de garantir a educação a todas as crianças, jovens e adultos. É deste período também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais, compondo assim, um poderoso arcabouço que estruturou o trabalho escolar sobre os princípios da identidade, da diversidade, da autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização.

Neste debate foi forte a dicotomia entre ensino público e privado, a um sendo atribuídas características de viabilidade, modernização e alcance de objetivos e ao outro, a ineficiência, o descompromisso e a incompetência. Essas características funcionam para a sociedade e a escola como uma “sala de espelhos”, na qual a imagem nunca corresponde à realidade, vem distorcida e manipulada de acordo com o interesse de quem olha ou daquele que se põe à frente do espelho como modelo.

Importante é que essa polarização e estas representações têm reflexos no trabalho educativo e na prática docente.

Iniciei minha escolarização na escola particular e vi claramente esta dicotomia quando, para dar continuidade aos meus estudos tinha só duas opções: ir para uma escola pública, o colégio estadual da minha cidade com uma tradição de 30 anos, ou ir para uma escola particular, recém criada, com professores “de fora” e evangélica, sem qualquer tipo de reconhecimento na região. A escolha pela escola privada foi motivada, essencialmente, pelo discurso corrente de que por pior que a escola particular fosse, não poderia ser pior que a escola pública.

Muitos são os autores que têm se debruçado sobre o estudo do trabalho no espaço público, cito Arendt, (1991), Sennett, (1988), Habermas (1984), Bobbio (1992), e sobre as especificidades do trabalho educativo na esfera pública como Chauí (1991), Faleiro (1996), Pimenta (2000), Jesus (2001), demonstrando a necessidade de discutirmos mais a fundo as concepções do público e do privado, as formas pelas quais as sociedades e os indivíduos passam a se relacionar com estas esferas e suas instituições em um “estado de direito” e em uma organização neoliberal de sociedade, bem como as influências dessas concepções para as formas de organização e práticas de vida e trabalho e de trato com as esferas pública e privada.

As idéias de coisa pública e coisa privada surgem, inicialmente, na cosmovisão grega e difunde-se através da visão romana (*res publica* e *res privata*). Os gregos tinham clara a distinção entre *oikos* e *polis*, casa e cidade, respectivamente. Na *polis* exercitava-se a conversação, a negociação, era o espaço dos conselhos, dos tribunais, da comunidade. Um exercício de poucos, homens livres e possuidores de bens (imóveis, semoventes, escravos, mulheres etc) que lhes garantiam ser “senhores da casa” (*pater familias*), liberados do trabalho produtivo para dedicarem-se a decidir os destinos da coletividade.

Dessa concepção originária greco-romana do público como sinônimo de coletividade, decorre o conceito de público como correlato ao conceito de bem comum, que torna subjacente a idéia de dicotomia e de uma prevalência do espaço público – lugar do direito de todos -, sobre o espaço privado – lugar das individualidades-, especialmente no sistema capitalista de produção e organização social, onde emerge fortemente a

idéia de representação pública que se materializa no poder público do Estado burocrático de direito.

O “lugar” do privado e dos direitos de que dele decorrem é o lugar das instituições – família, propriedade -, e encontra seu lastro no direito natural.

A dicotomia estabelecida entre público e não-público, logo, privado, tem seu fundamento numa relação de hiper-hipo suficiência de um para com o outro. Coletivo e singular se enfrentam tanto juridicamente quanto materialmente (direito natural X direito positivo). Entretanto, a esfera pública é aquela que une as pessoas e que ao mesmo tempo impede que elas se choquem, pois é o espaço da intermediação, da transigência entre os diferentes pontos de vista e as vozes diferentes que defendem direitos e deveres nos espaços da coletividade tomam outras formas durante o breve séc. XX (associações, organizações civis, partidos políticos, sindicatos, agremiações – desportivas, religiosas, grupos de interesses etc) – a sociedade civil - que acede e desloca e cria órbitas no eixo público-privado, pois as preocupações e interesses individuais se organizam e se tornam coletivizados.

As características negativas do trato com a “coisa pública” no Brasil, tornaram-se sintomáticas e geraram um descrédito coletivo e uma atitude individual de auto-sabotagem nas escolas. Entretanto, ainda assim, a educação formal permanece valorizada e desejada como um dos meios efetivos de inserção no mercado de trabalho e de mobilidade social. (Jesus, 2001).

O imaginário social dicotômico público-privado que liga seus símbolos a seus significados (Castoriadis) estende seus tentáculos à esfera da educação gerando uma vasta gama de crenças que acabam por justificar e de certo modo, validar, as condutas coletivas no cotidiano.

Esta dicotomia que também gera oposição entre nós-legítimos e eles-inválidos, dissocia e separa o que é realizado e aquele que realiza, no caso dos processos formativos: a escola-educadores/as, como se não fossem os indivíduos aqueles que imprimem suas características às instituições, sejam elas, públicas ou privadas.

Esta singularidade do trabalho realizado pelos/as educadores/as se define pela impossibilidade de medir os seus produtos, o que permite a um mesmo indivíduo ser professor/a em escolas públicas e privadas apresentando performances diferenciadas (Jesus, 2001, Dias & Reiter, 2005) -, e pela sua não-materialidade que se caracteriza pelo fato de a um só tempo os/as educadores/as serem produto e produtor da sua atividade, na relação ensino-aprendizagem.

A educação nacional tem no sistema público de ensino uma das facetas mais problemáticas. Inúmeras são as notícias diárias que dão conta do estado em que estão sendo praticados o ensino e a “aprendizagem” dos alunos; a escola ao homogeneizar os/as alunos/as, consagra as desigualdades e as injustiças sociais, institui um saber instrumental, cujo emaranhado de informações transmitidas de tão desconexas e descontextualizadas, afasta dela esses/as jovens em formação, forçando-os à busca por outras fontes de saber, descobertas e vivenciadas especialmente na rua, muito mais receptiva à sua diversidade que a escola e a família. Pode-se ainda, apensar a este arrazoado o sucateamento das estruturas físicas, a falta de material; o descompasso tecnológico, as linguagens e metodologias utilizadas; o desrespeito ao/à profissional – educador/a; a inadequação do discurso adulto para a mobilização da população jovem contemporânea, a alocação insuficiente de verbas e recursos, a formação de “subculturas” externas ao ambiente escolar que resultam em novos processos de aprendizagem, muitas vezes desconectados dos trabalhos desenvolvidos nas salas de aula pelos/as educadores como é exemplo a “cultura das ruas e suas linguagens” – rap, hip hop, grafite etc -, aliados ao alheamento que caracteriza uma parcela significativa dos/as estudantes e que se reflete no desinteresse em relação ao cotidiano da escola: leitura, escrita, bibliotecas etc.

O quadro descrito se materializa na descontinuidade das trajetórias escolares (evasões, repetências), no desrespeito ao patrimônio público e na assunção de outros espaços de socialização e aprendizagem (associações, grêmios, grupos associados a atividades religiosas etc) mais valorizados que o tradicional espaço escolar, por ele ser incapaz de estruturar vínculos sociais duradouros e significativos. Ademais, os laços estabelecidos entre os/as jovens e a escola são mantidos muito mais pela pressão familiar e a obrigação imposta pela sociedade de aquisição do letramento/escolarização, que pela

livre escolha ou adesão à proposta escolar, um fator importante a ser considerado na geração da ineficiência à qual se assiste.

No entender de Sposito citada por Silva (1999), tanto por sua ausência quanto por ser incapaz de atender às aspirações que são projetadas sobre ela, “a escola tende a ocupar um espaço menor no âmbito da socialização dos jovens, sendo incapaz de estruturar relações sociais duradouras e significantes” (p.166). Isso se dá, no entendimento de Pierre Babin, porque a escola continua centrada em valores que não dizem respeito mais aos jovens, centra-se numa outra cultura que lhes é completamente estranha.

Os jovens atualmente, pela presença dos meios de comunicação, possuem já um outro comportamento intelectual e afetivo, baseado em uma outra razão. Uma nova cultura é formada baseada em dois novos componentes: a mixagem e o estéreo. Mixagem no sentido da não-ocorrência de uma passagem brusca de uma cultura – a do livro – para uma outra cultura – a do audiovisual. O que há hoje é uma coexistência de ambas. [...] Estéreo no sentido de que, ‘na união respeitam-se dois canais diferentes, cada um com sua sonoridade própria e predominando uma de cada vez’. (BABIN apud PRETTO, 1996, p.105)

É preciso, portanto, que a escola se volte para a realidade do indivíduo que forma, atuando numa linha pedagógica e curricular antropológico-social, desatrelando-se da visão dualista que a norteou até aqui, abrindo dialeticamente em seu interior, a multiplicidade e a horizontalidade nas relações, abrindo-se à diversidade e às necessidades contemporâneas: subsistência, libertação, comunicação e transformação, como defendem Saviani (199?), McLaren (1995), Macedo (2000), Carvalho (2002), Jesus (2001, 2003), dentre outros muitos autores.

É assim, portanto, que a escola deve ser reconstruída e defendida como espaço de ação política formadora, espaço do bem comum, público, por conseguinte, livre.

Considerando que a escola é uma instituição social, criada na e pela modernidade para formação dos cidadãos de uma sociedade e que para tal formação é fundamental a construção de sujeitos coletivos, indivíduos sociais, num/para um momento do seu permanente, tenso e duplo processo de instituição/continuidade, é importante procurar aprofundar o entendimento do papel do currículo para essa construção (BURNHAM, 1993, p.3).

A escola e a família além de virem perdendo lugar de principais agentes socializadores para agremiações, associações religiosas, grupos musicais e para as atividades que se desenvolvem em seu entorno, passam também a perder a posição como agente formador das novas gerações que vêm ampliar largamente as possibilidades de intercâmbio e de agregação de novos referenciais, especialmente a partir dos suportes da informação e comunicação, via televisão e computadores que apresentam as informações que seriam estática e rigidamente transmitidas pela escola ou pela família, de uma forma mais dinâmica e atraente.

Este cenário nos remete à formação de professores/as e às competências que estão sendo forjadas para fazer frente a um processo educativo que tem curso em um contexto como o aqui descrito.

A formação inicial de professores/as têm sido um foco significativo das políticas públicas para a educação desde a década de 80. Pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação desenvolvem um currículo formal com conteúdos e atividades, inclusive nos estágios, que estão muito distantes da realidade das escolas nas quais os/as futuros professores/as exercerão sua função cotidianamente, e estão igualmente distantes, das realidades estudadas e da produção teórica das ciências da educação. (Pimenta, 1994, 2000).

As pesquisas demonstram igualmente, que os/as docentes enfatizam mais aspectos deficientes em sua formação que aqueles que têm destaque positivo (Gatti, Espósito e Silva, 1998). Destacam que falta: a relação teoria e prática, a compreensão de aspectos psicológicos das crianças, a elaboração de materiais didáticos, o preparo para lidar com a relação escola-comunidade, a habilidade de adequar conteúdos à realidade vivida pela clientela escolar e aos avanços dos conhecimentos, e a habilidade de domínio de sala de aula (idem, p. 254-255).

A principal tarefa a ser desempenhada pelo curso de formação inicial seja ele, o curso de magistério na modalidade de ensino médio, ou o curso de licenciatura, é a de colaborar para o exercício da atividade docente que possibilite ao formar o/a professor/a, que ele/a desenvolva habilidades e capacidades que lhes viabilize uma construção permanente dos seus saberes e fazeres docentes face às necessidades e desafios que o cotidiano do ensino como prática social lhes coloca.

Esse fazer se constitui por fim, num processo contínuo de construção de suas identidades sociais, psicológicas, étnico-raciais, geracionais, de gênero etc, como professores e professoras, constituem a defesa feita por outros autores, de que a docência seja exercida numa relação estreita entre a atuação (saberes e fazeres da experiência), a autoria (saberes e fazeres da inovação) e a autonomia.

Ao chegar como estudante num curso de formação docente, cada um dos/as alunos/as já possui saberes sobre o que é ser professor/a. Ser aluno/a é uma boa medida do mecanismo de escolha de ser professor/a. Como alunos/as todos sabíamos identificar quais os bons e os maus professores/as, quais os que tinham controle da sala, aqueles que sabiam o conteúdo, mas não conseguiam ensiná-lo, ou seja, aqueles que não tinham a “didática”, aqueles outros que deixaram marcas na formação humana, as condições materiais que a profissão docente impõe – o status social, a valorização financeira, a vivência do/a docente pela proximidade com professores/as seja na família ou no meio social etc.

Esta experiência da “vida de professor/a” precisa tornar-se substrato de aprendizado e reflexão no processo de constituição de um perfil pessoal de profissionalização, e isto é matéria a ser ainda incorporada nos cursos de formação inicial e continuada.

Lembro-me nitidamente da rotina e das atividades que giravam entorno da constituição da minha atividade docente, quando estudante do Curso de Magistério, lembro-me das horas dedicadas ao decalque de figuras para ilustrar atividades, do mimeógrafo a álcool, do álbum seriado, do flanelógrafo, dos quebra-cabeças, de todo acervo de gravuras e figuras que colecionei e das letras móveis que confeccionei alegremente, para “ser professora”, mas não lembro dos assuntos e temas que tive de estudar para “dar estas aulas”, tão cuidadosamente preparadas.

Este é um elemento que vejo se perpetuar nas demandas pela formação docente nos cursos de formação continuada dos quais participo, atualmente, na condição de professora-formadora. A grande demanda formulada pelos coletivos docentes e apresentada pelos sistemas de ensino, via secretarias municipais de educação, é exatamente por atividades que enfoquem a didática, as metodologias de ensino e os “instrumentos” (recursos audio-visuais) a serem utilizados.

A teoria que se relaciona com esta prática, inclusive como definidora da forma mais eficiente de abordagem é posta em último plano ou é sequer mencionada. A atualização, seja por meio de cursos organizados pelas secretarias de educação, seja pela iniciativa pessoal que busca leituras e informações atuais - que se associaria a uma formação inicial básica é elencada sempre após a melhoria nas condições materiais de trabalho, sem que, no entanto, sejam estabelecidos quaisquer nexos entre o pouco reconhecimento da atividade docente, muitas vezes, validado pelos resultados apresentados pelas escolas, pelos/as estudantes e pelos sistemas de ensino e a baixa valorização profissional que, via de regra, se reflete através da remuneração e do descaso com as condições do exercício profissional.

O exercício profissional que já foi defendido como algo que deveria ser asséptico, sem envolvimento nem com o povo nem com a burguesia, para que os/as professores/as pudessem se comportar com isenção, sem vínculos a interesses de grupos (Nóvoa, 1998), vê-se atualmente chamado a cumprir exatamente a tarefa de estabelecer um vínculo mais direto e efetivo entre a escola e a sociedade, cumprir aquilo que se denomina o seu “papel político”.

Agora, precisamos de uma outra ciência (leia-se também escola): que não se baseie no excesso do mesmo, mas na aceitação do outro; que não reivindique uma explicação singular, mas que se reconheça na pluralidade dos sentidos; que compreenda os limites da sua interpretação e da sua acção no mundo. (grifos do autor). (NÓVOA, 1998, p.20-21).

Neste reconhecimento que me esforço para fazer sobre os limites da minha interpretação de mundo e nele, sobre os limites da minha atuação como profissional docente, confronto-me novamente com o meu processo formativo, e volto a (me) questionar sobre quais aspectos de mim mesma, de minha subjetividade e singularidade, estão presentes no que defino como o que rege a minha atuação profissional, e quanto do que sou e represento, foi oficialmente considerado pela escola/universidade, em seus currículos, para a composição dessa mesma formação.

Volto ao meu curso de magistério e consigo lembrar das aulas de religião que eu dava semanalmente, durante um ano de estágio, para as turmas de 1^a. a 4^a. séries. Essas aulas eram de uma religião que eu não professava, mas que tive de aprender para ensinar, mesmo sem acreditar, porque lecionava para crianças devotas, algumas filhas

de pastores e eu, não poderia correr o risco de ensinar algo errado, ser contestada e desmoralizada, como professora, diante da turma.

Entendo hoje, que aquela era uma estratégia utilizada pela instituição para que eu estudasse a religião, uma vez que eu era a única oficialmente católica do grupo, como se não bastasse todo o direcionamento cotidiano, as aulas semanais de religião e todos os cultos que éramos obrigados a assistir.

Por outro lado, ao analisar do ponto de vista meramente técnico, a lacuna na formação é igualmente profunda. Jamais “dei” aulas de matemática ou de português – “as matérias importantes”, saí daquele local de formação como “professora formada”, conhecendo mais recursos didáticos, porém com a mesma técnica que eu usava para alfabetizar os funcionários do comércio de minha mãe, ainda quando estudante do “ginásio”, quando meu “quadro-negro”, o giz e o bê-a-bá, era tudo de que eu dispunha.

Dos livros com os quais estudei durante o curso de magistério, lembro-me bem dos famosos manuais dos “professores Piletti”, através dos quais tive os primeiros contatos com a sociologia, a psicologia, a metodologia de ensino, a filosofia da educação e a didática. Tudo visto sem vida, exclusivamente como conteúdos que depois eu teria de “devolver” nos testes e nas provas e quiçá, nalguma aula durante o estágio. Lembro-me bem do tipo de avaliação que fazíamos. Tudo que precisávamos era decorar os conteúdos, pois as perguntas eram sempre direcionadas a uma única resposta.

Esse ensino descontextualizado era e continua a ser um dos principais problemas da educação. Ainda hoje, quando me deparo na condição de formadora, com profissionais em exercício que estão em cursos de formação em nível superior, o principal entrave que tenho de debelar ao tratar da seleção de conteúdos está em um vértice: por um lado, os limites dos conhecimentos geo-históricos destes profissionais e, por outro, o impedimento (seja pessoal ou técnico dos profissionais) para articular os conteúdos que estão elencados nos livros didáticos e os fatos que “estão no mundo”, a tão necessária e propalada “contextualização”.

Infelizmente, poucos são os/as professores/as que conseguem articular e contextualizar os conhecimentos abordados em sala de aula, seja para suas vidas, seja para a sua atuação profissional.

3.1. Contingências na formação docente: interfaces entre cultura, raça, gênero e religiosidade.

A existência humana numa “cultura de Arkhé” –
aquela que ritualiza origem e destino – transcorre
em dois planos:
o da vida como existência puramente humana e o da vida
como contato com o trans-humano,
a divindade ou o cosmo
[...] São as manipulações originárias dos elementos,
os amálgamas, que produzem a singularidade dos
seres.

Bi o si enia, imale o si .

Muniz Sodré

A convivência e formação escolar em instituições confessionais têm um lugar singular para mim, mas que deve ser considerado num contexto mais amplo de constituição das identidades, especialmente em um estado que se define como laico e faz a defesa dos princípios da pluralidade e da diversidade nos processos oficiais de ensino (CF/88 e LDB/96).

Volto ao meu núcleo familiar, nunca tivemos uma definição religiosa explícita. Nunca fui à missa na infância conduzida por minha mãe, apesar de ter cumprido todos os rituais do ingresso na fé católica (batismo, primeira comunhão, crisma), creio que muito mais por uma certa oficialidade da religião católica e depois, pela ação diretiva da escola da infância, que por uma fé movedoura.

Entretanto, a espiritualidade sempre foi um elemento muito marcante em nossa família, especialmente, por meio das minhas avós.

Minha avó materna, “lê” cartas e mãos, tem dons premonitórios, mexe com ervas e cura através de remédios caseiros, é conhecida como “D.Santa”. Por meio dela, e do que ensinou à minha mãe – seus chás, rezas e rituais -, aprendemos a dar atenção aos sonhos, aos acontecimentos inusitados do dia e a manter um contato respeitoso e atento com todo o “mundo sensível” – aquilo que não víamos, mas sabíamos existir.

Na infância, em todas as viagens que nossa família fazia para visitarmos meus avós em Sergipe, sempre havia o espaço reservado para a “consulta” individual com minha avó. Seus olhinhos miúdos e azuis olhavam nossas mãos e depois as “cartas”, e então, ouvíamos os bons presságios e os conselhos dela e de todos que falavam por seu intermédio.

Minha avó paterna era iniciada no candomblé, filha de Iemanjá.

Em um tempo em que as férias escolares duravam uma eternidade, passava boa parte do tempo com ela na “roça” onde meus avós residiam. Com ela aprendi a colocar “água na quartinha”, a gostar de pedras e a colecioná-las, inspirada por seus hábitos de minha avó e pela pedra cultivada na água que ela tinha atrás da porta. Gostava também de vestir suas indumentárias, colocar saias e contas e dançar, ouvindo numa radiola amarela alimentada por pilhas, uns “elepês” com toques festivos do candomblé.

Aprendi também com ela a fazer “colchas de taco”, retalhos de tecido que eu escolhia, sentada no chão, e ela costurava numa velha máquina movida a pedal, exercício que, de um certo modo, revivo agora ao coser estas lembranças e reflexões.

Nasci e cresci numa região com uma forte herança ancestral negra, praticamente em cada canto das cidades de Cachoeira e São Félix existia um terreiro, uma casa de candomblé. Mas em cada rua também existia um murmurar do preconceito contra as “coisas de negro”. Cresci ouvindo a demonização do candomblé, a sua associação com feitiços, bruxarias, mortes e maldades.

Diante disso, tudo o que fazíamos era silenciar. Aquilo que minhas avós eram e no que acreditavam, passou a ser quase um segredo de família, que só entre nós era comentado e assim também, foi transformado num estigma.

Fui para a escola levando esse universo e seus conflitos. A escola católica era silente, não recordo de ter ouvido menções negativas ao candomblé. A ação da escola era mais diretiva, concentrava seus esforços na catequese dos alunos e isso surtia os efeitos desejados.

A presença do negro era tratada por meio do folclore, numa abordagem ainda hoje, início do séc. XXI, comum em muitas escolas, fetichizando a cultura negra, reduzindo-a a um punhado de lendas e elementos bárbaros e exóticos. Os índios eram vistos ainda

como “entes da natureza”, com sua pureza e docilidade, apareciam no mundo escolar quando se tratava do “descobrimento do Brasil” e claro, no “Dia do índio”, ocasião em que a cidade se enchia de caricaturas de indiozinhos estilizados. Dos ciganos nunca ouvi menção na escola, tudo que sabíamos vinha da opinião social a respeito deste povo: que se tratava de pessoas perigosas que deveriam ser evitadas a todo custo, uma vez que eram sempre ladrões e mentirosos. Esse era um conjunto de definições pouco estimulante para servir como aporte para a minha identidade familiar e pessoal, admita-se.

Lembro-me de que na sétima série, em uma comemoração do “Dia do Folclore”, minha equipe ficou encarregada de representar os orixás, não como deuses, mas como uma espécie de lenda, com danças e trajes típicos, tal qual representávamos o saci-pererê e a mula-sem-cabeça!

Esta era também a época da novela “A Escrava Isaura” que eu assistia com uma comoção tão tremenda que chegou ao ponto de ser proibido, tamanha a devastação emocional que aquelas imagens do flagelo dos negros me causava. Das imagens dos/as negros/as na televisão, só havia uma positiva para mim. A menina “Narizinho” do Sítio do Pica-pau Amarelo, para minha sorte, uma menina que na tv em preto e branco, parecia morena, e tinha cabelos curtos e encaracolados como os meus, bem diferente das versões atuais, nas quais paulatina e gradativamente ela foi embranquecendo.

As denúncias contemporâneas que tratam do tipo de efeito moral e psicológico para a constituição da identidade entre crianças negras, através das formas pelas quais se representa o povo negro na mídia, e as mediações culturais delas decorrentes é absolutamente relevante (Sodré, 1999, Fleuri e Siewerdt, 2003, Orofino, 2003). Tanto pela baixa representatividade do quadro social que têm os “tipos” apresentados, quanto pela condição de subalternização e marginalidade a que são associados, e ainda mais, pela distorção dessa representação quantitativa em relação à sua presença na sociedade.

Esta representação social do povo negro, que é sem dúvida, estruturada pelo racismo circulante na sociedade brasileira, define a ausência da imagem, a estereotipia dos papéis associados aos negros/as, sempre vinculados à subalternidade e ao servilismo, torna necessário um movimento de afirmação do real papel desempenhado pelas

populações negras no percurso histórico da sociedade brasileira, trazendo à luz sua contribuição cultural, política, religiosa e econômica, para a estruturação e desenvolvimento desta mesma sociedade (CUNHA, 2004).

O povo negro precisa se afirmar nesta sociedade porque o outro – não-negro-, com o qual ele se relaciona, já é reconhecido, como povo, como indivíduo em sua magnitude e grandeza, muitas vezes, inclusive de uma maneira e numa proporção, artificialmente sobrelevada.

Este ato de geração de sentido, de presentificação, de si para si e de si para o outro, tornou-se não só uma demanda psicológica de afirmação do sujeito, mas uma demanda coletiva, de afirmação de uma cultura, de representação social e política de um povo e suas características no interior de um projeto social de nação, que coloca a nós (lugar da identidade) e aos outros (lugar da diferença) em igualdade nas relações de poder, em uma sociedade que define o projeto de igualdade e justiça social como quer se constituir a sociedade brasileira.

Com efeito, o que dá forma à minha própria identidade não é só a maneira pela qual, reflexivamente, eu me defino (ou tento me definir) em relação à imagem que outrem me envia de mim mesmo; é também a maneira pela qual, transitivamente, objetivo a alteridade do outro atribuindo um conteúdo específico à diferença que me separa dele. Assim, quer a encaremos no plano da vivência individual ou – como será o caso aqui – da consciência coletiva, a emergência do sentimento de “identidade” parece passar necessariamente pela intermediação de uma “alteridade” a ser construída. (LANDOWSKI, 2002, p.4)

Nesse exercício de construção de uma identidade-alteridade, cheguei à adolescência carregada da contradição entre o que era o meu acervo pessoal e como poderia colocá-lo de uma forma mais fecunda para se comunicar com o meu entorno social, agora em contato com um outro “universo” ainda mais distinto, ao entrar na cosmovisão da escola evangélica onde cursei o 2º grau.

Nesse ambiente tive, sem dúvida, a oportunidade de conviver com a experiência da assepsia cultural de forma direta e explícita. Viver esta experiência foi viver uma evangelização do messianismo de eleitos, de uma forma muito mais direta, uniformizante e discriminadora em relação ao diferente que não podia se manifestar nem por seu comportamento, nem por sua indumentária e muito menos ainda, pela publicidade dessa diferença: os uniformes escolares, as regras institucionais e a

distância inclusive física, imposta pelos/as professores/as entre eles e nós, os/as estudantes, serviam bem a esse propósito.

Em plena adolescência vi-me mudando todos os meus hábitos, desde o vestuário até a alimentação, e vi também crescer dentro de mim um medo ingente, quase um pavor de tudo que se associava ao candomblé.

Vivenciei a formação docente nos anos finais da década de 80, em um contexto social que nos colocava face a face com a defesa do ideário da democracia que passou então a ser adjetivada, como política, econômica, social etc, herança dos embates dos anos 50, e nessa democracia, como apelo, aparecia a defesa da democracia racial freireana, que colocou o país num grande dilema que conduziu as pessoas a forjarem o embuste da sociedade sem preconceitos e sem discriminação, sem “linha de cor”. Farsa que passou a ser veementemente contestada após a democratização do país, em 1945, com o surgimento de novas organizações negras, como é exemplo, o Congresso do Negro Brasileiro em 1950 e o Teatro Experimental do Negro que tiveram influência direta em termos culturais, ideológicos e políticos no Brasil de então, e que repercutiram ao longo das quatro décadas futuras, até os dias de hoje.

O discurso democrático, da liberdade de expressão e nela, da liberdade religiosa, acaba por camuflar uma intensa prática de discriminação e racismo, circulante através das idéias de pecado, culpa, bem, mal, santificado, demoníaco, de salvação, comum às religiões de matriz judaico-cristã, propagada nas escolas confessionais e públicas. Essa cosmovisão é completamente ausente das religiões de matriz africana, mas elas não dispõem da mesma penetração no aparato escolar, nem tão pouco da mesma visibilidade positiva que as demais denominações religiosas usufruem⁹.

O paradoxo da liberdade e da igualdade se estabelece no confronto que é gerado pela cosmovisão de matriz africana, especialmente no Brasil, pois a crença nela presente, de que as energias – benéficas e malignas – estão soltas, espalhadas, circulantes no universo e de que nós as acionamos de acordo com as nossas intenções, põe no indivíduo um poder de livre arbítrio que por mais que seja propalado pelo pensamento

⁹ Vale aqui destacar a iniciativa realizada na escola Municipal Eugênia Ana, da Rede pública de Salvador-Ba, situada no terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, na qual a pesquisadora Vanda Machado desenvolveu o projeto que introduz a cosmovisão africana na educação oficial. (Machado, 2002).

judaico-cristão, não lhe interessa ver efetivamente praticado, porque tira do “outro que conduz” para o bem, o “bom pastor”, o poder de manipular, controlar, administrar os interesses – individuais e coletivos - e de manter o “rebanho” coeso, organizado, como tanto interessa às igrejas.

As religiões de matriz africana por seu turno, ao definirem-se como coletivas, ancestrais, nas quais a manutenção da tradição e, por conseguinte, da religiosidade, é social, uma forma de preservar o grupo e de promover o bem-estar da comunidade - princípio de inclusão e diversidade-, a participação do indivíduo é estimulada não só pelo benefício individual que ela pode gerar, mas sim, porque estes benefícios são coletivos, alcançam sua família, seu grupo, a economia, a socialização, ou seja, uma coletividade inteira da qual ele faz parte.

Quem conta a história do eu é sua tradição. A história do eu está vinculada à história de seus ancestrais. O eu faz parte de um todo e é importante justamente na medida em que compõe esse todo, e não o contrário. É por isso que podemos dizer que sem ancestralidade não há identidade. [...] A construção da tradição é coletiva. Não importa se esta construção é cultural, isto é, que ela sofre modificações ao longo da história. O que importa é que ela é capaz de identificar os elementos que congregam e caracterizam uma certa visão de mundo. (OLIVEIRA, 2003, p.118).

Convém ainda destacar, que essa religiosidade de matriz africana significou um vínculo de continuidade na construção da identidade do povo negro no Brasil e a permanência de sua origem afro-descendente, reinterpretada e traduzida ou ainda, refigurada¹⁰ (Ricouer) para a realidade brasileira.

O desconhecimento e o silenciamento sobre essa cosmogonia e sobre a cosmovisão africana, durante décadas oficializados, foi e continua sendo, um dos instrumentos de propagação de uma visão totalmente distorcida da religiosidade de matriz africana, e por consequência, da estigmatização que eles geram sobre as populações negras. O avanço que representa a introdução do estudo da História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares da rede oficial de ensino, através da Lei federal 10.639/03, no âmbito das artes e da história, precisa ser associado a uma discussão ampla sobre o ensino da religião nas escolas, uma vez que a despeito da laicidade da educação brasileira, tão propalada, a disciplina ensino religioso, obrigatória para o

¹⁰ Refiguração implica a transformação da experiência temporal do sujeito (portanto, a vivência concreta da comunidade ou do indivíduo) por efeito da representação ou da narrativa reinterpretativa. (Sodré, 2000, p.168).

estabelecimento e facultativa para os estudantes (art.33 da LDB/96), continua sendo um elemento muito eficazmente utilizado para a propagação e o “ensino”, leia-se conquista de adeptos, das diferentes religiões judaico-cristãs nas escolas, confessionais ou não, e do banimento das religiões de matriz africana, quando muito tratadas como crenças, vinculadas a um modo inferior de entender e lidar com o mundo, a ser racionalmente rechaçado.

O ensino religioso no contexto da educação brasileira (pública e privada) protagoniza um dos grandes conflitos acerca do que deve ser ou não hegemônico em um país que vende a imagem de “paraíso racial” e verdadeiro esteio das diferenças.

Se de um lado, assistimos, na esfera do ensino privado, ao crescimento e à diversificação das escolas confessionais de matriz judaico-cristã, por outro lado, nas escolas públicas vemos um debate que cede sempre o lugar aos que estiverem dispostos a serem os arautos da sua própria religião. Infelizmente, poucas são as escolas públicas que podem ser indicadas como exemplo de efetivação da Lei no que toca ao ensino religioso no país.

Na história da educação brasileira, o ensino religioso está presente em praticamente todas as constituições brasileiras¹¹.

O princípio propulsor do ensino religioso no Brasil, vindo de Portugal, era ampliar as fronteiras do império diretamente ligadas à fé católica. Já em 1707, as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia e legislavam sobre as tarefas de consolidação da fé a serem desempenhadas pelos “senhores da terra”, pois determinava que era obrigação dos proprietários cuidarem da formação religiosa de seus escravos, delegando aos párocos o ensinamento da doutrina cristã aos meninos e aos escravos. A iniciação às letras, neste período, se fazia através dos escritos religiosos: alfabetização e doutrinação católica eram realizadas *pari passu*.

O advento da República extirpa os laços entre a Igreja e o Estado, através do Decreto 119-A de 1890, princípio consagrado na Constituição Federal de 1891, o Estado é secularizado, nasce o casamento civil, a secularização dos cemitérios e o ensino laico. O ensino religioso é substituído pela disciplina educação moral e cívica, associado

¹¹ A exceção apenas do período compreendido entre os Decretos 119-A de 07 de janeiro de 1890 que oficializa a separação entre a igreja e o Estado brasileiro, de autoria de Rui Barbosa e o Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931 que trouxe de volta o ensino religioso para as escolas públicas.

também ao fim da obrigatoriedade da participação dos estudantes com outras confissões religiosas.

Esse quadro só volta a mudar em 1931 quando foi publicado o decreto 19.941 que reintroduziu como facultativo o ensino religioso confessional nas escolas públicas, cabendo aos pais ou tutores solicitar a dispensa da participação dos seus filhos. O conteúdo confessional desta disciplina era determinado pelo ministro que seria indicado pela autoridade eclesial da denominação religiosa à qual se referisse o ensino ministrado.

Na Constituição Federal de 1946, apesar do restabelecimento da tradição republicana de separação entre o Estado e a Igreja, o ensino religioso é mantido nas escolas públicas como disciplina de horário oficial, ainda de matrícula facultativa e de acordo com a confissão religiosa do aluno.

A Carta Magna de 1967, no seu art. 167 mantém o ensino religioso facultativo para os alunos do primário e médio, sem colocar que deve ser realizado de acordo com a confissão religiosa do aluno. A partir dela surge também o debate sobre a competência para arcar com o ônus pela oferta da disciplina, uma vez que o Estado laico não tem obrigação e/ou vínculos com a propagação da religiosidade.

A polêmica gerada durante o processo constituinte de 1966-67 se reflete na LDB de 1961 que admite o ônus público, não mantém o princípio da confessionalidade do aluno e estende o ensino religioso para o 2º. Grau. Uma vitória da Igreja Católica que a essa época vivia os reflexos do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín. (Ranquetat Jr. 2007)

A sociedade brasileira reviveu o intenso debate da década de 30 no período constituinte de 1986-87, digladiaram-se grupos poderosos da Igreja Católica¹² e de associações de educadores, como a ANDES e a ANPED a favor do ensino laico, em torno da definição da presença ou não do ensino religioso na constituição nascente.

A repercussão desse debate aparece na Constituição Federal de 1988 que preconiza em seu art.210, parágrafo único, o seguinte:

¹²A CNBB criou um Grupo de Reflexão Nacional sobre o Ensino Religioso Escolar – GRERE que se uniu a outros grupos confessionais e apresentou uma proposta de emenda constitucional com cerca de 70.000 assinaturas.

Art. 10 Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Destaque-se que não há referência ao princípio da confessionalidade do alunado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 em seu art. 33 estabelecia que o ensino religioso fosse oferecido sem ônus para os cofres públicos, fosse de caráter confessional de acordo com a opção do aluno ou responsável e ministrado por professores ou autoridades religiosas que organizariam o programa. Essa definição reeditou o embate da década de 30, com uma pujança ainda maior que resultou na apresentação de três projetos de Lei que visavam alterar a LDB¹³.

A feição pluralista, inter-confessional e não proselitista que se configurou a partir da Lei é agora o campo do embate pela manutenção de antigas hegemonias e pela assunção de novas vozes e poderes nesse projeto de sociedade expresso no princípio constitucional da igualdade de todos perante o Estado laico e secular, pois a proposta apresentada fala do poder presente na formação do cidadão, logo, no poder de interferir na esfera pública, através da idéia de moralidade que é transmitida pelos princípios da religião, e do papel da religião na esfera pública e nas relações entre o Estado e os interesses dos grupos religiosos tradicionais e emergentes, torna-se, portanto, um instrumento de coerção e controle social.

A balança que pesa estas vertentes se desequilibra quando consideramos a capacidade instalada de mobilização, propagação e visibilidade entre as diferentes correntes religiosas e, por conseguinte, sua capacidade de participar e interferir na elaboração destes programas da disciplina Ensino Religioso.

Ademais, a ausência do direito de confessionalidade do/a aluno/a põe nas mãos do professorado toda a autoridade e poder, pois é ele que em todas as escolas da Rede

¹³ O projeto de Lei no. 3.043/97 apresentado pelo executivo deu consecução ao dispositivo constitucional, ao determina por via da Lei 9475/97 que se alterasse o art.33 da LDB. Art.33 O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, vedadas, quaisquer formas de proselitismo.

pública brasileira que, no ensino fundamental, é o encarregado pelo ensino religioso, especialmente nas series iniciais. Logo, tem sido com o ônus e o bônus do Estado brasileiro que tem se ensinado exclusivamente, a confissão judaico-cristã, maioria entre o professorado, seja na vertente católica ou na crescente corrente evangélica, fazendo, portanto, de forma proselitista e excludente, até os dias atuais, ao arrepio do que se preconizou na Constituição Federal de 1988 e na LDB/96.

A defesa de um Estado laico equivale a dizer que o espaço religioso tem um referencial próprio que é subjetivo, enquanto o espaço público é o espaço de todos, como direito e dever, não cabendo nele a exclusão. (FISCHMANN, s/d).

O Ministério da Educação no Brasil decidiu integrar a questão do ensino religioso nos Parâmetros Curriculares Nacionais no documento que trata do tema transversal Pluralidade Cultural.

Marcadamente etnocêntrico este projeto de pluralidade definido numa luta pela hegemonia das visões de mundo, no seio do universo simbólico brasileiro, está calcado sobre os valores cristãos que foram projetados para a totalidade das religiões, põe em risco a quebra da hegemonia dos grupos religiosos majoritários, ao contrário do que pretende alcançar.

Em 1997 cedeu-se à pressão dos setores religiosos organizados, e grande foi o peso da Igreja Católica nesse enfrentamento. Vivia-se àquela época a expectativa da visita do Papa João Paulo II que havia declarado a foco da sua visita ao Brasil como sendo os movimentos sociais e o ensino religioso nas escolas públicas. Trata-se do país com a maior concentração de católicos do mundo, e que vê perder seus fiéis de forma crescente para o movimento evangélico na sua versão neo-pentecostal. Na iminência da visita de outro Papa, atualizamos a disputa para 2007, e vemos entrar fortemente no combate a mídia televisiva, que tem no telejornal de maior audiência nacional, o dinamizador de uma verdadeira campanha de adesão e evangelização, tentando fazer frente a uma emissora que já ocupa o segundo lugar em audiência e que tem como proprietário uma igreja evangélica.

De qual estado laico estamos falando afinal? E de qual projeto de pluralidade para a educação e para a escola pública neste país?

Abre-se, portanto, uma nova frente de batalha, pois se trata aqui de formação de consciências e de subjetividades, mas trata-se também da formação de uma identidade cultural que se quer nacional. Trata-se de interferir em questão que deve ter apenas como limite a própria consciência individual, uma vez que o foco da missão da escola pública é a formação de cidadãos críticos, reflexivos, auto-determinados e livres, principalmente dos preconceitos, para viver melhor em sociedade.

Segundo Roseli Fischmann, “trata-se de pensar a relação Estado-cidadão, o papel que desempenha na vida política a escolha religiosa que se tem”. (s/d).

Trata-se, a meu ver, de garantir a representação pública da pluralidade e das diferenças de uma forma eqüanime, nas esferas locais, nacionais, na mídia, na educação, na cultura e no demais espaços de poder.

Na minha trajetória pessoal de formação sei que o resultado de ter vivido uma educação confessional que teve como marca a negação da herança afrodescendente foi o de que amadureci acreditando que não precisava de uma denominação religiosa para exercitar a minha fé. Admito que esta foi a forma inconsciente, mas racional, de negar uma herança que eu não conseguia assumir. Mudei esta concepção por um tempo, e assumi uma denominação religiosa, menos pela fé e mais por um desvio da inculcação científica que me impingia a associar deus-ciência, religião-conhecimento. Foi assim que fui atraída pelos ensinamentos da Fé Bahá'í, uma religião de origem persa que defende a unidade da humanidade, logo, a ausência e repulsa a preconceitos, a busca independente da verdade, a ausência de clero, a revelação progressiva de Deus à humanidade - o que faz com que nenhuma religião seja negada, ao contrário, cada uma é entendida como a forma de comunicação com Deus e sua revelação à humanidade de acordo com a maturidade de sua organização social para viver princípios e ordenamentos-, a igualdade entre os gêneros e uma fina sintonia entre ciência e religião, princípios que continuo a exercitar.

Dessa convivência restaram bons frutos em relação à defesa dos direitos humanos e um aprofundamento teórico sobre a “Cultura de paz” que me permitiu a experiência da formação de adolescentes afro-descendentes em comunidades periféricas de Salvador à frente de uma organização não-governamental¹⁴ (1995-2005), bem como a co-

¹⁴ Projeto Educar é Ensinar a Viver uma “ong” que funciona no bairro periférico de Fazenda Coutos em Salvador, desde 1987.

organização da publicação do livro “Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas”, (Milani & Jesus, 2003).

Se, do ponto de vista da formação da minha identidade pessoal identifico estes aspectos anteriormente elencados, quando analiso que este cenário foi o que tive para proceder a minha formação docente, percebo agora o quanto estava despreparada para atuar como educadora, pois a parcialização que foi impressa na minha visão de mundo, naquilo que pode-se chamar de formação humanística, jamais resultaria na formação de pessoas justas e livres de preconceito.

Refleti em diferentes momentos da minha vida e muito reflito agora, sobre a minha opção por ser professora, face a tantos e tão variados desafios que a profissão docente nos coloca. Ouvi os ecos da infância quando brincava de “escolinha” com minhas irmãs, e detestava os sábados e domingos, dias nos quais não havia aula, porque era na escola – o “melhor lugar do mundo”-, que eu podia estar com meus amigos, lembro-me também de quando fazia o “dever de casa” ainda na escola, ao mesmo tempo em que copiava do quadro e assim, garantia mais tempo livre em casa para os livros de histórias que minha mãe me presenteara, todos enormes que eu lia e relia até nunca me cansar, e eu sabia que aquela alegria só era possível pelo que eu aprendia na escola, um lembrete reiteradamente feito por minha mãe!

Lembro-me ainda, já na adolescência, das “aulas” de alfabetização que eu dava para os funcionários do comércio de minha mãe e para as empregadas domésticas de nossa casa, a maioria vinda de Sergipe e todas analfabetas. Era minha tarefa, mensalmente, escrever as cartas que elas enviavam para casa mandando notícias, e ler as que recebiam. Um trabalho do qual eu pensava que iria me livrar, se elas aprendessem a ler e a escrever, uma motivação pouco altruísta, mas que teve seus bons frutos.

Ouvi também a voz da minha mãe que sempre desejou concluir os estudos, “se formar”. Ela foi professora leiga, coordenadora do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) na zona rural de São Félix, nos extertores da década de 70 e eu, ainda pequena a acompanhava para a escola, tinha minha própria cartilha da qual me lembro com extrema nitidez.

Nas pequenas cidades do interior, a docência é uma profissão “natural” mais que uma “opção” profissional. Dessa vivência de professora ficou para minha mãe, a certeza de

que “uma professora era sempre respeitada e nunca ficaria desempregada”, e em um tempo em que a preocupação com a sobrevivência já era grande, recorrentemente ela me repetia essa frase.

Essa visão da minha mãe se articula numa questão emblemática que une magistério e gênero.

Essa associação já foi feita automaticamente: a profissão docente era uma profissão masculina. Em um tempo em que se considerava que as mulheres eram incapazes, e a educação, o patrimônio de uma elite masculina, branca e abastada.

Com a abertura das escolas para outros grupos sociais, ela teve de ser transformada, no entanto, sem perder o seu status, o mesmo que era conferido a quem passava pelo seu interior.

Mudou-se muita coisa, desde os prédios aos currículos e também aos/às professores/as. O ingresso feminino na carreira docente, que aconteceu de forma muito lenta, inicialmente, tornou-se avassaladora, impulsionada pela entrada das meninas nas salas de aula como estudantes.

A partir da década de 50 (séc.XX) as “Escolas Normais” viram-se repletas de moças das mais variadas classes sociais, uma avalanche que não era prevista, nem tão pouco desejada. Vários foram os argumentos utilizados para conter essa maciça presença feminina, desde os científicos, até mesmo os viscerais, sem respaldo algum senão o preconceito, que pregavam o retorno da mulher ao seu “lugar” no seio da família.

Cresceu, no entanto, uma contra-corrente que argumentava que as mulheres, dada à sua afabilidade associada à maternidade, teriam dons naturais para o magistério. É o discurso da vocação que ganha fôlego, de uma profissão exercida por amor, de sacerdócio, que abria também uma alternativa a quem não fosse bem sucedida no “mercado matrimonial”, pois as virtudes morais de uma professora eram socialmente muito valorizadas, fazendo-se esquecer o hiato que era a “solteirice” em sua biografia.

Estas representações da mulher ligadas à profissão docente, de muitas formas contribuíram para a produção de uma idéia de mulher, que terminou por moldar seus hábitos, atitudes e por fim, delimitar um certo padrão de vida, e um *modus operandi* adequado. O que estabeleceu uma via de mão dupla entre o magistério e o gênero

feminino, pois um acabou imprimindo no outro características, muitas das quais, repercutiram em uma baixa valorização da profissão docente.

Essas representações giraram em torno da produção de sentido e da concepção que se tem do magistério. Em estudo apresentado por Louro (1986) a autora comenta algumas mudanças nas denominações das pessoas envolvidas com o magistério, identificando através delas, concepções sobre a identidade dos sujeitos e sobre a atividade docente:

Da professorinha normalista do início do século, orgulho da família e possível sonho dos homens jovens, se passa (sic) à educadora dos anos 50 - numa época em que se ampliava e se psicologizava ainda mais a prática docente. Os anos 70, com todo o discurso de tecnologia, eficiência e produtividade, constituem as profissionais do ensino (na verdade, os profissionais do ensino, pois oficialmente sempre foi empregado o masculino generalizador). [...] Mas os mesmos anos 70 produzem, também a contraface desse profissional, ou seja, a tia a quem apenas cabe dar afeto [...] uma outra denominação se engendra no interior do processo de abertura política e em articulação com o movimento sindical mais amplo, qual seja a de trabalhadores e trabalhadoras da educação. (LOURO, 2000, p.83)

No caudal dos movimentos e das transformações sociais chegamos à denominação legal presente na LDB (Lei 9394/96) de profissionais em educação, o que vincula diretamente o exercício docente à categoria trabalho.

Os tempos viram outros personagens entrarem na cena das escolas e trazerem diferentes compreensões deste papel da mulher e sua vinculação com a docência.

[...] verificamos que a prática educativa tem como protagonistas alunos e alunas, professores e professoras. Estes sujeitos têm uma existência real, têm sexo, têm um patrimônio biológico, pertencem a uma raça/etnia, a uma geração, compõem uma classe social. Esse pertencimento constrói uma história de vida que define sua forma específica de ser e estar no mundo, constituída pelas maneiras de enfrentar os desafios, de aprender os caminhos possíveis, descobrir os atalhos ocultos, que formam o conjunto das suas experiências pessoais. (CATTANI et alli, 2000, p. 39)

O recrutamento de professores/as nos dias contemporâneos tem se dado muito mais entre as camadas populares e entre as mulheres negras, elas também são professoras de crianças de famílias com renda baixa ou média (Gatti, Esposito, Silva, 1998), fechando um ciclo de carências e deficiências, o que tem aberto um outro enorme flanco nas discussões sobre a desvalorização da profissão docente, bem como, um excepcional embate a ser travado na seara da formação docente e da gestão

educacional no que se refere à demanda pela inclusão de temas que relacionem a educação com a multiculturalidade, a etnicidade, a raça, classe e gênero.

Interessante é também considerar que os anseios e demandas dos/as professores/as mudam nas diferentes etapas de sua atuação profissional, variando do encantamento e experimentação, desencanto e acomodação e que estas variações de humor profissional, devem ser consideradas quando pensamos nas modalidades de formação (inicial, em serviço) e do acompanhamento do profissional (cursos de formação continuada).

Ademais, o desenvolvimento dos/as profissionais em educação exige a formulação de políticas de formação contínua que dêem conta do fomento da autonomia destes/as profissionais através de uma práxis reflexiva que articule da forma mais estreita possível, a prática e a reflexão sobre ela, associando assim, a investigação aos aspectos pedagógicos e científicos constitutivos do “saber profissional”.

Por outro lado, essa formação não tem um caráter exclusivamente individual, que dá conta dos processos pessoais. Há também nela, um aspecto do trabalho de reflexão coletiva, de socialização de experiências e vivências – inclusive, via histórias de vida-, que precisa ser devidamente considerado.

Associa-se, portanto, num processo de prática reflexiva, a análise crítica sobre a própria prática, que se situa no quadro conceitual de “produção de saberes” (Nóvoa, 1992) e, uma perspectiva solidarista, de uma análise coletiva da ação docente, o que dará conta da compreensão dos limites e possibilidades desse fazer docente face às condições sociais e estruturais que o afetam, permitindo assim, uma compreensão mais ampla e global do papel e da ação docente, inclusive no que se refere às práticas que mantêm as desigualdades e injustiças na sala de aula.

Professores/as são “agentes da memória”, adquirem e constroem conhecimento - acervo da memória coletiva da humanidade-, para reelaborá-lo e torná-lo possível de ser transmitido a outras pessoas, sejam crianças, jovens ou adultos em diferentes etapas de vida que estejam em formação.

Essa atuação do/a professor/a que reelabora o conhecimento não é neutra, nem desinteressada, pois articula o conhecimento com a sua própria história de vida, suas crenças, seus laços afetivos, suas definições políticas, ideológicas, seu acervo cultural, o

que acaba por constituir a personalidade do/a educador/a, seu *modus faciendi*, seu estilo único, aquilo que o distingue dos demais, a sua “metodologia de ensino” que é constituída ao longo da vida, por meio das interações que nela ocorrem.

Isto faz com que, por mais que os modos de ensinar sejam uniformizados pelas metodologias de ensino, pela didática e pelas práticas estabelecidas nos espaços de formação, a prática docente de cada professor/a é algo inteiramente individual, pessoal e irrepetível, pois que é fruto de um processo ativo, de uma trajetória, de uma história de vida e auto-formação eminentemente pessoal e em constante processo de (re)elaboração face as interações sociais que são contínuas.

4. INFLUXOS NA FORMAÇÃO: currículo, formação docente e debates contemporâneos.

[...] Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes?
Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?
[...] Se assim é, existe um encontro secreto,
marcado entre as gerações precedentes e a nossa.
Alguém na terra está à nossa espera.

W. Benjamin

À medida que se complexificam as relações entre educação, conhecimento, processos educativos, processos sociais, organização do trabalho docente e espaços de aprendizagem, intensificam-se as demandas por alternativas para a formação do/as profissionais da educação de modo a incorporar as condições para lidar com os cenários contemporâneos. Às já tradicionais competências docentes (domínio de conteúdo, da didática, das metodologias de ensino, avaliação etc), que garantam o desenvolvimento do/a profissional e a configuração de uma “profissionalidade” docente (Nóvoa, 1995), apresenta-se a necessidade de incluir todas as fases da formação, inclusive aquela exterior ao processo de formação inicial – a vida vivida em sua cotidianidade -, pois entende-se que a decisão da escolha profissional já é orientada por definições e juízos de valor sobre a docência e a identidade de professor/a, bem como por certas competências e saberes pré-existentes que aderem aos da formação sistemática.

[...] o formar-se professor dá-se num processo contínuo, seja nas fases distintas do ponto de vista curricular realizadas durante a formação inicial, seja na progressiva educação, proporcionada pelo exercício da profissão [...] trata-se de um processo que tem de manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação e da fase em que seja desenvolvido.

Dessa forma, tem que ser mantida uma conexão entre a formação inicialmente recebida nas instituições de ensino e a que se dá em continuidade, ao longo da vida profissional [...] Manter essa conexão significa, no dizer de Hilda Monteiro (2001), respeitar os saberes de que os professores e as professoras são portadores. (grifo nosso) (GOMES e SILVA, 2006, p.15)

As discussões entorno da formação de professores/as têm grande relevância no cenário da polêmica que se tornou falar da educação e da qualidade de sua execução. A partir do século XIX a escola foi transformada em um dos elementos centrais do processo de homogeneização cultural, contribuindo também decisivamente para a definição de um projeto de cidadania nacional. A organização da escola assumiu, paulatinamente, um formato único que se pode multiplicar e replicar indefinidamente: a predominância de uma forma de organização pedagógica centrada no professor – que age individualmente-, e na sala de aula e em saberes disciplinares desarticulados, a organização do trabalho docente (professores generalistas nas séries iniciais, especialistas nas séries finais), a forma de administração e gestão que estrutura o tempo e a rotina escolar como uma forma de controle social, conhecimentos hierarquicamente organizados e sistematizados em disciplinas, projetos pedagógicos e currículos escolares baseados em culturas e conhecimentos “clássicos” eurocentrados etc.

A crença nas potencialidades emancipatórias da educação escolar toma grande vulto, muitas vezes, desfigurando-se numa perspectiva de regeneração e redenção das mazelas da sociedade, que deveria ser civilizada e moralizada por suas ações.

Esse desvirtuamento gerou uma severa crítica à escola e ao papel exercido pelos professores, em sua maioria homens. A escola foi identificada como um aparato de reprodução das desigualdades sociais (década de 60 do século XX). Surge então, a proposta de uma sociedade sem escolas. Isso se devia em parte à constatação do fracasso do ideal de democratização do ensino e através dele, da equalização das relações sociais, uma preocupação central face aos perfis das sociedades, então definidos como plurais, muito mais identificados pela sua heterogeneidade e diversidade (cultural, étnico-racial, religiosa, política) que por uma antiga e pretensa homogeneidade.

Ao largo desse movimento, surge uma “escola nova” que se quer fundamentalmente libertadora, portadora dos revezes de uma concepção redentora da escola e da educação, mas que também trouxe as condições para a melhoria da formação docente e para a assunção do que pode denominar de uma “profissionalidade docente”, bem como, para a ampliação da reflexão científica entorno da pedagogia.

Ao longo do século XX a formação docente na “Escola Normal” consolidou um novo modelo de professor que se distanciava do messianismo das referências religiosas e se

aproximava do papel de professores profissionais, servidores do Estado e de um projeto político de sociedade. A educação deixava de ser direito individual e passava a ser entendido como um direito social e político a ser assegurado, a exemplo do que está preconizado na Constituição Federal brasileira de 1988 (art.5º).

Esta crise paradigmática que se estabeleceu em meados do séc. XX é a herança que trouxemos para as discussões contemporâneas acerca da profissão docente – sua formação e exercício -, no projeto de educação nacional.

A compreensão corrente de que a escola faz parte de uma rede institucional estabelecida numa relação complexa de poderes e de relações sociais, ajuda a desfazer a imagem idílica, super-poderosa e por isso mesmo, fantasmagórica, que se construiu sobre a face do professorado. Possibilita ainda, uma ampla reflexão sobre o “conteúdo” da formação docente, da identidade do/a professor/a e da própria profissionalidade docente.

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a acção. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. (grifo nosso). (NÓVOA, 1998, p.28).

A constituição desse processo identitário¹⁵, deste *topos*, como sujeito-profissional docente me levou ao questionamento que gerou este estudo: qual(is) o(s) enfoque(s) da questão das diferenças na formação docente em nível superior que se referem à construção da identidade étnico-racial negra e suas influências/decorrências para a atuação docente face à contemporaneidade e suas demandas? Isto por considerar que a identificação pessoal - étnico-racial, religiosa, política, sócio-econômica e cultural -, o *ethos*, tem relação direta com a identificação e o exercício profissionais.

¹⁵ As escolhas identitárias são mais políticas que antropológicas, mais “associativas”, menos designadas. Declaram não uma identidade primordial, mas uma escolha de posição do grupo ao qual deseja-se ser associado. (Modood et al, 1997).

4.1. Currículo e formação docente – uma aproximação.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito,
sem fazer cultura, sem 'tratar' sua presença no mundo,
sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar,
sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir,
sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo
[...] sem aprender, sem ensinar,
sem idéias de formação, sem politizar, não é possível.

Paulo Freire

Em 2001, ao concluir o curso de Mestrado em Educação pela FAGED/UFBA estava fechando um ciclo de formação que interligou de uma forma bastante enriquecedora, duas áreas de formação – direito e pedagogia -, em um modo de ver e interpretar o mundo e as relações que nele se estabelecem através de quatro grandes temas: currículo, cultura, multirreferencialidade e cidadania, temas dos quais me aproximei na década de 90, através dos estudos e pesquisas desenvolvidos no Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão, em Currículo, Cultura e Conhecimento (NEPEC), sob a coordenação da Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham. Ao mesmo tempo imergia numa discussão que se aprofundaria em torno das temáticas do currículo à luz do multiculturalismo, das questões étnico-raciais, dos saberes subalternos/estudos culturais e da formação docente, aproximações realizadas através da minha ação como pesquisadora associada ao Samuels Howard Center da CUNY (Universidade da Cidade de Nova Iorque), para o qual, em uma pesquisa, investigava os efeitos da reforma educacional para a inclusão das populações historicamente excluídas (negros, mulheres e moradores de periferia, estudantes de escolas públicas) através de um estudo comparativo entre Brasil, Nicarágua, EUA, México e África do Sul.

No Brasil, pesquisei escolas das redes públicas de ensino municipal e estadual, bem como, escolas comunitárias da Cidade de Salvador. Como resultado deste estudo foi possível constatar que o fracasso escolar da maciça população negra matriculada nestas escolas estava diretamente associado a causas estruturais e sistêmicas que se vinculavam diretamente a práticas racistas.

Segundo o discurso dominante, há uma deficiência cognitiva causada pela pobreza e pela “experiência cultural pobre” do aluando – eufemismos altamente carregados com conotações associadas ao racismo e às idéias de eugenia.

Em salas de aula, com grupos mais homogêneos, onde todos eram negros e pobres, muitos/as professores/as julgavam que o alunado inteiro era predestinado a ter rendimentos baixos e a falhar. Muitos/as desses/as professores/as interpretaram o baixo desempenho dos seus alunos e seu comportamento perturbador nas salas como “normal”, não requerendo qualquer ação. Desempenho acadêmico ruim, falta de atenção e distúrbios constantes eram “normalizados” pelos/as professores/as que não esperavam nada diferente de um público com aquelas características étnico-raciais e sócio-culturais. Índices extremos de ausência dos/as docentes era outro sinal a demonstrar a falta de interesse dos professores por seus alunos. Na maioria das salas reinava um clima geral de “desistir dos alunos”, o que foi ainda agravado pelo cenário geral da sociedade, na qual as chances de alcançar um bom trabalho, de fato, eram muito restritas para estes alunos egressos da escola pública e sem profissionalização ou outros capital social, considerado válido para oferecer à sociedade. Desta forma, encontramos um dos fatores mais severos para a produção do fracasso escolar dentro das próprias salas. Em vez dos alunos “não querendo anda” encontramos professores e escolas inteiras “não esperando nada” dos seus alunos. (Reiter & Dias, 2005, *passim*).

Da pesquisa de mestrado através da qual investiguei os currículos escolares de duas escolas de referência nos sistemas público e privado em Salvador¹⁶, solidificou-se para mim, a necessidade de estudar as relações e prioridades que são estabelecidas através dos “currículos”¹⁷ de formação de professores/as, procurando encontrar na formação desses/as profissionais a gênese daquelas questões atinentes às identidades, cujos reflexos negativos pude detectar nos alunos das escolas que pesquisei: falta da participação instituinte, negação do pertencimento étnico-racial por alunos/as e professores/as, baixa estima pessoal, apatia diante das questões sociais mais amplas como política, desenvolvimento social, econômico etc, descrença na possibilidade de

¹⁶ Cidadão no papel? A construção da cidadania através das propostas curriculares das redes de ensino público e privado de Salvador. Dissertação de Mestrado. PPGE/FACED/UFBA, 2001.

¹⁷ Entendido em suas múltiplas dimensões – formal, estética, política, ideológica etc, ver Macedo (2000), Burnham (1996, 1998, 2000), Silva (2000), Jesus (2001).

mudança social, fracasso escolar dos/as alunos/as negros/as, estigmatização (de gênero, de orientação sexual, de opção religiosa, de local de moradia, dentre outras¹⁸).

Constatei também que conteúdos, temáticas ou atividades com enfoque positivo na diferença e do que dela decorre, configuram-se numa imensa lacuna na formação dos/as estudantes do ensino fundamental e médio, nas escolas pesquisadas. Entretanto, esta característica se estende também para os cursos de nível superior, nos quais se constituem em uma significativa ausência, especialmente no que tange à formação da identidade étnico-racial, tema de incontestável relevância no cenário da educação baiana/brasileira, haja vista a preponderância tanto numérica quanto qualitativa (elementos culturais, artísticos, estéticos, religiosos, econômicos) da população negra e afrodescendente na formação da nossa sociedade.

Em face destas constatações, outras veredas se abriram para mim, numa conjugação nítida entre as premências para o exercício da docência como profissão, e aquelas demandas pessoais que se comunicavam para constituir uma identidade profissional, uma aventura por “conhecer-me” e instituir-me, e assim, definir a condução da minha atuação formadora. Neste caso, esse digladiar orbitava entre a defesa do pensamento complexo, da diversidade, da subjetividade, dos estudos culturais e o questionamento da monorreferencialidade, da padronização, do hermetismo e da estrutura social racista.

Estas considerações tomaram vulto ainda maior, quando neste exercício confrontei a minha experiência como uma pessoa negra, vinda do “interior”, portadora de uma cultura que se pode definir como multirreferencial e multirracial e a minha vivência como estudante na Licenciatura em Pedagogia (na Faculdade de Educação da UFBA [1989-1997] e do Bacharelado em Direito (na Universidade Católica de Salvador [1989-1993], locais nos quais as nuances da minha identidade foram obliteradas em currículos profissionais que desconsideravam estas especificidades. Alio a este aspecto a minha vivência como docente na FACED/UFBA, das disciplinas Introdução à

¹⁸ Ver os resultados da pesquisa realizada em 2000-2002 em escolas da rede pública municipal, estadual e comunitária de Salvador - Ba. Detectou-se uma forte relação entre exclusão social e educacional e o racismo estrutural da sociedade. A respeito ver: REITER, Bernd, DIAS, Rita de Cássia. Reforma educativa, exclusão e racismo na Bahia, *Gestão em Ação*, Salvador, v.8, n.1, 2005, p. 97-116.

Educação de Jovens e Adultos e Currículo¹⁹ (2000-2004), através das quais busquei introduzir na formação dos/as futuros/as professores/as, uma perspectiva que contemplasse as várias identidades que constituem a diferença que singulariza cada indivíduo, com um objetivo muito claro para mim: mudar a forma como estudantes dos cursos de formação constituiriam a abordagem cultural para o seus futuros/as alunos/as.

Através da conjugação dessas implicações pessoais e da minha atuação profissional em pleno fragor social dos anos iniciais do século XXI que repercutiam as conquistas públicas em prol da garantia dos direitos humanos, da assunção dos movimentos sociais organizados e de todas as disputas entorno da ampliação da representação social do povo negro que reverberaram nas universidades através da implantação das políticas de ação afirmativa (na Bahia, a UNEB em 2002 e a UFBA em 2005) pude constatar a existência de um coletivo de estudantes em formação que estava sedento, tanto de um conteúdo mais significativo e mais implicado com suas identidades e com as diferenças instituídas pelos sujeitos em ação, nos seus labores, lazeres e experiências, quanto de uma metodologia que nos processos de formação, facultasse aos indivíduos serem construtores do conhecimento que lhes é aportado, uma vez que fosse considerada como conteúdo significativo a história de vida e formação de que cada um/a é portador e sujeito.

Esta perspectiva nos aproxima da abordagem preconizada pelos Estudos Culturais²⁰ porque eles visam a instituir uma política da diferença que se articula e se combina em sua pluralidade. (Mani, 1992), explicitando interesses sociais, políticos, econômicos presentes nas lutas atuais por representação e visibilidade.

Vários estudiosos contemporâneos, dentre os quais destacam-se Stuart Hall (2001), Peter McLaren (2001), Boaventura Santos (1998), Homi Babha (2001) apontam para a possibilidade de estudos culturais, como um campo fértil para a compreensão das complexas dinâmicas sociais, políticas e econômicas que conformam as relações atuais,

¹⁹ EDC 283 oferecida aos alunos do curso de Pedagogia (03 turmas por semestre com 45 alunos) e EDC 257 – oferecida como optativa aos alunos das Licenciaturas (01 turma por semestre com 50 alunos). Atividades curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia Irecê/FACED/UFBA.

²⁰As principais categorias em Estudos Culturais, atualmente, são: gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo, anti-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna. (Nelson, Treichler, Grossberg, 1992, p.8)

por serem tais estudos acolhedores da pluralidade e da polissemia, justamente por sua antidisciplinaridade, valem-se de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por cada projeto em particular (Nelson, Treichler, Grossberg), que se define pelas questões que são feitas e por seu contexto singular. Desse modo, é um interessante lastro para uma abordagem multirreferencial, pois cada estudo, em particular, apresentará suas definições, suas afiliações e afinidades epistemológicas e metodológicas em bricolage.

Esta sinalização mais ampla e geral do lugar dos estudos culturais, eminentemente estudos avaliativos e interpretativos, tem se estendido para os estudos sobre os currículos escolares/acadêmicos em diferentes níveis de formação, com especial atenção para a formação de professores/as. Burnham, (1998); Macêdo, (2000) têm nos chamado à atenção quanto às exigências contemporâneas de formação do sujeito crítico, instituinte que exerce a sua cidadania harmonizando seus mundos pessoal e político, arestas cortantes difíceis, e que por isso mesmo, amiúde sofrem tentativas de serem agastadas para melhor se adaptarem nas fronteiras entre os currículos oficiais, as demandas sociais, o processo identitário e a atuação cidadã de cada indivíduo.

Esta reflexão se volta para a formação de professores/as por ser a profissão docente exercida no ambiente privilegiado da educação formal, aquela encarregada de abordar sistematicamente a formação tanto do ponto vista intelectual, quanto atitudinal de gerações sucessivas e a forma de viver e encarar as diferenças em sociedades constituídas pela diversidade, em um tempo em que as mudanças exigem de todos/as uma adaptabilidade que supõe preparação intelectual, moral e também emocional.

É neste delta que confluem os veios das políticas de sentido em torno do currículo, do multiculturalismo, das questões étnico-raciais, dos saberes subalternos e do anti-colonialismo em educação.

O currículo já foi entendido como sendo um território contestado (Moreira, Silva, 1995), um “processo-objeto” (Burnham,1998), um construto social, relacional e interativo que contribui para engendrar a tessitura dos contextos sociais, as polarizações, os status, a representatividade e o poder que é desfrutado ou usurpado, na organização/institucionalização/implementação das experiências educativas através dos atos de currículo que são ideologicamente organizados e orientados (Macedo, 2007a).

Hodiernamente, essa disputa se organiza em volta da definição da existência conceitual ou não do currículo como campo (Bourdieu, 1998), como um tema específico de estudo e um objeto de debate especializado, no qual os interlocutores são tanto docentes, quanto a sociedade civil e suas organizações. (Macedo, 2007a). O currículo ganha centralidade nas discussões porque as implicações epistemológicas, políticas, históricas e sociais nele impressas, ou dele ausentes, estão gestando as concepções e as práticas da formação em seus diferentes níveis e complexidades, num movimento de possibilidades que define o caráter de “politização” do currículo.

O currículo é a intenção presente no texto e a atuação que presentifica, atualiza tal intenção. Esta atuação por ser aberta, nem sempre é coerente ou mesmo condizente com a intenção. Isto permite que os/as professores/as, cotidianamente, nos seus cenários (auto)formativos, atualizem e dêem feições diferenciadas ao currículo.

Uma vez que o currículo é uma construção social complexa e interessada e, portanto, não é neutro, - pois através deles os conhecimentos são autorizados, legitimados e controlados, torna-se necessário perscrutar os modos pelos quais ele está sendo construído, negociado e posto em prática, ao tentar coadunar as novas demandas sociais e o esforço para construir uma nova compreensão do papel social do/a cidadão/ã, que privilegie uma inserção social efetiva e que ultrapasse a mera idéia do consumo, este é um desafio que busca abrir novos rumos para a ação educativa contemporânea.

É necessário então, conhecer as configurações sociais que norteiam o currículo como multideterminado econômica, política, social e culturalmente, uma vez que está envolvido numa luta dinâmica pelo estabelecimento de hegemonias e predomínios, que transforma os indivíduos em coletivos amorfos, porém uniformizáveis. O currículo mais que uma questão cognitiva, de construção do conhecimento, no sentido psicológico, é a construção de nós mesmos como sujeitos sócio-históricos.

É por este motivo que se amplia a demanda por gerar consciências capazes de articular novos/outros modos de pensar, agir, sentir e ser, integrando às ações, os elementos da razão, da emoção e do desejo, numa forma orgânica e efetiva de articular e conectar os saberes advindos da educação formal e da informal, constituindo assim, “a hermenêutica de uma práxis historicamente situada” (Macedo, 2007a, p.15), torna-se

algo premente para que o currículo, enquanto um artefato educacional, tenha atenuadas as suas nuances iluminista, excludente, autoritária e segregacionista.

Uma proposta curricular com este intento se voltaria então, para revelar as prioridades da ação educativa e a relação entre ela e as demandas da sociedade para a qual forma, especialmente, se tal proposta visa compreender, interpretar e possibilitar as vivências do cotidiano, numa ação que interpela as dinâmicas e estruturas sociais. Portanto, revela-se como um projeto flexível, temporal, que faculta a vivência das emergências, articulando criticamente os saberes existentes, afirma a pluralidade na qual se efetiva e para a qual se volta, e busca solidarizar os conhecimentos circulantes, de modo a comprometer-se com a justiça social e com a instituição de uma sociedade efetivamente democrática.

Esse projeto político definido no currículo institui a crítica que problematiza as práticas das várias instituições engajadas na tarefa de educar (família, escola, organizações e instituições da sociedade organizada – governo, movimentos sociais etc.), a fim de que a ação educativa possa ser avaliada e renovada, não mais, exclusivamente, de fora para dentro, o que tem impossibilitado uma verdadeira mudança de atitudes e de conceitos, e sim, de uma maneira participativa, num processo de socialização dinâmica que atenda às exigências dessa nova realidade.

Todos os sistemas educacionais visam uma finalidade moral, a qual inspira o seu currículo: produzir um certo tipo de ser humano [...] em certos países, a finalidade era uma pessoa devota; em outras, guerreira; em outras ainda, industriosa. O regime político é sempre importante, uma vez que reclama os cidadãos concordes com seus princípios fundamentais. As aristocracias sentem falta de cavalheiros; as oligarquias, de homens que respeitem o dinheiro e se dediquem a ganhá-lo; e as democracias, de amantes da igualdade. (BLOOM, 1989, p.31)

Esta ampliação do alcance político e social do currículo e sua correlação com o “estado” político da sociedade tem relação direta com o processo de desconstrução das hegemonias e seus discursos, trazendo para o foco da questão uma política de identidades que “centra-se em questões que tentam descrever e analisar os nexos entre saber e poder através de discursos e narrativas pelas quais eles são articulados” (Silva, 1995, p.86). A ampliação aqui enfocada apresenta questionamentos sobre a autoridade que sustenta tais discursos, sobre quem perde e quem ganha com eles, qual a identidade social que se produz a partir deles, como os pontos de vista daqueles que

são subjugados neste processo podem vir a compor os currículos. Busca então, desmontar a estrutura de incorporação cultural ainda vigente em relação aos interesses que norteiam os currículos. Isso se dá através de uma prática reflexiva contínua, que explicita e avalie as relações de poder íntimas ao currículo, e os mecanismos de reprodução e resistência circulantes na sociedade, e a ele, currículo, tão familiares. (Kincheloe, Dayrell, Sacristán).

Em que pesem alguns avanços teóricos, ainda podemos identificar um distanciamento entre as experiências que a educação formal proporciona aos alunos, através dos cenários proporcionados pelos currículos, e as características culturais de um mundo social já radicalmente transformado.

[...] pela emergência de novos movimentos sociais, pela afirmação de identidades culturais subjugadas, pelas lutas contra o patriarcado, pelos conflitos entre os poderes imperialistas e resistências pós-colonialistas, pelo processo de globalização e pela generalização dos novos meios e técnicas de comunicação [...] a educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não mais existe. (SILVA, 1995, p.185)

O currículo, ao corporificar as relações sociais, cria cenários onde contracenam o saber, o poder, as representações, os discursos, as narrativas e os mecanismos de regulação social e, constitui-se num locus privilegiado para que sejam questionadas as narrativas que dão sustentação às formas de dominação e representação social a que estão submetidos grupos minoritariamente representados.

O currículo se constitui numa arena política, onde são contestadas as relações de poder, onde são forjadas e confrontadas as identidades, tornando necessário considerar a heterogeneidade cultural, a pluralidade de experiências e conhecimentos envolvidos e a própria complexidade dos processos de identificação e diferenciação que estão vinculados, na história, a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação, através da seleção de conteúdos e objetivos educacionais que privilegiam e/ou marginalizam certas populações e sujeitos.

O currículo, bem se vê, não é algo simples nem simplificável, é um processo que se recria incessantemente, que guarda uma dinâmica característica, tornado inteligível não pela “transparência” e sim, pela “opacidade” que o caracteriza como um “processo-objeto” como admite Burnham (1993, 1998). Isto implica num olhar que não

deseja eliminar a imprecisão, a imprevisão, a ambigüidade e a contradição a ele peculiares, ao invés, aprende com esta opacidade e com a complexidade inerentes as objeto e presentes em todos os seus processos.

Os currículos historicamente, como atividade de seleção e priorização, seguindo os caminhos da sociedade ocidental contemporânea, têm nos legado uma cultura que exclui, dicotomiza e separa razão e emoção, pensamento e sentimento, culturas, identidades coletivas e subjetividades. Ao ignorar a polifonia das vozes a que submete homogeneamente no processo de educação institucionalizada, esses currículos têm se prestado a uma lógica de mercado que visa a resultados que melhor se ajustem às demandas da “empresa – escola”, ampliando a relação consumidor-produto, tão em voga na sociedade contemporânea.

O currículo - como materialização de um conjunto de valores, conhecimentos e práticas culturais - tem um papel crucial nesse processo, pois torna possível ao indivíduo, nos processos formativos e identitários que através dele ocorrem, adquirir sua identidade cultural e ter consciência de sua alteridade, como ser social. É, portanto, um processo contínuo de conscientização e socialização “é um permanente processo de decifração do mundo, que se inicia com o conhecimento do seu cotidiano, das condições de sua existência, e se amplia com a formação e uma consciência crítica, capaz de analisar as implicações de sua vida social, de seu trabalho e das suas relações com as outras sociedades”. (Ataíde, 1995, p.40)

A educação formal é uma das instâncias que conferem ao indivíduo a sua identidade de grupo e a consciência de seu papel social (visão de mundo, práticas sociais, costumes, conhecimentos, valores etc) disseminando a ideologia e a cultura, difundindo a estrutura social sendo por isso, ponto fulcral dos projetos sociais. A escola, histórica e tradicionalmente, tem sido vista como encarregada da tarefa de homogeneização social e cultural, embora estimule a produção de antagonismos, através da consciência crítica que pode gerar.

Face à crescente onda homogeneizante, assiste-se a assunção profusa dos movimentos sociais que se mobilizam numa tentativa de barrar as investidas massificadoras que tentam se concretizar pela via da educação. Tais movimentos trazem as bandeiras das diferentes culturas, dos diferentes grupos subordinados na organização social, resgatando-lhes as histórias particulares, as experiências culturais e as interpretações e

representações sobre esta mesma história. Do ponto de vista de organizações dos movimentos sociais, a escola e seus currículos são territórios de produção, circulação e consolidação de significados que precisam ser (re)apropriados como espaços privilegiados de concretização da política de identidades e pertencimentos, tão necessária à instituição do corpo social e de seus/suas cidadãos/ãs.

Tal projeto em sua complexidade requer, segundo Burnham (1998), um processo de abertura do indivíduo “de si para si mesmo”, “de si para com o outro”, “de si e com o outro para o mundo”, permitindo-se assim a construção de sujeitos autônomos que entendidos diante e no entorno de seus mitos, ritos, artes, realizações, instituições e contextos como defende Macêdo (1998).

O corpo social, a cultura, mantém uma estreita relação de poder na construção curricular que é posta na prática das instituições educacionais. Tal relação necessita ser cada vez mais porosa e pluridirecional a fim de que o poder possa estar “disseminado, circulante, e também produtivo e não apenas centralizado e repressivo” (Costa, 1998), isto se dá na medida em que as diferentes culturas que conformam um mesmo tecido social possam estar equanimemente representadas, em uma política cultural que deve ser então, o centro dos planejamentos em educação.

[...] devemos reivindicar é o direito dos grupos e dos indivíduos descreverem a si próprios, de falarem do lugar que ocupam, de contarem sua versão da história de si mesmos, de inventarem as narrativas que os definem como participantes da história. (COSTA, 1998, p.50).

O currículo precisa ser então pensado como um liame entre as vidas individuais e a vida coletiva que se ressignifica no intercâmbio cotidiano, que se dá de uma forma múltipla e infinitamente diferenciada, numa verdadeira teia em que os nós dão forma ao todo. Sendo então, um instrumento através do qual seja garantida a socialização equânime dos conhecimentos, um dos requisitos fundamentalmente necessários para o alcance da justiça social que também a educação visa a instituir.

É nesse sentido que se afigura indispensável a compreensão do currículo não só para a formação dos sujeitos coletivos mas, para a instauração de um projeto de justiça social mais amplo que se conforma numa tensão entre o instituinte e as forças em prol da continuidade. Isto implica em “encarar a teoria curricular como forma de teoria social, como um discurso teórico que faz do político um ato pedagógico”, como preconiza

Giroux (1997) uma vez que o currículo é um constructo sócio-histórico que se estabelece nesse embate permanente dentro das diversas “comunidades de interesses” num campo de luta política e ética.

Uma vez que o discurso do currículo está inelutavelmente ligado às formas de conhecer e às práticas sociais que reproduzem e legitimam as formas particulares e também coletivas de vida em sociedade, representando também, a disputa que envolve as formas de autoridade política, as formas de regulação moral e o conflito entre as versões de passado e futuro, tais questões precisam ser avaliadas, debatidas e legitimadas no seio desse mesmo currículo, ligando-o aos aspectos da emancipação de todas as formas de dominação quer subjetivas ou objetivas, através de uma educação que visa a “liderança moral e intelectual”, considerando seriamente “as particularidades sociais e históricas que constituem as formas e limites culturais que dão significado às vidas dos estudantes e outros aprendizes”. Isso se dará resgatando-lhes as experiências de vida de modo a revelar suas forças e suas fraquezas, numa apropriação crítica dos códigos das diferentes experiências, facultando-lhes assim, as habilidades que lhes possibilitarão definir o mundo moderno. (Giroux, 1997, *passim*).

Estaria também assim sendo formada a cidadania ativa e responsável de que a sociedade contemporânea tanto necessita, aquela que dispõe das habilidades intelectuais, do suporte ético que possibilitam uma vida auto-determinada, reflexiva, voltada para os valores coletivos, atrelada à compreensão da idéia de emancipação humana. Entendo como Macêdo (1998) que educação é processo e também produção, e em sendo assim, é preciso que o sujeito possa agir de forma instituinte, que tome em suas mãos o trabalho de construir-se a si mesmo (Ardoino, 1998), de ser capacitado a reconhecer as contribuições e interferências nas sociedades, de conhecer o projeto social e, assim poder definir se adere ou não a ele, e de reconhecer os demais sujeitos sociais – suas regras, rituais, éticas etc.

Esta reflexão se volta para a formação de professores/as, por ser a profissão docente, encarregada de compreender e agir nessa complexa teia de significações. Isto requer na prática educativa, sobremaneira, um exercício que acolha as múltiplas referências, as diversas fontes de saber e conhecimento, as diferentes formas de organização social e comunitária, ampliando-se assim a inteligibilidade que se possa construir, ao

incorporar as diferentes ‘perspectivas’²¹ possíveis, amplia o espectro de referências uma vez conjugadas, possibilita aos indivíduos e aos grupos a construção de seus próprios projetos políticos e filosóficos, transgredindo as formas de disciplinamento²² (do cognitivo, das idéias, dos conceitos, do corpo, dos sentidos etc²³) a que a educação institucional sempre se prestou ao longo dos tempos.

É recorrente nas análises sobre fracasso e sucesso escolar, a importância dada à atuação dos/as professores/as na composição dos currículos, dos programas escolares e na seleção de conteúdos para os diferentes resultados encontrados. A denúncia da descontextualização dos currículos aparece como um apelo para que os/as professores/as atuem para torná-los significativos para os/as alunos/as e para o ideal social de uma educação voltada para a emancipação e para o desenvolvimento social.

Essa perspectiva de análise da atuação dos/as professores/as ganhou vulto expressivo através das teorias que defendiam a formação de professores reflexivos, entendida como um passo para a qualidade e a equidade da educação, tanto quanto implica numa mudança significativa na relação dos/as professores/as com a construção e a validação do conhecimento com o qual lidam (D’Ambrósio, 2001). O fato de a educação destinar-se a todos e não mais apenas a uma elite, converte a finalidade da atuação dos/as professores/as e a sua própria formação, vista então, como um ideal de equalização social.

[...] Esse interesse mundial pelo aprimoramento da qualidade e da equidade educacionais alberga um apelo para que se altere o tipo de ensino habitual nas salas de aula. Especificamente, em muitos países, constata-se o desejo de abandonar as salas de aula autocráticas, centradas no mestre, na repetição mecânica de conteúdos reificados (muitas vezes sem relação com a experiência existencial dos alunos e que nega sua realidade cultural e lingüística), para adotar uma forma de ensino mais centrada no aluno e culturalmente mais relevante. (ZEICHNER, 2003, p.36).

²¹ Perspectiva na compreensão de Ardoino (1998) se constitui num ponto de vista sobre a realidade da qual a origem é, ao mesmo tempo, afirmada, reconhecida, é uma qualidade de um olhar que é estruturado com base em seu suporte cultural, conceitual, teórico, e que desconstrói e reconstrói o objeto apoderado.

²² “É também através do currículo, entre outros processos sociais, que nossos corpos são moldados aos papéis de gênero, raça, classe que nos são destinados. O currículo nos ensina posições, gestos, formas de nos dirigirmos às outras pessoas (às autoridades, ao outro sexo, a outras raças), movimentos que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos. O currículo torna controláveis corpos incontroláveis”. (Foucault, 1977 apud Silva, 1995b)

²³ Para Boaventura Santos (1998), sendo um conhecimento disciplinar ele tende a ser um “conhecimento disciplinado” que segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que a querem transpor.

A reflexividade que orienta os processos de formação, limita-se a um auto-julgamento norteado por elementos heterodoxos, uma vez que não foi desenvolvida pelos/as educadores/as a capacidade de discutir conceitualmente o seu papel como educador/a, de problematizar sobre a natureza do que é ensinar e do que é aprender, bem como, a capacidade de exercitar um juízo em matéria educacional que se oriente pela sua própria prática e pelo conhecimento nela construído, uma espécie de ‘descolonização mental’ como definida pelo teórico do currículo, o sul-africano Jonathan Jansen.

Defendo que a formação de professores/as deve estar atenta aos aspectos sócio-políticos a que está atrelada, tornando-se assim, premente a preocupação com o processo de formação, de modo a que efetivamente esteja voltado para a autonomia – de alunos/as e professores/as.

As reformas dos sistemas de educação nacionais pecam por desconsiderar a disfunção de importantes elementos, sendo os/as professores/as, elementos vitais. A professoralidade, seu status, auto-estima, suas condições de exercício profissional, drasticamente deterioradas, acabam por definir dramaticamente o alcance das reformas propostas.

Se esta é uma realidade ineludível e associar as condições objetivas, estruturais da sociedade e das instituições às condições subjetivas das relações desconsiderar a importância da “participação subjetiva intencionalizante do educador” (Severino, 2003, p.71) é fadar ao fracasso as propostas que se destinam a interferir na qualidade da educação. É por isso, que a atenção que se volta para a formação de professores/as deve debruçar-se sobre a mediação do sujeito pessoal, tornado coletivo nos processos educativos que se caracterizam por ser uma mediação política, uma prática de intervenção social decisiva.

É nesse sentido que muitos educadores defendem a formação no sentido da *Bildung*²⁴, uma compreensão da integralidade humana, que torna imprescindível uma “formação integral da personalidade humana do educador”, articulando-a no universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica. (Severino, 2003, *passim*).

²⁴ A *Bildung* se caracteriza por ter um sentido dinâmico, um formar-se, um exercício contínuo de reflexão e auto-reflexão, associa a formação intelectual à dimensão interna, espiritual, tende a ser um conhecimento multilateral, relaciona-se com o sabor pelo conhecimento, preconiza um relacionamento que exalta a dignidade do Outro (Ramos-de-Oliveira, 2003).

Estes questionamentos são cruciais nos processos pedagógicos e estão diretamente associados a questões éticas e ideológicas, inescusáveis para aqueles que entendem ser a docência um ato eminentemente político, e a formação para o exercício da docência, uma possibilidade de articulação da capacitação técnico-pedagógica com os elementos da sociabilidade, da subjetividade e da dimensão coletiva de sua existência.

Ser professor/a é um desafio, desafio este que está posto não só na atuação profissional diária, mas também, e quiçá, até principalmente, no processo de formação, contestando suas padronizações, homogeneidades, leis generalistas, meta-narrativas, suas tendências uniformizantes, negadoras de subjetividades, singularidades e diferenças. Ser professor/a e viver essa identidade demarcada no contexto da sua corporeidade, da sua estética, da sua ancestralidade (Oliveira, 2007), da sua história de vida, da sua história social, é afirmar-se e constituir-se, intencionalmente, pela sua diferença.

4.1.2. O multicultural e as diferenças - cenários contemporâneos e educação.

Todo problema humano
deve ser considerado do ponto de vista do tempo.

Franz Fanon

Em 2002 fui selecionada para participar do I Colóquio Internacional de Direitos Humanos, realizado através de Consórcio Universitário (PUC-SP, Columbia University) que permitiu o encontro de pesquisadores/as e ativistas da América Latina, América Central, Continente Africano e Timor, em uma experiência *sui generis* de formação, porque articulava como elementos centrais as vidas das pessoas e a forma como elas instituíam o direito.

Ficou nítido para mim, por essa experiência com a diversidade que mais que contestar os “lugares” que a definição do “patrimônio cultural e universal da humanidade” circunscreveu para as diferentes culturas e grupos étnico-raciais que coexistem numa sociedade, é urgente que os diversos grupos sociais de *per si* legitimem e validem o conhecimento que produzem e o espaço social que ocupam.

Para ter direito a existir sem ser idêntico, é preciso encontrar as brechas, praticando a política cultural de representação. É preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo. (grifo nosso) É preciso colocar essas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos. (COSTA, 1998, p.65)

Para tanto, as ações políticas devem ser materializadas. Na educação, as ações curriculares devem proporcionar aos/às estudantes experiências em que se exercitem a livre iniciativa, o processo deliberativo coletivo, a consulta, o debate, a crítica, a tolerância, o companheirismo, que fomente a consciência e o respeito à diversidade embasadas e limitadas apenas pelos princípios que norteiam toda conduta ética.

Em caso contrário estaremos assistindo e participando da perpetuação da formação numa visão dualista.

Costa (1995) defende que contemporaneamente, os projetos de formação “vêm contribuindo para manter o ideal de homem etnocêntrico e nacionalista, incapaz de pensar em internacionalismo e solidariedade, além dos limites de suas fronteiras, sua língua, sua religião e sua raça”. (COSTA, 1995, p.54). Diferentemente do ideal de um cidadão do mundo, cujas características sejam a capacidade de conjugação do uno e do diverso, da alteridade e da diversidade.

Se a cultura,²⁵ enquanto produto de processos históricos coletivos, que se constrói em diversas épocas, através de lógicas e princípios também diversos e heterogêneos²⁶ portanto, num estado de incompletude e instabilidade permanentes, espaço das individualidades, das subjetividades dos “sujeitos sócio-culturais”, é “o conteúdo substancial da educação” como acredita Forquin²⁷ (1993) e a educação formal e sistemática implica seleções no interior da cultura e reelaborações dos conteúdos culturais de modo a torná-los transmissíveis, e tal seleção sempre se dá a partir da cultura autorizada ou considerada legítima, o que resulta na exclusão de diversos grupos sociais e populações humanas inteiras, impõe-se aos/às educadores/as a construção de um projeto político-pedagógico que dê o verdadeiro sentido democrático à diversidade étnico-racial e sócio-cultural existente.

Este ambicioso projeto social embasado na promoção da diversidade deve ser também avaliado à luz do processo de globalização e do avanço nas possibilidades de intercomunicação entre os indivíduos e as diferentes culturas.

O fenômeno da globalização tem produzido de um lado, o enfraquecimento político dos Estados-Nações e o aumento do poder de organizações e organismos internacionais para definir, desde políticas militares, até estratégias de desenvolvimento econômico, numa “re-paroquialização dos territórios soberanos”

²⁵ O termo cultura é admitido na acepção trabalhada por Giroux: “cultura” como as maneiras distintas nas quais um grupo social vive e dá sentido às circunstâncias e condições de vida que lhe são “dadas”. Estas podem ser “inconscientes” ou não; certamente elas são o produto de processos históricos coletivos e não de intenções meramente pessoais. Na verdade, os indivíduos formam seus propósitos e intenções dentro das estruturas fornecidas por seu repertório cultural (Giroux, 1997, p.167)

²⁶ Para acessão a esta compreensão da relação entre cultura e educação, ver Forquin (1993) que sugere utilizar a metáfora da “bricolage”.

²⁷ As facetas conflitantes da cultura, para Forquin, são: um faceta individual e outra coletiva, um pólo normativo face a um descrito, ênfases ora universalistas ora diferencialistas. Bem assim, há também diferentes acepções: perfectiva, positiva ou descritiva, patrimonial diferencialista ou identitária, universalista-unitária e a filosófica, entre tantas outras em construção. Ver a respeito Forquin (1993). Escola e Cultura. Porto Alegre. Artmed-Sul.

como caracterizam McLaren e Gutierrez (1995), instigando por outro lado, um acirramento dos nacionalismos e das culturas num esforço de reação ao processo de uniformização que a globalização sugere, o que acabou favorecendo a ampliação da visão e do papel de lideranças políticas e dos movimentos sociais como postulantes de soluções que extrapolem as fronteiras nacionais.

O indivíduo que a sociedade atual quer engendrar no meio dessa miríade de fatores, tem como demanda ser a um só tempo crítico, sensível, capaz, solidário, confiante, participativo, com desenvolvimento intelectual e emocional equilibrados, que tenha uma visão geral do mundo e seus problemas e um conhecimento apurado de domínios específicos. Este homem/mulher não se constituirá sob nenhuma outra égide que não aquela que comporte uma formação multideterminada, diferenciada, com uma ampla capacidade de associar os seus projetos pessoais aos ideais coletivos, instituindo-se em sujeito solidário, que promova a idéia do intercâmbio, da interdependência, que seja co-autor do caminho traçado para o corpo social. Este projeto de formação exige um currículo, um caminho - como práxis social que desvela injustiças e tem como foco a transformação de um *status quo* iníquo.

Este projeto de sociedade, esboçado pelo indivíduo, tem como elemento relacional e fundante a diferença (o ser - no- mundo e ser-com-o-outro), um princípio defendido pelas teorias críticas do currículo, segundo as quais as formações devem assumir a preparação para uma competência política capaz de desvelar as injustiças, e “via o ato educativo, afirmar políticas justas, tomando como referência a heterogeneidade da sociedade. Formação socialmente justa e aprendizagem com e pela diferença.” (Macedo, 2007a, p.57).

Esta compreensão de currículo, crítica e emancipatória, distancia-se das “grandes narrativas” e tem seu lastro nos estudos de Michel Apple (1982) e sua crítica marxista. A ele ocorreu questionar quais os interesses que orientavam a seleção de conhecimentos a serem veiculados e nisto, desbaratar a trama das relações de poder que geram as subordinações. Associa-se a este referencial a análise histórica, ética e política do currículo como política cultural, empreendida por Henri Giroux que identificou o currículo como um campo no qual a disputa por poder se realiza na concorrência para estabelecer significados.

Esta disputa por poder e seus significados – socialmente construídos- é uma batalha pela representação cultural, social, econômica e política que quer questionar a dinâmica de poder e das formas de conhecimento que definiram os saberes legítimos e os sujeitos detentores desses saberes, e do poder que deles decorre.

No Brasil contemporâneo (séc. XX e anos iniciais do século XXI) um intenso debate que caracteriza esta política de legitimação se circunscreve na organização dos movimentos sociais entorno dos direitos das populações negra e afrodescendente, das nações indígenas e dos grupos de interesses como mulheres, homossexuais, movimentos religiosos, ecológicos etc., trazendo para a investigação científica a polifonia e para o debate popular as vozes dos segmentos sociais silenciados pelo/no discurso oficial das políticas e dos currículos de formação, “calados pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada” (Macêdo, 2000, p.31), que pela concentração que dedica à representação – de si pelo outro - abstrai o valor da representatividade *de per si*.

Poucas têm sido as repercussões efetivas dos estudos cujo foco é a construção, no processo educacional, das subjetividades quer individuais, quer coletivas, especialmente, se estas subjetividades são de estudantes e professores/as, apesar de serem estes sujeitos que estão, paulatinamente fabricando as escolas, perpetuando suas práticas e contribuindo para conservar seus entornos, suas comunidades, suas cidades e, assim ao conjugarem-se em outras relações, vão intervindo nas sociedades e na história.

As alterações sociais tão demandadas se processam não só graças ao que é feito, manipulado e presentificado, mas ao que ocorre também, e de forma bastante significativa, através de outras práticas relacionadas ao funcionamento e aos mecanismos internos dos espaços de formação e suas “políticas de significado”, tornando necessário interferir nas propostas curriculares visando detectar os “espaços” onde as insurgências e/ou conformismos se forjam, onde se constituem os silenciamentos e a negação, os pseudos-consensos determinados pelos argumentos da força, seja ela, institucional, burocrática, oficial dos Estados e porque não, das teorias pedagógicas e das práticas de seus asseclas.

É necessário, portanto, considerar as identidades dos indivíduos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, na educação, sendo inarredável perscrutar as

formas pelas quais, no currículo dos cursos de formação, estão sendo abordados, ou os meios pelos quais estão sendo alijados, aqueles temas relativos às diferenças - raciais, étnicas, religiosas, ideológicas, culturais, de orientações etc -, quais as estratégias metodológicas utilizadas para sua abordagem, se ela é realizada à luz de uma política expressa de significação das diferentes identidades dos/as estudantes - futuros/as professores/as - e daqueles alunos para os quais a atividade docente desses profissionais irá se voltar.

Qualquer exame no “chão da escola” mostra a convivência de camadas com diferentes procedências temporais, locais e culturais. Elas se mesclam e misturam, mas não se dissolvem. Conservam como nos sugere Bhabha “os pedaços inteiros”, e isso é fundamental para a política de significação da qual aqui falamos.

A diferença é um produto da história, das culturas, do poder e das ideologias, é um conceito relacional, (de si para o outro e vice-versa), devendo, portanto, ser abordada numa perspectiva de mobilização política. Rejeita-se assim, “a crença na possibilidade de consenso no campo cultural, de aceitação pacífica de acréscimos, a uma base cultural hegemônica, dos pontos de vista dos grupos minoritários”, bem como, a hipótese de entender a diferença como resultado da fácil negociação entre grupos culturalmente diversos. (Moreira, 1998, passim)

O trato com a questão das diferenças emerge de forma significativa quando entramos no campo do multiculturalismo. Concordo com Montero, (2001) quando afirma que diferenças culturais emergem como problemas, sempre que pessoas, grupos ou instituições estão empenhados em integrar em um todo mais ou menos homogêneo - nação, sociedade brasileira, cidadania etc. - as diferenças de hábitos, visões de mundo e valores distribuídos em um espaço geográfico (p.40), a exemplo do que vem ocorrendo no sistema de ensino, que tem, seguindo influxos momentâneos, dado significados novos à diferença cultural, como é exemplo a atual ênfase na “diversidade cultural”, pelo efeito homogeneizador duplamente legitimado, o da ação política e o do saber antropológico, a “etnicidade” transforma-se em “diversidade”, isto é, representação capaz de produzir à sua imagem uma minoria, cujos direitos civis devem ser respeitados pela maioria.” (Montero, 2001, p.58) e não tanto em “diferenças”, pois este conceito põe em igual condição antropológica os grupos sociais diversos, isto imprime uma relação de mutualidade e não de tolerância de uma maioria.

Essas diferenças das quais falamos, personificam-se nos sujeitos tanto quanto nas coletividades, o que nos faz estar sempre alertas para os efeitos da sua negação na constituição das identidades dos indivíduos e das formas de relação interpessoal por eles estabelecidas ao engendrar o tecido social, considerando, portanto, os efeitos benéficos e nocivos produzidos direta ou indiretamente através da história dos sujeitos.

Nas escolas, essas diferenças aparecem, sobremaneira, nos modos de relação que os sujeitos travam com o saber, seja considerando o conhecimento e, a busca por ele, através do estudo, uma atividade “natural”, seja desconsiderando-o, pela absoluta desconexão com suas realidades de vida.

Se na escola convivem a máxima cartesiana, a influência do iluminismo e já agora, as imagens e linguagens eletrônicas e todas as suas implicações (Bauman, Dagnino) fazendo assim, conviverem grandes narrativas e particularidades que se voltam para a busca de uma vida comunitária mais balizada em valores de convivência solidária, é preciso lembrarmos também, que esse universalismo se defronta de forma paradoxal com aquele acervo que germina na cultura popular, local, racialmente demarcada (saberes, hábitos, tradições, oralidade, estruturação de papéis sociais etc) e que dia-a-dia, vê-se desqualificado e desautorizado no interior das escolas e nas instâncias formativas oficiais, afetando decisiva e violentamente a produção das subjetividades dos indivíduos, nas minúsculas ações do cotidiano, criando predestinados.

Seguindo a pista dos sinais deixados por estudiosos que articularam as noções de exclusão social, pertencimento racial e condições materiais de existência (Santomé, Cavalleiro, Nascimento, Munanga, Gomes, Seyferth, Sodré, Trindade, Cunha, d'Ádesky dentre outros), admito que é preciso perguntarmos sobre quais são os mecanismos utilizados em nossos tempos, que geram a descrença na possibilidade de concretizarmos nossas indignações em atos efetivos contra as práticas são neutralizadoras das subjetividades, de seu espanto e da sua insurgência, especialmente nos espaços institucionais de ensino e aprendizagem.

Na contra-corrente de um processo disgregador intenso, no seio dos movimentos sociais, das teorizações sobre a formação das identidades sociais, da globalização e suas decorrências para a educação, no caudal das postulações críticas e pós-críticas do currículo, surge a defesa do multiculturalismo - a idéia de convivência das diferentes e

diversas culturas nacionais e transnacionais, - e sua representação na educação e no currículo -, que implica num projeto que dê sentido democrático à diversidade cultural, através da valorização da cultura do outro (McLaren, Giroux, Souza Santos, Sidekun, Zeichner, Silva, Pinar, Yudice, Said, Zaoual), na formulação de umas definições do mundo social que competem entre si e que se correspondem com interesses sociais, políticos e econômicos particulares. (Kincheloe, Steinberg).

Multiculturalismo designa a coexistência de formas culturais diferentes em contextos, nacionais, transnacionais e globais. Opõe-se à idéia caduca de cultura associada à noção de humanidades, então definida como repositório, “baseada em critérios de valor, estéticos, morais ou cognitivos que, definindo-se a si próprios como universais, elidem a diferença cultural ou a especificidades históricas dos objetos que classificam” (Santos, 2003, p.27)

Importa-nos como assevera Sacristán definir o conceito de multiculturalismo utilizado na elaboração e na implementação de propostas curriculares ditas multiculturalistas, ou seja, especificar as condições em que o multiculturalismo como projeto pode assumir um “conteúdo e uma direção emancipatórios”, para que tais propostas não incorram no erro de admitir que “uma cultura dominante pode assimilar uma outra minoritária, que se encontra em desigualdade de condições e com escassas oportunidades nos sistemas social e educativo”. (Sacristán, 1995, p.86)

As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos, [estas concepções] estão ligadas como notou Edward Said, a ‘espaços sobrepostos’ e ‘histórias entrelaçadas’, produtos das dinâmicas imperialistas, coloniais e pós-coloniais que puseram em contato metrópoles e territórios dominados e que criaram as condições históricas de diásporas e outras formas de mobilidade. (SANTOS, 2003, p.33).

O multiculturalismo é um termo qualificativo e substantivo, a ser lido sob rasura (Hall, 2003), está posto para as sociedades atuais ora como descrição, estratégia, valor, ora como meta ou projeto, aparece como contra-ponto de perspectivas históricas e culturais no seio da sociedade capitalista e em meio aos processos de globalização que jogam com as tensões entre a diferença e a igualdade, “entre a exigência de reconhecimento da diferença e de redistribuição que permita a realização da igualdade” (Santos, 2003),

visando a proposição de noções mais inclusivas, que refundem os conceitos fundamentais de justiça, direitos, cidadania e cultura.

Existem variadas noções de multiculturalismo²⁸, e formas e estágios de exercitá-lo igualmente diversos:

- I) conservador ou monoculturalismo - admite a superioridade de uma cultura patriarcal ocidental, visa a assimilação e a aculturação dos grupos minoritários;
- II) liberal - admite uma igualdade natural e uma condição humana comum, logo, a razão das desigualdades está na falta de oportunidades sociais e educativas, sem que elas sejam consideradas estruturais implicadas com relações de poder -visa uma integração à sociedade majoritária;
- III) pluralista - tem como enfoque a diferença como diversidade, tende à descontextualização sociocultural, defende uma espécie de “alfabetização cultural” que garantiria aos grupos subalternos as condições para desenvolver-se dentro da macro-cultura, não consegue perceber as relações de poder que existem entre a construção da identidade, as representações culturais e as lutas pelos recursos;
- IV) essencialista de esquerda - amiúde associa a diferença com um passado histórico de autenticidade cultural em que se desenvolveu a essência de uma determinada identidade. Privilegia a identidade como fundamento para a autoridade política e epistemológica;
- V) teórico - embasado nas teorias críticas (Escola de Frankfurt), interessa-se em pesquisar o modo pelo qual se produz a dominação no trabalho na escola e na vida cotidiana em geral e o modo pelo qual o poder molda as consciências (ideologias), gera as representações e seus efeitos materiais. Busca uma diversidade que entenda a diferença de poder quando seja

²⁸ A literatura pertinente à temática da multiculturalidade aponta uma certa confusão entre os termos, muitas vezes usados como sinônimos, multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, pluralidade, diversidade cultural. A adoção de um ou outro, depende do conceito atribuído à própria cultura, e o modo admitido para lidar com a heterogeneidade - intraculturalidade, interculturalidade. (Barucha, Bhabha, Spivak, Santos).

conceitualizada dentro do marco de um interesse mais amplo pela justiça social. (Kincheloe & Steiberg, 2003, passim).

Peter McLaren defende que as rotulações que são atribuídas ao multiculturalismo têm um caráter eminentemente heurístico, pois na realidade, as características de cada posição tendem a se misturar na vida social. Por isso mesmo, deve-se ter cuidado para não projetá-las monolítica e abstratamente sobre todas as esferas da produção cultural, sob o risco de assim, estar-se reduzindo a complexidade do assunto em questão. Entretanto, propõe “transcodificar e mapear” o campo cultural de raça e etnicidade para formular uma tentativa de esquema teórico que possa ajudar no discernimento das múltiplas maneiras pelas quais a diferença é tanto construída quanto engajada. (McLaren, 2000a, p. 110)

Diferenças dentro da cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não apenas como diferenças textuais, lingüísticas, formais. As relações de poder estruturais e globais não devem ser ignoradas. O conceito de totalidade não deve ser abandonado, mas, em vez disso, visto como uma estrutura de diferença sobredeterminada. Diferenças são sempre diferenças em relação, elas nunca são simplesmente flutuações livres. Diferenças não são vistas como absolutas, irreduzíveis ou intratáveis, mas, em vez disso, como polivocais e relacionais, social e culturalmente. (EBERT, 1991 apud McLAREN, 2000a, p.133).

Com esse intento, McLaren propõe a análise do que denomina multiculturalismo crítico e de resistência – a partir da perspectiva de uma abordagem de significado pós-estruturalista de resistência, questiona o poder, os privilégios, as hierarquias e enfatiza o papel que a língua e a representação desempenham na construção de significado e identidade. Compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como formas de resistência, e sim, a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Questiona a construção da diferença e identidade em relação a uma política radical de significação. (McLaren, 2000a) Isto levaria a um currículo multiculturalista crítico (polivocal, heteroglossa) que ajudaria aos/às educadores/as a explorar as maneiras pelas quais estudantes dos diferentes gêneros são diferencialmente sujeitos às inscrições ideológicas e aos discursos de desejo multiplamente organizados.

O multiculturalismo, portanto, não pode ser concebido simplesmente como a vivência entre culturas diferentes. No plano antropológico elas são apenas diferentes, mas no

plano sociológico elas são também desiguais. Um multiculturalismo crítico deve levar em conta, sobretudo as relações de poder. Afirmar sua equivalência antropológica sem perder de vista sua desigualdade sociológica, representa uma oportunidade para se “repensar velhos dilemas sobre as relações entre cultura e educação”, uma perspectiva multicultural crítica supõe pontos de contato entre as culturas, à luz da identificação e transformação das relações de poder existentes entre elas, gerando identidades de fronteira, assevera Silva (SILVA, 1995 a, passim).

Inspirado em Paulo Freire, McLaren amplia ainda mais esta visão através da proposição de um “multiculturalismo revolucionário” que pressupõe um ato de compreender quem somos, nos reconhecemos como agentes revolucionários; “um ato de reinvenção de nós mesmos a partir de nossas identificações culturais sobrepostas e de nossas práticas sociais, de forma que possamos vinculá-las à materialidade da vida social e às relações de poder que as estruturam e sustentam”. (McLaren 2000b, p.22)

Percebe-se, portanto que o multiculturalismo não pretende instalar novos “centrismos”, e sim, um projeto inclusivo de sociedade a partir do questionamento radical e do “descentramento” de suas estruturas.

O significado pedagógico disso para os educadores críticos não é algo fácil de articular. Para os estudantes, significa ensiná-los a ler os textos como linguagens construídas através do ordenamento de códigos particulares que nomeiam e legitimam a realidade e as identidades sociais de maneiras específicas [...] como um processo dialético de compreensão, de crítica e de transformação. Eles precisam escrever e reescrever as histórias nos textos que lêem, de forma a serem capazes de identificar e desafiar, se for o caso, as maneiras pelas quais os textos funcionam ativamente para construir suas histórias e vozes [...] deve ser uma maneira de aprender a fazer escolhas, a construir uma voz, e a localizar a si próprios na história. Isso implica intervir de forma diferenciada em sua autoformação e na formação dos outros [...] Para professores e pesquisadores educacionais, isso significa ser capaz de reconhecer as limitações que a teoria social reconhecida instalou em nossa compreensão da escola e de seu relacionamento com a sociedade como um todo, e como isso tem moldado nossas subjetividades como agentes intelectuais engajados em nomear e produzir uma visão particular do mundo. (McLAREN, 2000b, p. 38-39).

Compete-nos também ter conhecimento da conjuntura que gera a idéia do multiculturalismo entre nós. A universalização da escolaridade pública, aliada à débacle econômico-financeira que afetou grande parte da população, fez com que convivessem na escola pública e por um longo período de tempo, camadas da

população com origens sociais bastante distintas. Sob o argumento de que o “amalgama social” precisa estar suficientemente misturado, a equidade se faria através de uma escola única, com ensino comum não diferenciado para todos, o que não elimina a pirâmide social, tendo apenas o efeito de alargar a base, mantendo a seleção cultural e social no sistema educacional, tal qual existe no social.

Essa “mistura” fez emergir conflitos culturais “que se ocultavam na distribuição e na especialização social da cultura, implicando agora na busca, não fácil, de uma cultura compartilhada”, afirma Sacristán,

[...] o conteúdo cultural dos currículos dos diferentes níveis educacionais continua sendo um problema de repartição dos tipos de cultura entre os grupos que os frequentam. A diferenciação não é, pois, apenas um problema técnico de conexão entre níveis de transição gradual dentro do conhecimento e da cultura, mas envolve uma repartição social de tipos de cultura. (SACRISTÁN, 1995, p.48).

Há um descompasso entre o dinamismo social e aquilo que se pratica na escola e nos currículos. Os estudos culturais encaram com suspeita qualquer proposta de hierarquização na qual a cultura seja delimitada a algumas de suas partes, ela deve vir com a idéia de que é inacabada, desmistificando junto aos/às estudantes a noção de que a cultura na qual estão inseridos só será verdadeiramente sua, através dos “mecanismos certos” de iniciação, colocando-os diante de uma visão relacional, não hierárquica estimulando-os a questionar as premissas que sustentam as práticas educacionais e as políticas dominantes, recomenda Giroux, (1997, passim).

Implica ainda, demonstrar a historicidade da construção do conhecimento e da ciência, e a identidade variada de seus personagens nas mais diferentes culturas e tornar os trabalhos escolares experiências práticas em relação às questões de justiça e equidade, potencializar as personalidades específicas de cada indivíduo: seus estilos, características pessoais, através do emprego de estratégias de ensino flexíveis que visem a participação, a ação democratizante e a integração entre os estudantes, seus saberes e suas culturas: conexões, conjecturas, relevâncias.

Analisar a educação e trabalhar na educação de uma perspectiva culturalista implica prestar atenção às formas e processos pelos quais as histórias e narrativas que são contadas no currículo estão implicadas em relações de poder. Envolve questionar essas histórias e narrativas em seu poder de representação – do mundo social, dos diferentes grupos sociais, dos interesses divergentes. O currículo é uma das importantes narrativas nas quais certos grupos sociais

exercem o privilegiado poder de representar outros (SILVA, 1995 a, p.201).

No campo da educação os reflexos dessa nova visão são imediatos. As escolas não poderão mais negar as questões relativas ao multiculturalismo, bem como às de raça, poder, identidade, significado, ética e trabalho, tendo que redefinir o sentido e os propósitos da escolarização, ampliando-o para compreender os modos de produção cultural e para a aprendizagem das habilidades necessárias ao diálogo composto pela crítica e auto-crítica, lidando com os preconceitos e os estereótipos numa releitura inclusive das narrativas próprias das culturas individualizadas, comparando-as, desestabilizando-as, relativizando-as, construindo a diversidade a partir do respeito pelo “outro” vencendo resistências mútuas, rumo à formação de “novas gerações que considerem a pluralidade étnico-cultural como fator de enriquecimento da sociedade”. (Moreira, 1998, p.9)

No que tange à formação dos/as docentes as categorias norteadoras do currículo se definem em torno das culturas, das diferentes formas de conhecer e do próprio conhecimento, do poder, da ideologia, das linguagens, da história, do anti-racismo, das relações étnico-raciais e do anti-sexismo. Indispensável é, porém, que os conhecimentos subjugados sejam trazidos para o processo formativo, confrontando-os com os saberes dominantes na busca da construção de saberes significativos e relevantes para o aluno e para a luta pela transformação social, através da promoção do diálogo em prol dos interesses comuns com base na solidariedade e na justiça vividos em experiências concretas.

Nas pesquisas que desenvolvi sobre as quadernas currículo-construção do conhecimento - cidadania-cultura em escolas das redes pública e privada de Salvador constatei a ausência de um tratamento diferenciado, emancipatório quanto aos conteúdos culturais, étnico-raciais da herança negra/africana em ambos os contextos, o que contribuía para uma visão etnocêntrica, homogeneizante, reforçadora de estigmas e preconceitos.

Constatei também, que a ausência destes enfoques se devia principalmente, à seleção dos conteúdos feita pelos/as professores/as que não reconheciam estes temas relacionados à cultura (diferença/diversidade/pluralidade), como temas fundantes da

educação²⁹. Especialmente, no que se refere à formação dos/as professores/as, a falta de um enfoque multiculturalista, termina por refletir decisivamente na manutenção de uma sociedade elitista, racista e amplamente discriminatória, bem como na qualidade do processo de construção do conhecimento dos indivíduos em formação e por fim, na qualidade da vida comunitária, bem como no estágio de desenvolvimento social, medido aqui pelas possibilidades de convivência pacífica entre os diferentes e pelo seu acesso às mesmas oportunidades.

Sou impelida pelos fatos a admitir que nos currículos de formação de professores/as em vigor, não há a *pregnância* que permita uma capilarização dos conteúdos silenciados pelo discurso oficial, a saber: pertencimento étnico-racial, gênero, relações raciais, diversidade cultural, pluralidade, subjetividade etc, o que impede a sua capilarização nas práticas dos/as docentes. Quero crer que essa característica não se configura em uma colusão atual, mas que ela traz em si os resquícios da intencionalidade que já vigorou, e isto acaba por se traduzir numa educação que reproduz e sustenta as desigualdades, assim como, numa formação pedagógica que prescinde para o/a professor/a, de uma vertente teórica, que contemple a realidade de uma sociedade multicultural, como é a nossa, e do compromisso político transformador para com ela, um dos principais embates a serem travados no contexto social atual, pois visa a descolonização das mentalidades que estão se (con)formando dentro dos intrincados processos educativos contemporâneos.

Muitas têm sido as propostas-modelos que pretendem desenvolver uma educação inter/multicultural, relacionadas aos seus aspectos filosóficos, ideológicos e político-social, tendo pouca expressão ainda, estudos voltados para a prática pedagógica em sala de aula.³⁰ É justamente, neste espaço privilegiado em que são sintetizadas,

²⁹ Em levantamento sumário feito no cadastro de teses e dissertações da FAGED, Reiter (nov/2001) constatou que em 1977 foi defendida a primeira dissertação que tinha a questão racial como tema. Das 407 produções registradas apenas 13 apresentam título e subtítulos que indicam estudos relacionados à questão racial. Desses três analisam o impacto da raça nas desigualdades nas escolas e no trabalho. Outras três, numa perspectiva antropológica, tratam da dimensão educativa presente nos clubes de carnaval e dança afro. Uma trata do currículo afrocêntrico, uma trata da repetência entre alunos afro-brasileiros, outra descreve os efeitos negativos dos estereótipos sobre a população negra feminina, uma outra analisa os efeitos do racismo na escola, defendida em 1990. Há análises de iniciativas específicas como Ilê Aiyê, Araketu, Steve Biko.

³⁰ James Banks é um dos autores norte-americanos que têm focalizado seus estudos na perspectiva didático-pedagógica. Na sua visão a educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional. Concebe como a principal finalidade da educação multicultural, favorecer que todos os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes do seu de origem. (Candau, 2001)

acumuladas e fragmentadas as experiências dos indivíduos, que pode ocorrer tanto a constituição de identidades quanto a sua destituição.

É buscando viabilizar o ideal de uma escola verdadeiramente democrática que o sistema oficial de ensino nacional no Brasil, introduziu através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o tema transversal pluralidade cultural, justificado pelo fato de que a desvalorização cultural e a discriminação são entraves à plenitude da cidadania. Esse empreendimento está, até então, inviabilizado pelas condições de sua implementação, reveladas na falta de capilaridade da temática nos cursos de formação continuada, na incapacidade das equipes escolares de elaborarem propostas pedagógicas que tenham a temática como uma de suas centralidades, na falta de conhecimento do tema pelas equipes escolares, e pelo desinteresse político do trato com a questão em si.

Muitos têm sido os estudos que se voltam para a busca da gênese do fracasso escolar no sistema educacional brasileiro, alguns estudos (Unesco, 2004, Cury, 2000) demonstram as nuances que aproximam o fracasso escolar dos alunos, a proletarização e a precarização do trabalho docente. Outros estudos sinalizam para as imbricadas relações entre as diferenças culturais de professores/as e estudantes, desconsideradas pela/na escola. Demonstram também o fracasso escolar dos/as alunos/as identificados por estas mesmas diferenças: pertencimento étnico-racial, origem familiar, opção religiosa, orientação sexual, política etc. Segundo Banks (1999) diferentes culturas possuem linguagens, valores, símbolos e estilos de comportamentos diferentes, que têm de ser compreendidos na sua originalidade [...] o que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola.

É claro que quando uma pessoa fala, ela o faz sempre a partir de algum lugar (Raul, 1991), mas este processo de produção de significado precisa ser interrogado para que se possa entender como a identidade está sendo produzida constantemente através de um jogo de diferença relacionado e refletido por relações, formações e articulações ideológicas discursivas que se deslocam e se conflitam (veja Giroux, 1992 e Scott, 1992). (McLAREN, 2000b, p. 121).

Nesta perspectiva, torna-se necessário visualizar o processo de formação do/a professor/a, a plasticidade que lhe é exigida, entendendo os/as professores/aq's como sujeitos culturalmente híbridos, compostos de uma gama de camadas identitárias - são mulheres, homens, negros, brancos, jovens, com mais idade, com crenças, costumes e

opções diferentes -, dessa perspectiva a formação multicultural do/a professor/a é um dos aspectos da formação multicultural do/a aluno/a (Bhabha, 2001; McLaren, 2000).

Neste sentido, Giroux (1997) defende que a Pedagogia deve ser olhada com especial atenção:

[...] compreender a pedagogia como uma configuração de práticas textuais, verbais e visuais que objetivam discutir os processos através dos quais as pessoas compreendem a si próprias e as possíveis formas pelas quais elas interagem com outras pessoas e seu ambiente [...] a pedagogia é um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização de conhecimento, desejos, valores [...] ela é definida como uma prática cultural que deve ser responsabilizada ética e politicamente pelas histórias que produz, pelas asserções que faz sobre as memórias sociais e pelas imagens de futuro que considera legítimas (grifo nosso). (GIROUX, 1997, p.100).

Defendo que a formação de professores/as deve estar atenta aos aspectos sócio-políticos a que sempre está atrelada. Cada vez mais torna-se premente a preocupação com o processo de formação de alunos/as e professores/as. Esta tarefa torna imprescindível o questionamento das razões sócio-históricas que têm definido os silenciamentos e as hegemonias entre as culturas, os povos, as raças, as crenças, as classes, os gêneros e as diversas concepções de mundo advindas dessas diferenças.

Estes questionamentos são cruciais nos processos pedagógicos e estão diretamente associados a questões éticas e ideológicas, inescusáveis para aqueles que entendem ser a docência um ato eminentemente político.

4.2. Descolonizando o outro no espelho: identidades nas fronteiras do currículo.

O povo sabe o que quer
Mas o povo também quer o que não sabe
O que não sabe, o que não saberia
O que não saboreia porque é só visão
Porque morreria sem poder provar.

REP, Gilberto Gil, 1994

Se já perdemos a inocência dos gentios silvícolas,
os homens puros do sonho rousseauiano,
e temos que carregar a cruz dos colonizadores,
imposta violentamente às Américas e às Áfricas todas,
e isso, mais do que esboço, já é inserção na história,
um corpo em crescimento,
não mais um parto;
se já são desde as Cruzadas, quase mil anos, então, não há o que recusar;
é uma pena ter que trocar a beleza luminosa daqueles exuberantes corpos negros,
nus pelas estepes,
por uma batina mofada de suor de um catequizador [...]

Sermão dos sul-africanos

Ouvi durante anos o discurso contrário ao cosmopolitismo do Estado norte-americano e contra a hegemonia dos brancos europeus, e só encaixava essa ideologia sob o argumento de uma ação política de esquerda radical. Somente entre os anos finais do século XX, breve e temerário, e o início convulsivo do século XXI, entendi que esse discurso se encarnava nas lutas pela descolonização dos povos subalternizados pelo mundo.

Sem querer caricaturizar e polarizar entre bem e mal as relações entre os países economicamente desenvolvidos para os padrões capitalistas, e os países em vias desse desenvolvimento, no entanto, sem deixar de correr este risco, desejo considerar os efeitos dessa penetração de padrões econômicos hegemônicos e suas conseqüências para o cenário cultural dos países subalternizados, colonizados ou em sub-desenvolvimento.

O pensamento moderno está impregnado de concepções, estereótipos, tendências, definições “que envolvem criações artísticas, científicas, filosóficas, modos de ser, agir,

sentir, pensar, imaginar, fabular” (Ianni, 2000, p.9) que bem têm servido aos interesses daqueles que, via de regra, são os beneficiários históricos de uma estrutura hierárquica, tanto no que se refere às micro realidades (escolas, família, comunidades, instituições...) quanto aos cenários sociais mais amplos: nacionais e transnacionais.

As fronteiras geopolíticas reais ou ficcionais registradas nos mapas, nos atlas e nos tratados são porosas, inquietantemente permeáveis quando se trata das culturas e dos contatos gerados por meio delas. Ao dizer do outro, proferir, nomear e descrevê-lo, algo de nós está também sendo dito, narrado, afirmado, nisto reside a transfiguração possível a partir do contato entre os diferentes.

Em 2003, vivi uma importante experiência formativa ao participar do Curso Fábrica de Idéias, um curso avançado sobre as relações raciais organizado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO-UFBA). Durante um mês convivi com, aproximadamente, 50 pesquisadores/as afrodescendentes provenientes da América Latina, Caribe e Continente Africano. Por meio dessa convivência vi encarnadas as discussões entorno do anti-colonialismo, dos saberes subalternos e da multiculturalidade.³¹

Discutir a construção do imaginário do colonialismo, nascido de uma utopia nostálgica de supremacia ideal e incontestável sobre a natureza e tudo que nela há - entes, seres, reinos -, uma herança de estofado do pensamento cristão que contribuiu para a autodefinição da Europa e de seu processo de expansão para além do Mediterrâneo, parte indissociável do capitalismo do século XVI, entendido depois como uma “missão civilizadora”, desconsidera que a modernidade assim como o capitalismo é um fenômeno planetário, no qual todo o mundo participou com distintas posições de poder. Isto é o que Walter Mignolo denomina de “colonialidade do poder”, o eixo que organizou e organiza a diferença colonial, a periferia como natural no pós-colonial. (Mignolo, 2003). (Hall, Lander, Mignolo, Quijano, Dussel, Wallerstein, Alvarez, Escobar, Santos, Moore).

O pós-colonial marca a passagem de uma configuração de poder para outra (Hall, 1996). Problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, típicos do “alto” período colonial, persistem no pós-colonial. Contudo, essas relações são deslocadas e reencenadas como

³¹ Outras importantes fontes de aprofundamento advieram da minha participação em ações de organizações não governamentais como o Instituto Steve Biko, o Projeto Educar é Ensinar a Viver, Instituto Família AIDS em Salvador - IFA e o Instituto de Educação para a Paz e os Direitos Humanos - INPAZ.

lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e os sistema global como um todo. (HALL, 2003, p.56)

Nesse contato visceral de culturas, pessoas, cosmovisões, em certa medida voluntário, em outra medida, forçoso, originam-se e consolidam-se identidades, asseguram-se e asseveram-se diferenças, que estão sendo “negociadas” com decisivas influências estruturais nas diversas formas de organização social e política dos povos e sociedades pelo mundo, marcadas que são, por suas experiências de constituição como nações.

Inserido nas discussões que convergem para a idéia de uma era pós-colonial e seus desdobramentos, Stuart Hall capitaneia uma série de estudos que tentam identificar a natureza do “pós-colonial” nas sociedades contemporâneas, enfrentando os posicionamentos que tentam fazer crer que há uma passagem mecânica, automática e nitidamente demarcada, inclusive qualitativamente, entre o momento colonial e suas conseqüências, e o “pós-colonial” e suas implicações.

Quando se deu o “pós-colonial”, é uma pergunta em aberto nessas discussões:

[...] o que o conceito [de pós-colonial] pode nos ajudar a fazer é descrever ou caracterizar a mudança nas relações globais, que marca a transição (necessariamente irregular) da era dos impérios para o momento da pós-independência ou da pós-colonização. Pode ser útil [...] na identificação do que são as novas relações e disposições do poder que emergem nesta nova conjuntura. (HALL, 2003, p.107).

Muitos são os críticos que vicejam nos debates do chamado “pós-colonial”, ora por entendê-lo como conceito de ampla ambigüidade teórica e política, que não define uma periodização por critérios epistemológicos ou cronológicos, inclusive com implicações despolitizantes pela fusão de histórias e temporalidades (Shohat), ora por ser considerado um conceito que tem na linearidade seu traço característico (McClintock). Ainda podendo ser atacado por ser considerado um discurso pós-estruturalista e pós-fundacionista e que desconsidera a estruturação capitalista do mundo moderno, apresentando ainda uma noção de identidade discursiva não estrutural (Dirlick). (Hall, 2003).

Para este nosso contexto de estudo, importa compreender que as diferentes sociedades guardam como característica a diferença em relação às suas experiências de pós-colonialismo e que o “pós-colonial” não opera isoladamente, nem em um mesmo

sentido, sendo “de fato uma construção inteiramente diferenciada por suas interseções com outras relações dinâmicas” (Mani e Frankenberg 1993, apud Hall, 2003, p.106-7).

Stuart Hall (1992) nos fala de um movimento que se dá de “uma diferença para outra”, refere-se a esse ir e vir, ao argumentar sobre as diferenças existentes entre as culturas colonizadas e as colonizadoras, tratando de nos lembrar que elas nunca operaram de forma absolutamente binária nesta relação. Os argumentos de Stuart Hall se inscrevem na perspectiva de atuação presente nas lutas anticolonialistas que exigem um passo adiante deste binarismo.

Segundo Hall (2003) esse movimento de uma diferença para outra “nos obriga a reler os binarismos como formas de transculturação, de tradução cultural, destinadas a perturbar para sempre os binarismos culturais do tipo aqui/lá” (Hall, 2003, p.109).

É nesta perspectiva que o pós-colonial se inscreve como uma reescrita diaspórica das grandes narrativas do passado.

Trata-se de como as relações transversais e laterais que Gilroy denomina ‘diaspóricas’ (Gilroy, 1993) complementam e ao mesmo tempo des-locam as noções de centro e periferia, e de como o global e o local reorganizam e moldam um ao outro. (HALL, 2003, p.109).

Walter Mignolo se baseia em estudos de Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein que defendem que o moderno sistema-mundo nasceu ao longo do século XVI e essa definição geo-política o definiu, a partir da emergência e consolidação do circuito comercial do Atlântico – que conectou os circuitos comerciais já existentes na Ásia, África e Europa -, que mudou inclusive a concepção aristotélica de escravidão, adaptando-a às novas condições históricas e ao novo tipo humano negro, africano que foi identificado com a escravidão, estabeleceu também novas relações entre raça e trabalho, e fez com que não fosse possível conceber a modernidade sem a colonialidade.

[...] é o lado silenciado pela imagem reflexiva que a modernidade (p.ex. os intelectuais, o discurso oficial do Estado) construiu de si mesma e que o discurso pós-moderno criticou a partir da interioridade da modernidade como auto-imagem do poder. A pós-modernidade, auto-concebida na linha unilateral da história do mundo moderno continua ocultando a colonialidade, e mantém a lógica universal e monotópica – da esquerda e da direita – da Europa (ou o Atlântico Norte) para fora. A diferença colonial (imaginada no pagão, no bárbaro, no sub-desenvolvido) é um lugar passivo nos discursos pós-modernos. Isto não quer dizer que na realidade seja

um lugar passivo na modernidade e no capitalismo. A invisibilidade da diferença colonial, no mundo moderno, começou a ser notada com os movimentos de descolonização (ou independência) a partir do final do século XVIII até a segunda metade do século XX. (MIGNOLO, 2003, p.58) (Tradução da autora).

A idéia da descolonização das estruturas sociais, econômicas e culturais, especialmente em um país com a trajetória de construção histórica do Brasil, torna-se fundamental para os estudos que pretendem tocar no cerne das questões que emperram o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, sendo a educação um dos cenários privilegiados para este enfrentamento.

Desde que foi estabelecido o novo padrão de poder colonial assentado nas relações e interdependências entre a idéia de raça - cuja racionalidade específica é o etnocentrismo - e as formas de controle do trabalho, seus recursos e produtos, orbitando entre o capital e o mercado mundial, todo o cenário mundial e os nacionais se modificaram estendendo seus tentáculos a todos os elementos/estruturas que dão forma e características às diferentes sociedades.

As noções que caracterizaram historicamente as relações entre conquistadores e conquistados acabaram por gerar uma “invenção do outro” numa lógica binária que reprimia as diferenças e que gerou “novas” identidades sociais e históricas, que hoje são enfrentados como “velhos” problemas sociais a serem debelados, transformados em “minorias”- índios, negros e mestiços -, são agora referências a identidades de fronteira associadas a hierarquias, lugares e regimes sociais a elas correspondentes, tornando assim, natural, o padrão de relação, vale dizer, de dominação, pelo qual se trata com elas.

A estrutura social que foi erguida pelos conquistadores em sua relação com os conquistados deu-se sustentada nas formas de controle e exploração do trabalho, articulada em relação ao capital e ao mercado mundial.

Desde as primeiras invasões coloniais até os dias atuais a relação estabelecida, na qual unilateralmente, os colonizadores controlam a produção, a apropriação, a distribuição dos produtos e a detenção dos resultados deste processo, é uma das marcas intocáveis das relações bipolares entre os dois grupos: colonizadores e colonizados e seus sucessivos históricos.

Não é desnecessário mencionar que escravidão e servidão, não são manchas apagadas nas sociedades contemporâneas em todo o mundo, com aderência especial aos povos do chamado Terceiro Mundo, aos negros, às mulheres e às populações periféricas, seja nos contextos urbanos ou rurais.

Segundo Aníbal Quijano (1994),

Las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles e lugares en la nueva estructura global de control del trabajo. Así, ambos elementos, raza y división del trabajo, quedaron estructuralmente asociados y reforzándose mutuamente, a pesar de que ninguno de los dos era necesariamente dependiente el uno del otro para existir o para cambiar. (QUIJANO, 1994, p.204).

É desta forma também que se estabelece o fato de que o controle de uma forma específica de trabalho ou atividade produtiva associada ao capital, pode significar também o controle de um determinado grupo de pessoas, de uma específica população ou raça.

Este êxito do controle pode ser visto em qualquer lugar do mundo onde os detentores do capital sejam os herdeiros dos meios de colonização: o menor salário, as piores condições de trabalho, seja nos grandes centros capitalistas ou nas periferias geradoras de mão de obra barata, estão adstritos aos povos/raças inferiorizadas/subalternizadas, seja entre negros, amarelos ou mestiços de um modo geral.

Este controle do trabalho e sua relação com a remuneração da mão de obra, decidiu a “geografia social do capitalismo”.

Cuando Raúl Prebisch acuñó la célebre imagen de ‘Centro-Periferia’, para describir la configuración mundial del capitalismo después de la Segunda Guerra Mundial, apuntó, sabiéndolo o sin saber, al núcleo principal del carácter histórico del patrón de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, que formaba parte central del nuevo patrón mundial de poder constituido a partir de América. El capitalismo mundial fue, desde la partida, colonial/moderno y eurocentrado. (QUIJANO, 1994, p.208).

Nessa “geografia” funciona um novo padrão de poder colonial global que possui características bastante específicas: articula cada um dos âmbitos da existência social com as formas de controle com relações sociais correspondentes, gerando assim, uma estrutura com relações sistemáticas entre seus componentes e em seu conjunto. Isso se dá sob a égide de uma instituição produzida no processo de formação e de

desenvolvimento desse padrão de poder de que falamos; colocando-se em relação de interdependência a empresa capitalista, a família burguesa e o Estado-nação, funcionando como um sistema que cobre a totalidade da população mundial (cf. Quijano, 1994), constituindo assim, o primeiro sistema- mundo global que articula em si a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo.

Nesse imbricado sistema se processa o controle tanto coletivo dos povos, quanto subjetivo adstrito às características de pertencimento de raça, de gênero, de classe, sociedade. Ao controlar o trabalho, seus mecanismos e produtos, o sexo, seus recursos e produtos, a autoridade, controlam-se também as intersubjetividades, delimitando com marca de fogo as fronteiras e as estratégias de contenção entre as diferenças, através, principalmente, do despojamento das identidades históricas dos sujeitos e grupos e a conseqüente criação de uma nova identidade racial, colonial, negativa e primitiva que suprime o lugar histórico desses grupos e pessoas na produção cultural e econômica da humanidade, reafirmando assim, uma polaridade a que hoje assistimos, no projeto pós-colonial, como conflito. Um conflito estabelecido pela impossibilidade de se reconceber a etnografia para além dos lugares e culturas limitados espacialmente, em um mundo que está profundamente interconectado e que faz dialogarem “sujeitos e lugares” concretos de produção do conhecimento nos âmbitos local e global, e que por isso mesmo, permite e faculta a produção das diferenças.

Quijano (1994) afirma que:

[...] la colonialidade del poder basada en la inposición de la idea de raza como instrumento de dominación, ha sido siempre um factor limitante de estos procesos de construcción del Estado-nación basados en el modelo eurocéntrico, sea en menos medida com en el caso norteamericano o de modo decisivo com en America Latina. El grado actual de limitación depende como ha sido mostrado, de la propoción de las razas colonizadas dentro de la población total y de la densidad de sus instituciones sociales e culturales. (QUIJANO, 1994, p.238).

A conexão entre esse padrão colonial e a educação, parece ter estreita relação com os questionamentos feitos nos estudos³² que tensionam as fronteiras entre os espaços de aprendizagem e os de trabalho, vistos não só como espaços nos quais os indivíduos sociais

³² Ver a exemplo a produção da Rede Cooperativa de Pesquisa e intervenção sobre (in)formação, currículo e trabalho - REDEPECT- FACED/UFBA

aprendem, mas nos quais, há também a permanência de uma segmentação social muito definida, o que tem dado margem para um cenário de insurgência e contestação.

Segundo Carvalho (2002) [entender] que “meus fazeres, assim como os dos mais diversos atores sociais envolvidos nos processos educacionais, estão embasados por saberes que devem ser os mais elucidados possíveis para permitir um constante aprimoramento desse processo: fazer/saber/pensar” (p.42), a meu ver, mostra-se como um caminho possível na busca do diálogo desestabilizador desse padrão colonial estabelecido sobre o tripé conhecimento-trabalho-cultura, uma vez que esses [...] “saberes/fazeres educacionais localizados em determinados tempo/espço só ganham sentido se vinculados às necessidades/desejos/demandas dos mais diversos grupos das sociedades em que estão engajados” (Carvalho, 2002, p.42).

É neste contexto de desestabilização/contestação, insurgência e busca por equalização que o debate em torno da multiculturalidade e dos saberes subalternos se instala e assume as dimensões atuais nas relações de trabalho, na educação e na garantia de acesso a condições de igualdade a todos os indivíduos.

[que...] têm reivindicado um reconhecimento e valorização mais efetivos das respectivas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção social. Neste contexto, a *desnaturalização* da cultura escolar dominante nos sistemas de ensino se faz urgente, buscando-se caminhos de incorporar positivamente a diversidade cultural no cotidiano escolar. (CANDAUI; ANHORN, 2001, p.01)

A cultura e nela, a cultura escolar, se inscreve em relações de força, criando sociabilidades e uma estrutura de organização que origina diversidades culturais e também, desigualdades sociais, fazendo com que convivam na escola conflitos de interesses e disputas de poder, “a criação e transmissão de códigos e padrões culturais torna-se um campo de contradições, tensões e embates, pela imposição e hegemonia de significações culturais” (Teixeira, 2001, p.184), inscritas nas fronteiras nas quais se comunicam as identidades em formação.

4.3. Experiências curriculares: diferenças étnico-raciais e culturas em tradução.

Há quarenta anos nada disso era possível.
Há quarenta anos não era possível dizer isto que se está dizendo.
Nem nós mesmos, na realidade, éramos possíveis –
até porque nós não viamos a impossibilidade.

Paulo Freire

A partir da década de 90 do século XX, a questão da presença da diversidade étnico-cultural nas pesquisas acadêmicas e na formação de professores/as, debates pedagógicos entorno da construção das identidades, da alteridade, das subjetividades, das relações étnico-raciais, de gênero, das orientações sexuais, religiosas -, vem se tornando uma das temáticas recorrentes no debate sobre a educação e os processos identitários mediados pela relação pedagógica definida nos currículos (histórias de vida e formação, pesquisas de cunho etnometodológico).

Essa presença das identidades e suas diferenças nos contextos escolares não pode mais ser vista como um desafio pessoal de professores/as que estão imediatamente associados por seu próprio pertencimento étnico-racial, ou impelidos por seu posicionamento político, e sim, uma responsabilidade dos/as educadores/as conscientes do seu compromisso social, para debelar as formas de discriminação social, de gênero e a segregação étnico-racial vigentes. O exercício dessa responsabilidade nos processos educativos deve ser um posicionamento social e político definido pelo reconhecimento e valorização das diferenças, vista como algo positivo, a ser afirmado, tal qual ainda se faz com as semelhanças, tornando assim, o projeto social que é a educação, um projeto efetivamente democrático e igualitário.

A educação está definida na legislação brasileira como um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser garantida a todas as crianças e jovens indistintamente (art. 5º, CF/88). As sucessivas reformas no sistema educacional, inclusive no que toca ao financiamento da educação aumentaram significativamente o seu espectro (FUNDEF - Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental - 1997),

atualmente abrangendo todo o ciclo da educação básica – da educação infantil ao ensino médio (FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica - 2007).

A conquista desses direitos é o resultado de um longo processo histórico que engloba desde a luta pela educação dos “ingênuos”, filhos de escravos, até as demandas contemporâneas em prol dos direitos sociais e pela inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais. Portanto, avançamos de uma concepção de escola vista eminentemente como um espaço de controle social, para uma concepção que visa a autonomia e a cidadania dos indivíduos, muito embora com ações de controle social ainda presentes, mas dissimulados e menos ostensivos.

A partir da década de 80 do século XX intensificam-se as denúncias do racismo e da discriminação existentes nas escolas, identificando e denunciando os elementos que interferiam decisivamente na permanência de crianças negras nas escolas e na qualidade dessa permanência, vendo nos aspectos discriminatórios das práticas escolares (mecanismos de socialização, de integração, metodologias de ensino e seleção de conteúdos, materiais didáticos, formas de representação etc) um dos elementos definidores do fracasso e da evasão escolar.

Segundo dados do UNICEF (2005), no Brasil, 41% de crianças negras não freqüentam a pré-escola. Considerada a primeira etapa da educação básica, este aspecto com certeza interferirá nas condições de prosseguimento e sucesso nos estudos de parcelas inteiras da sociedade com pertencimento racial negro/afrodescendente.

O acolhimento das crianças e jovens no contexto escolar implica o acolhimento da sua cultura, da sua cosmovisão, da sua corporeidade, das formas de expressão estética, da sua religiosidade e formas de expressão. O que significa que a escola é o lugar do acolhimento e da vivência da diversidade social, étnico-racial, religiosa e cultural.

A aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano focos da educação, não podem ocorrer sem a solidariedade que implica este acolhimento do qual falo agora. O afeto e o respeito que são necessários neste exercício necessitam de uma implicação consciente por parte dos/as educadores/as, isto se revela de uma forma muito singular quando tratamos de uma educação anti-racista, que necessita de um engajamento e de uma formação e postura do/a profissional que busca conhecer as especificidades e características do seu alunado.

Conhecer a história cultural do grupo ao qual este aluno pertence, a cosmovisão da sua cultura, a realidade sócio-histórica que deu forma inclusive à sua constituição e organização familiar e social, torna-se essencial para o/a educador/a, que ao fazer este movimento de (re)conhecimento, o faz perscrutando seus próprios preconceitos e práticas excludentes, reestruturando assim, sua postura como educador/a, suas formas de linguagem, seus padrões estéticos e de conduta que refletem na sua prática escolar.

Do ponto de vista técnico-pedagógico, esta postura ética para com a diversidade étnico-racial comprometida com a diferença como um constituinte dos processos educativos, deriva para uma atenção muito especial com a seleção de conteúdos e materiais didáticos a serem trabalhados e disponibilizados para os/as estudantes, bem como, implica pensar o ato pedagógico em sua dinâmica sócio-geo-histórica em diferentes espaços de aprendizagem (Burnham, 2002) escolares e não-escolares, e engendrar metodologias de ensino e aprendizagem que contemplem essa diferença e diversidade.

Esta defesa parte das premissas de que o racismo e a discriminação no Brasil contribuíram decisivamente para a exclusão da população afro-descendente e de que esta exclusão priva a sociedade brasileira de incorporar elementos fundamentais da cosmovisão africana e afro-brasileira para a constituição do estado de direito, harmonioso, justo, democrático e igualitário que é preconizado.

Em importante e pioneiro estudo sobre a representação do negro nos livros didáticos, já na década de 80, em pleno fulgor das discussões sobre a cidadania, Ana Célia Silva (1988) denunciava a estereotipia que era recorrente nos livros didáticos quando se tratava da presença negra na sociedade brasileira. As representações corporais animais, a bárbara sinonímia entre negro e escravo, a redução ao estado de natureza que defendia uma sub-humanização do negro (baixo quociente de inteligência, incapacidade para apreciar o “bom” e o “belo”), uma tendência à subalternização eram recorrentes, o que concorria para uma crescente e devastadora negação da identidade negra na sociedade brasileira e que teve efeito correlato no sistema nacional/colonial de educação.

Esta negação de identidade atingiu seguramente também a formação identitária e a auto-estima dos/as próprios/as professores/as, o que nos apresenta como um outro desafio que é o da constituição da própria auto-imagem e identidade dos/as

professores/as negros/as e afro-descendentes, uma vez que a identidade racial é um dos elementos da constituição ativa da identidade do sujeito-professor, tanto quanto é sua definição ideológica, política e religiosa, pois que são definidoras do seu modo de ver e atuar no mundo e na sociedade.

Aos educadores/as cabe a tarefa de realizar nos currículos a conexão dos diversos saberes, incorporar nos projetos educacionais, nos planejamentos pedagógicos e nos seus discursos, uma real e concreta representação das identidades do alunado e do professorado, por conseguinte, da sociedade (suas características pessoais, etárias, étnico-raciais, sócio-culturais, religiosas) que permita uma concreta articulação entre a educação e o desenvolvimento humano.

Visibilidade, audibilidade das diferenças de gênero, cultura, cor, etnia, orientação sexual, deficiências; emergir as histórias submersas de educadores(as), de alunos(as), da nossa população, que nos diz de sujeição, mas também de insurreição, lutas, criatividade, busca de alternativas. Tudo isso aponta para a construção e fortalecimento de uma certa prática docente, não alienada do nosso contexto sócio-histórico. Uma prática docente que valorize não a razão, a linearidade da escrita, a letra, a tecnologia, mas outras fontes de saber, o coração, a pele, o olfato etc. Uma prática docente que valorize uma aprendizagem que nos promova por inteiro e que seja coletivamente insurgente. Coletiva porque não isolada, mas que mantenha com outros um diálogo compartilhando as angústias, os erros, os acertos, as construções, as teorizações e reflexões, os sonhos. (TRINDADE, 1999, p.15)

No caso específico das populações negras e afro-descendentes neste aprimoramento da relação escola-desenvolvimento humano, há uma demanda precípua que é a de considerar as particularidades da socialização das pessoas negras dadas as adversidades da sua vivência em uma sociedade que se estruturou pelo racismo e pelas discriminações. Isto não implica em outra estereotipagem, mas sim, na necessidade de acolhê-las e pensá-las sem os rótulos, profecias e predefinições que limitam suas possibilidades de ser e agir no meio social. Tal forma se aproxima de uma ação pedagógica que repudie a intolerância e não reedite ou atualize etnocentrismos nas escolas.

Considerando toda a luta que foi empreendida neste percurso, pelos movimentos sociais negros organizados, visando a superação de uma pseudo-igualdade, os embates travados em torno da constituição de um espaço de poder e visibilidade para os aspectos culturais e religiosos do povo negro, com ênfase na matriz africana, que não

queria mais se ver contemplado pela via do artifício da mestiçagem, ou seja, aspirava a constituição pela via da negritude, configura-se como um dos embates mais significativos, ao meu ver.

Nas palavras de Abdias do Nascimento:

Entendo que o negro e o mulato - os homens de cor -, precisam, devem ter uma contra-ideologia racial e uma contra-posição em matéria econômico-social. O brasileiro de cor tem de se bater simultaneamente por uma dupla mudança: a) a mudança econômico-social do país; b) a mudança nas relações de raça e cor. Aqui entra a Negritude como conceito e ação revolucionários. Afirmando os valores da cultura negro-africana contida em nossa civilização, a Negritude está afirmando sua condição ecumênica e seu destino humanístico. Enfrenta o reacionário contido na configuração de simples luta de classe do seu complexo econômico-social, pois tal simplificação é uma forma de impedir ou retardar sua conscientização de espoliado por causa da cor e da classe pobre a que pertence. (NASCIMENTO, 1968 apud GUIMARAES, 2002, p. 51-2).

A complexa demanda apresentada nesta pauta anti-racista é a do direito à diferença que caminha lado a lado com a luta pelos direitos civis da população negra no Brasil. Luta que vai materializando seus frutos através dos ecos da organização civil negra no aparelho estatal que reverbera na legislação em vigor no país (CF/88, Cap. I, at. 5º. § XLII, Ato das Disposições Transitórias art. 68, Lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989, Lei 10.639/03, a exemplo).

Kabengele Munanga, em um artigo no qual discorre sobre a “Construção da identidade negra no contexto da globalização”, analisa longamente as noções de identidade como construção social produzidas num contexto de correlação de forças, e defende a existência de três formas de identidade: a identidade legitimadora, vinculada às instituições dominantes da sociedade, encarregadas de estender os tentáculos dessa dominação sobre a sociedade; uma outra, a identidade de resistência, produzida pelos atores sociais, movem-se contra as instituições dominantes, e por fim, uma identidade-projeto, “quando os atores sociais, com base no material cultural a sua disposição, constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade e, conseqüentemente, se propõem a transformar o conjunto da estrutura social” (Munanga, 2002, p.74).

No seu entendimento, cada uma dessas formas de construção de identidade dará surgimento a um tipo de sociedade diferente.

Debruço-me neste estudo sobre os liames entre os cenários sociopolíticos estabelecidos na sociedade brasileira contemporânea, sua estruturação em bases de exclusão racial dos grupos sociologicamente minoritários – a presença do outro negro, índio, cigano, estrangeiro, mestiço –, os reflexos dessa estrutura para a constituição dos processos identitários individuais e coletivos, realizado através dos meios sistemáticos de educação, entre os quais destaco a escola formal. Neste contexto, investigo os processos formadores dos profissionais em educação à luz de um arcabouço teórico que me permite propor alternativas à formação docente pela inclusão da pauta política anti-racista e emancipatória que constitui um projeto ainda mais amplo de equidade social.

[...] se somos educadores, somos políticos. Se somos educadores e, portanto políticos, temos que ter certeza com relação à nossa opção. Enquanto educadores, o nosso sonho não é pedagógico, mas político. As formas de trabalhar – os métodos etc – têm muito de pedagógico, mas são eminentemente políticos. (FREIRE, 1998, p.46)

Como ato político, a atuação docente apresenta suas filiações, defendendo que a formação de professores/as deve estar atenta aos diferentes aspectos sócio-políticos aos quais está atrelada. Cada vez mais, torna-se premente a preocupação com o processo de formação, de modo que efetivamente esteja voltado para a autonomia – de estudantes e professores/as, autonomia esta que passa pelo direito à diferença, especialmente se estamos em um sistema que se assenta sobre os pilares da democracia republicana – justiça e igualdade social.

4.3.1. Currículos em percurso formativo: problematizando a vivência.

Cuidado com os abismos e com as gargantas.
Mas cuidado também com as pontes e as barreiras.
Cuidado com o que abre a universidade para o exterior e para o sem fundo,
mas cuidado também com o que a fechando em si mesma
não criaria senão um fantasma de cercado,
a colocaria à mercê de qualquer interesse ou a tornaria perfeitamente inútil.
Cuidado com as finalidades.
Mas o que seria uma universidade sem finalidades?

Derrida

Estive na Faculdade de Educação da UFBA, desde meu ingresso como aluna do Curso de Pedagogia, em 1989, exercendo diferentes papéis. Na FACED aprendi a vivenciar a concepção de universidade ao articular as atividades da graduação com a pesquisa e com a extensão de formação continuada através do mestrado e do doutorado, de uma prática profissional que se articula com uma ação cidadã.

Em 1993, iniciei minha participação no Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Currículo - NEPEC, coordenado pela Profa. Terezinha Fróes Burnham. Integrei equipes de diferentes pesquisas, como o Grupo de Pesquisa em Gestão Participativa (1995-1997), a REDEPECT³³ (1997- 2001), e também o Grupo de Pesquisa em Formação, Currículo e Complexidade, FORMACCE, coordenado pelo Prof. Roberto Sidnei Macedo.

Associando estas experiências pude participar de uma das importantes atividades de extensão da FACED. Tratava-se do PROESP - Programa de Alfabetização do Servidor Público, no qual fui estagiária, desenvolvendo atividades de orientação educacional, durante o curso de graduação em pedagogia, e anos mais tarde, fui coordenadora pedagógico-administrativa durante o ano de 1996.³⁴

Esta vivência do “tripé universitário” ensino-pesquisa-extensão se configurou no ganho substancial da minha formação acadêmica. O reflexo disso foi a possibilidade de participar da elaboração de uma proposta curricular que comunica estas três esferas de

³³ REDEPECT - Rede Cooperativa de Pesquisa e intervenção sobre (in)formação, currículo e trabalho -

³⁴ Esta atividade estava vinculada a uma bolsa-trabalho, denominada PROCES, mantida pelo CNPq.

formação em um curso de Licenciatura em Pedagogia – o Projeto Irecê – concebido e implementado pela equipe técnica do Programa de Formação Continuada de Professores da FAGED³⁵, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Inez Carvalho.



Fonte: Acervo do Projeto Irecê

O curso de Licenciatura em Pedagogia está estruturado em ciclos de aprendizagem a serem implementados através de Atividades Curriculares presenciais, semi-presenciais e a distância, organizadas em 2 (dois) grandes grupos didáticos-Pedagógicos: Eixos Temáticos (Educação e práticas de ensino/pesquisa, Educação e linguagens, Educação e práticas docentes, Educação e políticas públicas e Educação e conhecimento ao longo da história) e Tipos de Atividades (Atividades temáticas, atividades em exercício e atividades de registro e produção (memoriais, diários de ciclo, produções textuais diversos). (ver Apêndice)

³⁵ O Programa de Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê é composto pelos seguintes Projetos: Projeto de Formação em Nível Superior dos Professores de Irecê/Bahia, Projeto Bibliotecas Virtuais, projeto Ciberparques, Projeto Centro de Cultura e Comunicação, Projeto de Formação em Gestão Escolar, Projeto de Reestruturação das Edificações, Projeto de Atualização de professores.

Atuei como membro da equipe de elaboração do Projeto, coordenadora pedagógica e docente entre os anos de 2003 e 2007. Como docente debruçei-me a elaborar atividades vinculadas aos Eixos de Políticas Públicas e Práticas de Ensino/Pesquisa. Uma das atividades temáticas que tiveram um impacto muito significativo para os/as professores-cursistas e para a prática pedagógica desenvolvida por eles/as foram as “Oficinas de Investigação Cultural I e II”.

O principal objetivo destas oficinas foi realizar uma investigação das tradições, das histórias orais, das representações artísticas, dos jogos, brincadeiras, hábitos e costumes tradicionais da região, perscrutar a penetração de cada um deles nas famílias, nas ações cotidianas individuais, nas escolas, e nas relações inter-pessoais entre os/as estudantes e identificar a marca étnico-raciais dessas “heranças”. Investigávamos assim, a presença da “cultura popular” étnico-racialmente demarcada, no espaço formal da educação escolar.

Realizamos estas oficinas conectando o aporte teórico sobre cultura popular, mutirreferencialidade, complexidade, currículo, multiculturalismo, equidade social, e suporte de vídeos documentários de diferentes manifestações culturais da Bahia, os relatos de experiências dos/as professores-cursistas, a reprodução dos relatos das pessoas entrevistadas por eles/as, e dos alunos nas oficinas que foram realizadas por cada cursista em suas escolas.

Os resultados foram impressionantes, significaram um ponto de mutação na forma como os/as professores-cursistas viam sua herança cultural. Muitos dos/as cursistas se emocionavam ao relembrar os hábitos de suas famílias – alimentares, relacionais, religiosos, de cura [chás, benzeduras, rezas, quizilas] -, as expressões verbais que utilizavam, as brincadeiras, os jogos, os nomes próprios pelos quais foram batizados e nisso tudo, reconheciam as “suas culturas”, suas origens étnico-raciais e regionais diferentes, comunicantes e determinantes dos seus modos de ver e agir no mundo.

O fato de terem replicado essa oficina em suas salas de aula como instrumento metodológico para discutir relações raciais, cultura e diversidade, e terem obtido resultados semelhantes com os/as estudantes, serviu como argumento decisivo para

uma constatação coletiva da necessidade de um enfoque direto sobre as identidades e as diferenças que caracterizam os indivíduos em processos formativos.

As reflexões desses professores-cursistas giravam entorno do choque que foi para eles não identificarem até então, estas suas características como importantes e relevantes para o processo formativo, e como a partir dessa ausência de sentido e significado para eles, como docentes, este “conteúdo” ficava também ausente da formação de seus alunos.

Como parte da oficina também foi proposta uma atividade de reavaliação do projeto político pedagógico das escolas nas quais eles/elas lecionavam. Na primeira etapa, a proposição era investigar as formas pelas quais se dava a representação das diferenças de gênero, geracionais, étnico-raciais, de orientação sexual, de opção religiosa dentre outras, nos currículos. Na segunda, eles/elas deveriam, diante das constatações que fizessem propor alterações nas propostas curriculares de suas escolas, tendo como finalidade desenvolver currículos multiculturalistas. Novamente, o resultado foi surpreendente: eles/elas não só identificaram as lacunas nos currículos, quanto propuseram alternativas metodológicas de enfoque diferenciado em cada escola, considerando inclusive os contextos sociais das escolas na zona rural e na urbana.

Um reflexo dessa mudança de mentalidade e da centralidade da qual a temática se revestiu para as/os professores-cursistas, foi a presença inédita do tema ‘diversidade cultural’ representado por uma das escolas da Rede Municipal, no desfile que comemora a emancipação política do Município de Irecê. A cidade inteira assistiu às manifestações culturais e a representação da população negra na cidade, não mais como folclore, e sim, como marco cultural fundador.

Com base nesta vivência e nos estudos que estive desenvolvendo durante o curso do Doutorado em Educação sobre currículo, multiculturalismo e a questão étnico-racial, aliados ao arcabouço teórico do grupo de pesquisa sobre formação de professores/as (processos sistêmicos, redes de conhecimento, hipertextualidade, emergência, processos horizontais, sincronicidade na aprendizagem) coordenado pela Profa. Dra. Maria Inez Carvalho, estruturei um questionamento em torno da formação de professores/as e das propostas curriculares que estavam em curso na Faculdade de

Educação da UFBA por estar diretamente implicada neles como agente formadora, pois em cada um deles direta ou indiretamente pude ver reverberar a minha itinerância acadêmica, a minha formação e exercício profissionais e as noções pelas quais as balizei. (Cursos de Licenciatura em Pedagogia, na Faced em Salvador, e em parceria com as Prefeituras Municipais de Irecê e Salvador para a qualificação de professores em exercícios nas redes públicas).

Meu objetivo inicial era investigar através daquelas que denominei de “disciplinas-meio”: Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Currículo oferecidas a todos os cursos de Licenciatura pela Faced, qual era o enfoque considerado na perspectiva da formação docente e o tratamento dado à questão étnico-racial. Para imiscuir-me nesse intrincado processo-objeto, investigaria com que suporte teórico, metodológico e prático estavam sendo construídos os conhecimentos, as diferenças, as identidades - de pertencimento étnico-racial negro - e as subjetividades dos estudantes dos cursos de formação de professores/as mediados pela/na FACED/UFBA.

Com esse intuito, realizei uma pesquisa etnográfica, que se aproxima do que Macedo (2000) denomina de endo-etnografia, através de entrevistas semi-estruturadas com os/as professores/as das referidas disciplinas, grupos focais com estudantes dos cursos, observação participante de aulas das turmas de Pedagogia da Faced na disciplina Currículo e entrevistas com os coordenadores de colegiado dos cursos, compilei também, os materiais esparsos da minha experiência como docente nos cursos da FACED e Irecê, através do registro em um “diário de itinerância”. (Bourdieu)

A essa altura, em 2006, os achados da pesquisa já me sinalizam outros caminhos e possibilidades, especialmente porque a minha atuação como docente nos cursos na FACED e Irecê, colocam outros questionamentos vinculados ao fazer do currículo que me aproximava mais e mais não dos textos curriculares e suas disciplinas, mas sim dos sujeitos que materializavam através de suas experiências, as proposições. Era o liame entre o campo das possibilidades pensadas e as suas atualizações (CARVALHO, 2006).

Integrando a coleta de dados da pesquisa foi realizada uma sessão especial do Grupo de Pesquisa FORMACCE - Currículo, Complexidade e Formação. Esta edição do “Formacce em Aberto” foi um debate que tinha como objetivo discutir as propostas de formação de professores desenvolvidas pela FACED, seus currículos e o enfoque dado

à questão da construção da identidade cultural e o recorte étnico-racial. Participaram deste evento o Prof. Kleverton Bacelar, coordenador do Curso de Pedagogia da FACED, a Profa. Maria Inez Carvalho, coordenadora da Licenciatura em Pedagogia das Séries Iniciais do Ensino Fundamental uma parceria da FACED e a Prefeitura Municipal de Irecê, e a Profa. Mary Arapiraca, coordenadora do Curso de Formação de Professores FACED/Prefeitura Municipal de Salvador. Irei entretecer os pontos que destaquei como emblemáticos para essa pesquisa.

O Seminário foi aberto pelo Diretor da Faced, Prof. Nelson Pretto, em sua intervenção chamou a atenção para a articulação necessária entre as proposições internas e as políticas públicas para a educação, em especial, as diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia que estavam sendo debatidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC). Sinalizou ainda, para a uma certa “esquizofrenia da Universidade”, uma vez que o projeto de formação de professores da Faculdade de Educação deveria estar inscrito nas políticas da UFBA, como um projeto da própria universidade. Destacou o fato de que há na FACED a implementação de dois cursos: Licenciaturas especiais nas quais o convite para o engajamento dos professores é individual e não institucional, e o curso “regular”.

Como reflexo desta situação, Nelson Pretto, percebe que a faculdade está “sendo empurrada para resolver problemas, com uma reflexão teórica forte e importante, mas relativamente dispersa”. Vê então, que se torna necessário aglutinar pesquisa, ensino e extensão de uma forma mais intensa, que de fato, as integre, materializando assim, as reflexões teóricas existentes.

O Prof. Roberto Sidnei Macedo, coordenador do FORMACCE, iniciou sua reflexão partindo do currículo como o novo “Príncipe”, destacou a interferência das instituições financiadoras internacionais na configuração social através dos currículos, entendidos aqui como um instrumento de poder (Foucault). Falou então, da necessidade de uma radicalização democrática que se efetivaria pela discussão na qual estivessem como interlocutores os vários setores sociais, uma vez que a formulação apropriada pela “oficialidade” silencia outras necessidades.

Neste particular, o discurso da “oficialidade” coloca a formação na educação como uma panacéia, capaz de abarcar todas as coisas e assim, também de resolvê-las.

Defendeu então, a necessidade de que as demandas das pessoas, dos grupos, do mercado de trabalho ingressem nas decisões políticas.

O debate entorno das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia da FACED e consequentemente, sobre a proposta de formação dos educadores e as prioridades elencadas para esta formação, foi iniciado com a apresentação das linhas gerais por cada um/a dos/as coordenadores/as de Colegiado dos Cursos, inicialmente falou o Prof. Kleveron Bacelar sobre o Curso de Pedagogia da FACED.

O coordenador iniciou falando da proposta de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, destacando que o Colegiado não tem uma proposta de reformulação, que estavam partindo do levantamento das questões problemáticas, das rotinas acadêmicas, da implementação das monografias, dos estágios e dos estudos independentes; um levantamento diagnóstico incluindo o número de ingressantes, de jubilados, o perfil dos estudantes, o tempo médio do curso; uma análise curricular e um diagnóstico dos cursos de pedagogia na Bahia.

Falou ainda da proliferação dos cursos de Pedagogia, usando a metáfora de uma “metástase”, efeito similar ao que ocorreu com os cursos de administração e direito.

Destacou os principais problemas do currículo como sendo: a multiplicação desnecessária de disciplinas optativas - 98, a repetição de assuntos em diferentes disciplinas como nos tópicos especiais em educação - TEE, programas e bibliotecas desatualizados, individualismo na definição dos programas, “pouco caso” com os autores e os temas clássicos, uso abusivo de seminários, trabalhos em grupo nas disciplinas de fundamentação, a avaliação inadequada com o objetivo último do curso que é a monografia, desarticulação entre as disciplinas do “currículo básico” e a profissionalização. Considera que o currículo como está posto é muito “pretensioso”, uma vez que pretende formar em quatro anos o docente, o gestor e o pesquisador, e também “superficial e juridicamente equivocado”, considera ainda que houve um equívoco institucional da FACED ao definir o perfil do licenciado, pois ignorou o problema social do Brasil quanto à demanda pela formação de professores para atuar nas séries iniciais e a demanda pelos cursos noturnos. Vê como um sério problema o “descolamento do ensino da graduação e da pós-graduação”. Defende então, a sua concepção de que o curso da FACED deva servir de modelo para a Bahia, devendo ser completo incluir a licenciatura, o bacharelado, a especialização, o mestrado e o

doutorado, seguindo o princípio do teleios de Aristóteles. Deve ser baseado em normas válidas, baseado, portanto, nas diretrizes curriculares aprovadas pelo CNE, deve “partir das experiências em curso no Brasil, deve perceber as tendências, deve visar o noturno” (KB, comunicação oral, FACED, 18.08.05).

Eu tenho uma certa simpatia com as diretrizes que tramitam no CNE porque eles propõem um modelo de curso de Pedagogia no modelo três mais um. Três anos de licenciatura, licenciatura para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Em três anos significa que o curso de Pedagogia deve encurtar a formação técnico-científica do pedagogo professor de modo a capacitá-lo a atuar plenamente o mais cedo possível no seu campo de trabalho, e em um ano de curso de Pedagogia deve ter um bacharelado, quando se acrescenta (sic) mais 800 horas de formação, ou seja, o curso de Pedagogia, ele deve formar profissionais especializados em investigação científica na área de educação. Um trabalho monográfico de conclusão de curso prepara o pedagogo pesquisador para o mestrado e doutorado. E, baseado no artigo 62,64 (sic) da LDB, eu particularmente tenho uma certa simpatia por essas diretrizes porque ela transfere a gestão em educação para a pós-graduação. E eu, acho isso um mérito, eu não creio que a gestão deve ser privilégio do pedagogo [...] O pedagogo seria um docente e um pesquisador da área de educação, e na pós-graduação ele poderia se tornar um gestor tanto quanto os físicos, os matemáticos, os químicos, os cientistas sociais, os filósofos etc. (KB, comunicação oral, FACED, 18.08.05).

Nessa concepção de formação docente e da constituição de “uma certa profissionalidade docente”, defendidas pelo Prof. Kleverton Bacelar, não parece haver lugar para as subjetividades, uma vez que a meta é o mercado de trabalho, que receberia profissionais abreviados, que tiveram reduzida, justamente, a carga chamada “técnico-científica”, conteúdos que estariam vinculados às disciplinas optativas, eletivas, aos tópicos especiais em educação, aos estudos independentes, o único canal de penetração das questões das diferenças e da diversidade, uma vez que o currículo como está posto não tem este laço entre os elementos da sua centralidade.

Não podemos desconsiderar a importância das implicações do processo de formação de professores/as para a prática desses/as educadores/as e o lugar que garantirão para a diversidade dos sujeitos do processo educativo, bem como, a responsabilidade que têm diante do currículo para torná-lo agente e instrumento de debelação das formas de segregação, de discriminação étnico-racial, social e de gênero.

Entendo que quanto mais complexas se tornam as relações entre formação, contexto social e mercado de trabalho e organização do trabalho docente, mais os processos educativos – seus currículos – são desafiados a apresentar alternativas inclusivas para a

formação de seus profissionais que precisam ser considerados como autores-atores do processo e não somente peças de uma engrenagem social, assujeitados na sua condição de participação. A identidade dos/as professores/as precisa ser considerada enquanto agentes pedagógicos, mas também como agentes políticos. Não será sucumbindo aos apelos de uma tecno-burocracia que se auto-denomina de social, que estaremos nos colocando a serviço das demandas contemporâneas que clamam pela justiça social.

Realizei sessões de observação participante nas turmas de Currículo do Curso de Pedagogia da FACED em 2005, associe aos resultados dessa experiência aos dados que fui organizando durante os dois anos em que lecionei as disciplinas Currículo para os/as estudantes do Curso de Pedagogia e Teoria e Prática de Currículo para estudantes das várias licenciaturas da UFBA (2002-2004), período no qual introduzi a discussão do multiculturalismo e da culturalização dos currículos através dos estudos de Gimeno Sacristán, Jurjo Torres Santomé, Tomaz Tadeu Silva e Antonio Flávio Moreira.

Quando discutíamos a questão das diferenças em sala de aula, sem que aparecesse no meu discurso como professora, a indicação de que a diferença da qual eu estava tratando se referia às diferenças relacionadas com as subjetividades, inelutavelmente, o primeiro argumento dos/as estudantes se direcionava para a questão da autonomia e seu reconhecimento pela organização administrativa da faculdade/universidade. A preocupação dos/as estudantes era a de que suas “diferenças” pessoais pudessem ser consideradas na hora da escolha das disciplinas e a proporcionalidade do número de vagas; a liberdade que pudessem ter para escolher as disciplinas optativas no maior espectro possível de oferta. Um reconhecimento de diferença a partir do poder de interferência na estrutura do curso: “nossa autonomia é consequência da flexibilidade que o currículo oferece”; a crítica seria assim: apesar de você ter uma autonomia para gerir o seu curso, você acaba não conseguindo muito”; “se você está dentro de uma instituição, você segue as normas dela, dentro dos parâmetros que ela está proposta a jogar o profissional”; “autonomia aqui é dentro do que a Universidade propõe”; “eu queria uma disciplina mais para a área profissional e não tinha, então, cadê a minha autonomia do sujeito”? Estes questionamentos e posicionamentos das estudantes da disciplina Currículo (2005.1) nos fornecem uma instigante sinalização sobre a forma como as diferenças estão sendo vistas pelos estudantes e como elas estão sendo tratadas institucionalmente: o princípio da autonomia do sujeito é entendido como uma falácia, uma retórica vazia de significado

político e também epistemológico, partindo da constituição do percurso de formação, e talvez, principalmente, dos conteúdos válidos para essa formação. Uma situação definida na interpelação de uma estudante: “existe muita diferença entre o ideal que está escrito e o real que a gente vive todo dia”!

Há uma defesa do currículo do Curso de Pedagogia na Faced que se inscreve nos argumentos de que a intenção ao constituí-lo era a de que as pessoas escolhessem a área na qual queriam concentrar seus estudos e fossem buscar os meios para esse aprofundamento. Entretanto, a estrutura curricular, a oferta de vagas das disciplinas optativas e eletivas que possibilitariam essa ampliação ou esse “foco” de acordo com os interesses individuais é muito restritiva.

Pelas normas da Universidade o estudante só pode escolher entre as disciplinas que estiverem cadastradas no seu curso, e isto ainda encontra uma outra barreira, pois a cada semestre o curso interessado deve solicitar as vagas de disciplinas oferecidas por outros departamentos/faculdades, o que nem sempre ocorre. Eu mesma, quando aluna do Mestrado em 1999, interessei-me em fazer uma disciplina sobre Cultura, cidade e modernidade oferecida pelo colegiado da Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia. Eu tive de ir e vir com formulários trocados entre os dois colegiados para garantir a minha vaga, uma vez que, embora cadastrada, a disciplina não tinha sido solicitada no semestre, e nem o seria, a menos que algum aluno quisesse e como eu, fosse trilhar os caminhos da burocracia administrativa.

Essa autonomia evocada está presente também em um outro componente curricular denominado “Estudos Independentes”, uma defesa de que a construção do conhecimento não está adstrita ao espaço e nem ao formato do curso acadêmico. São atividades realizadas pelos estudantes a partir de sua livre escolha e que integram a carga horária para a integralização do Curso. São 120 horas que podem ser compostas por cursos, palestras, oficinas, eventos que contribuam para a formação dos/as estudantes. Essa é uma ação que depende enormemente da presença do Colegiado do curso, não só para validar as ações de formação externa como também para o acompanhamento e orientação, evitando assim, que um componente que poderia ser infinitamente enriquecedor para a formação profissional dos/as estudantes se perverta em uma mera contagem de carga horária de atividades que não contribuem significativamente para a formação.

Uma outra questão relevante levantada pelas estudantes se refere ao princípio da integração metodológica e interdisciplinar. Quando questionadas sobre a integração que há entre as disciplinas e o enfoque dado nas abordagens realizadas em sala de aula, as estudantes respondem que “a partir do 3º. semestre perceberam mais integração entre as disciplinas Currículo, Didática e Avaliação da aprendizagem, uma serviu de suporte para a outra”, uma outra retruca e diz: “ eu já ouvi os professores falarem em núcleos, em departamentos, ouvi falar das disciplinas do Departamento I, deve haver uma interligação dessas disciplinas dentro desses núcleos, que deve então fazer essa integração”, entretanto uma colega faz uma interpelação inquietante: “não seria pelos autores que nós temos estudado, as professoras usam os mesmos, não tem novidade?”

Isto me reportou a observação feita por um professor durante sua entrevista: “professores e alunos aqui lêem muito pouco, não vemos os professores carregando livros, não divulgam sua produção e suas referências, a carga horária das disciplinas é muito reduzida”.

O intenso debate em torno da formação, seu conteúdo, metodologias de ensino, duração dos cursos, componentes curriculares, parece não ter dado conta dessas questões básicas relacionadas com o processo de formação e os resultados por ele alcançados. Estamos reiterando as conclusões das pesquisas que apontam para problemas estruturais na formação docente diretamente vinculadas com o despreparo das/os professores/as para lidarem com o cotidiano da sala de aula – a seleção, a articulação e o “domínio” dos conteúdos abordados e sua relação com a vida fora dos “muros” escolares e acadêmicos.

Uma das estudantes presentes na sala fez uma interferência bastante reveladora: “As questões de relações de poder, de gênero, isso me remeteu a muita coisa do que eu estudei no primeiro semestre em sociologia e filosofia, só que lá via solto. Porque não estudamos os teóricos da atualidade, porque eu só estudo o que está no passado?” (Milena, Comunicação oral, 04.11.05)

Ao ouvi-la imediatamente todo o meu questionamento da pesquisa recobrou o seu sentido, porque ouvir esta reverberação renovou o sentido da minha interpelação ao processo de formação do qual sou sujeito-atriz, sobre qual o arcabouço dessa formação, qual a sua atualidade, sua contextualidade, como ele se firma com os pés no real, no concreto do fazer pedagógico?

É óbvio que aqui não estou retirando nem o valor, nem a validade dos clássicos, dos ditos “fundamentos”, mas gostaria de vê-los cotejados e praticados mais proximamente com essa realidade, com essa contemporaneidade sobre a qual estamos chamados a atuar como profissionais. Talvez assim, os temas relativos às diferenças étnico-raciais, de gêneros, dos pertencimentos variados de que todos somos sujeitos integrem direta e intencionalmente os currículos, deixem, portanto, de estar às margens, subalternizados nos campos de saberes, tanto quanto são subalternizados socialmente os sujeitos que são seus portadores.

A Profa. Roseli de Sá lecionou a disciplina currículo durante o período dessa minha pesquisa de campo. Ela realizou um seminário no qual foram avaliados pelas estudantes da disciplina, os currículos dos cursos de Pedagogia oferecidos pela Faced.

O resultado muito interessante deste contexto foi que a centralidade positiva das análises dos/as alunos/as em relação ao curso de Irecê se direcionava para a grande autonomia que elas identificavam que o currículo atribuía aos professores-cursitas. O ressentimento pela falta de liberdade de escolha, parece ser uma outra forma de dizer e revelar a falta de poder instituinte dos sujeitos, a falta de expressão das diferenças nos processos formativos, procurando válvulas para serem ouvidas e atendidas, conceitos através dos quais se expressar.

Outro aspecto intrigante está relacionado com uma visão diatópica entre o ideal (o que é desejado) e o real (aquilo que é atualizado). Os discursos vão e voltam para afirmar que “o ideal seria como é o de Irecê”, mas o real – a vida como ela é: institucional, burocrática e restritiva, não permite que o ideal esteja ao alcance de todos. Vê-se como a previsibilidade e a imutabilidade impressas através da “grade” do currículo e suas disciplinas constituem uma forma de ver e se movimentar no mundo para estes/as estudantes, tornando mudanças nas práticas pedagógicas/profissionais destes/as estudantes em formação, uma tarefa praticamente impossível, uma vez que o ideal e o real desarticulam-se totalmente, pela desconsideração de que há possibilidades diferentes nas itinerâncias individuais: o real pode se tornar o ideal.

No seminário “FORMACCE EM ABERTO”, ao apresentar o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia – UFBA/FACED/Irecê, “o Projeto Irecê”, a Profa. Maria Inez Carvalho abordou o currículo como “invenção”, como algo caracterizado “pela existência do Momento, do acontecer, o modo como todas as coisas que estão no

mundo se entrelaçam, juntam-se para definir uma forma”, o que confere uma grande importância à forma como tais coisas se atualizam. Falou então, desse currículo como algo que carregada em si a potencialidade tanto da justiça quanto da injustiça, que o que os diferencia é a capacidade que cada um terá de lidar com esse paradoxo no seu próprio interior, uma alegoria utilizada por Ítalo Calvino em seu livro “As cidades invisíveis. Diz também da sua preocupação com o perigo das definições, porque ao dizer textualmente “algo é assim” está sendo esquecido ou desconsiderado aquele paradoxo latente em todas as coisas e projetos.

Argumentou ainda, que o currículo de Irecê foi pensado com “algumas não definições”, com a idéia de tensão. Uma das definições que levou a invenção deste currículo foi a de interiorização da universidade, uma idéia tensionada entre os que defendem que a universidade precisa sair dos seus muros, e aqueles que consideram que isso levaria à perda de sua qualidade. Assumir a invenção desse currículo foi assumir um posicionamento nesta tensão, foi defender essa finalidade para a universidade que estava também atrelada a uma outra tensão que era a vivência concreta da associação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, em horizontalidade. O currículo então se caracteriza por “fazer uma pesquisa do que a gente chama de investigação em campo piloto, porque criamos o nosso campo de pesquisa”.

[...] ter um campo piloto que é ensino, que serve para nossas pesquisas, e uma pesquisa que vai servir de retroalimentadora para o nosso campo piloto, e a extensão no mesmo pé, porque a gente tá (sic) inventando também algumas extensões: o Tabuleiro Digital está chegando em Irecê, o Ponto de Cultura e também vão ter campos pilotos da nossa dimensão pesquisa”.(IC, comunicação oral, FAGED, 18.08.05)

Defendeu que uma outra tensão na qual o currículo de Irecê está posto é no campo da formação de professores, vendo a necessidade de definir um campo específico dessa formação que é a do professor em exercício. A tensão está posta entre os que entendem que isso é só uma artificialidade criada pela administração pública para “dar diplomas” e assim, alimentar as estatísticas; e entre aqueles que entendem ser esta diplomação uma necessidade que precisa ser atendida através de um currículo que não seja pensado para egressos do vestibular, logo, que não se dê como mera transposição (Marx) realizada em partes, para professores que têm anos de experiência docente.

Então, o curso de Irecê foi pensado como contemporâneo “nesse século XXI e contemporâneo ao espaço em que ele seria fundado”. Neste particular, importa a questão da culturalização:

[...] pois os currículos normalmente, classicamente tendem, tendiam à desculturalização, e talvez os clássicos sejam culpados por isso [...] na medida em que ficam colocados num patamar de superioridade ele leva à desculturização. Então, eu acho algo importante, se a gente quiser currículos mais contemporâneos, espaço-temporalmente contemporâneos, vão ser currículos que culturalizem. E falar isso não é dizer muito ou é dizer muito e por isso não é definir muito. Culturalizar pode ser inclusive um reforço dos clássicos. Mas o que nós queríamos era culturalizar formando. (IC, comunicação oral, FACED, 18.08.05).

O curso de Irecê é pensado como um curso não disciplinar, os componentes curriculares são nomeados como atividades curriculares. O curso é completado quando o/a professor/a-cursista (nome que respeita a profissionalidade e a condição de indivíduo em formação acadêmica) completa uma carga horária de 3.200 horas, em um percurso de aprendizagem que respeita a itinerância e os interesses formativos de cada um dos indivíduos.

A oferta dessas atividades curriculares busca assegurar essa culturalização, através dos tipos de atividades, dos seus conteúdos e da forma escolhida para a sua abordagem, como por exemplo, os grupos de estudos literários que garantem o enfoque na literatura e na leitura de livros através de múltiplas linguagens, os projetos, os diários de ciclo que garantem o aspecto da escrita própria que reinterpreta as vivências e a multiplicidade de culturas com as quais se comunicam.

Um outro aspecto de culturalização é a elaboração do memorial, uma reflexão sobre o que foi vivido e tornou a pessoa o que ela é, é uma reflexão de onde e como estou, uma referência de/sobre a identidade.

Em uma das atividades do Ciclo III a gente trabalhou o conceito de emergência, no sentido de que em cada espaço geográfico, e a escola entendida como espaço geográfico, a gente tem a emergência de alguns cenários. Um cenário que não é bom, não é ruim, que não é neutro. Foi pedido como tarefa dessa atividade que cada grupo de professores, por escola, tratasse o cenário de sua escola [...] A tarefa rendeu uma publicação. Temos aqui essa publicação que vem da rede, do cenário das escolas municipais de Irecê, em que em cada um desses cenários a gente já pode perceber muito esse lance da culturalização [...] E aí a nossa dimensão pesquisa, se esses professores tivessem escrito isso a dois, três anos atrás, será que o

tanto que aparece aqui dessa discussão da culturalização, estaria presente? [...] tem muita preocupação sobre onde a escola está localizada, inclusive uns dois falando da questão da área de quilombo, um exemplo de culturalização e não dos clássicos pelos clássicos, mas os clássicos como criador de sentidos. É um sentido que vai fazer com que se entendam pertencentes aos seu local, mas sabendo que no seu local todas as coisas estão presentes. (IC, comunicação oral, FAGED, 18.08.05).

Sou membro da equipe de concepção e execução do Curso de Irecê e como tal protagonizei muitos dos debates em torno das questões culturais e das formas de sua abordagem. Uma das sinalizações desta prática para mim foi uma recorrente denúncia de “carência de Eixo 5”, uma forma de nomearmos o fenômeno da baixa inscrição de estudantes nas atividades que tratavam de Políticas Públicas, um eixo que aglutinou boa parte das discussões sobre políticas de equalização social.

Essa reduzida escolha associada à baixa oferta, a meu ver, demonstrou por um lado, o êxito de anos de formação escolar e política realizada pelo Estado e seu establishment que manteve o povo, os cidadãos fora das discussões sociais mais amplas, e por outro, um fracasso na divulgação que estava implícita na constituição do Eixo Políticas Públicas que era o de discutir políticas públicas como quem discute a fórmula que conecta os elementos da prática e o conceitual que a orienta, não como uma defenestrável burocracia. Isto significaria aproximar os/as docentes do trato sempre elitizado e distante da lei, seus conteúdos, objetivos, contextos sociais de elaboração, determinações sócio-econômicas etc.

Em que pese a intencionalidade da culturalização presente no currículo do Curso, do fato de ter-se admitido que a interiorização implica em formar onde o interessado está com seu acervo para negociar, de que a universidade é que chegou e que, portanto deveria pedir licença para entrar, entender no diálogo, as lógicas de organização, os saberes circulantes e válidos que orientam as práticas e os fazeres, essa intencionalidade que se revelou policêntrica e que apareceu descrita de forma pulverizada no texto que orienta a implementação do currículo, parece-me ter incorrido no mesmo equívoco de manter as questões das diferenças étnico-raciais, de gênero, das desigualdades sociais (das orientações sexuais, das opções religiosas), econômicas etc, subentendidas, encobertas sobre o manto conceitual de “cultura” o que, historicamente, serviu para a manutenção de uma série de iniquidades no interior das propostas pedagógicas com marcante projeto emancipatório como esta é. É como

se ainda precisássemos de uma máscara incolor para atrair as pessoas para as discussões sobre as relações étnico-raciais.

Ao discutir o tema da diversidade em um grupo focal com os estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia de Irecê, um curso que tem uma intencionalidade declarada do trato com as diferenças, expressada nos seus princípios de horizontalidade, processos coletivos e assincronicidade na aprendizagem, manifestada em um currículo que se fez exclusivo por ser centrado nas identidades regionais, locais e individuais, o que implicou numa gama de atividades voltada para as questões de identidade cultural via multiculturalismo, oficinas de investigação cultural, direitos, ética, políticas públicas de equalização social, sem contar o enfoque transversal sobre que sempre se referenciavam ao respeito e à convivência com a diversidade presente em todas as atividades, percebi que faltava algo além da intencionalidade e da importância central que a questão tem para a proposta curricular.

Qual não foi a minha surpresa, depois de ter feito a pergunta que tentava perscrutar a visão dos/as cursistas sobre as centralidades do curso: “como este curso está formando para a convivência com a diversidade?” a um grupo composto por 17 estudantes do Curso, ouvir a primeira resposta: “é porquê a cada dia que passa você [indivíduo] é uma novidade, é uma coisa ampla” ao que se seguiram todas as outras participações com argumentos que variavam entre o discurso da autonomia para construir o próprio percurso de aprendizagem e a diversidade vista como gostos pessoais do tipo: se gosta ou não de informática, de linguagens teatrais, de literatura, de vivências corporais etc.

Ao concluir essa sessão um grande questionamento pairava sobre a minha cabeça: além da intencionalidade expressa na concepção de uma ação, além das ações práticas que concretizem essa intencionalidade, o que mais é necessário para alcançar o objetivo dessa formação para a diversidade, para o reconhecimento das diferenças?

Uma vez que fizemos estudos teóricos, denunciemos as situações de discriminação, de opressão, fizemos uma revisão histórica, conceitual, discutimos alternativas curriculares, políticas públicas, fizemos pesquisas de campo, projetos de intervenção com foco nas diferenças culturais, enfim, usamos os meios conceituais, práticos e vivenciais, o que faltou para que a discussão fosse imediatamente reportada a todo esse

vasto conteúdo formativo que foi vivenciado? O que nos impediu de fugir dessa espécie de “inversão improdutiva”.³⁶ (CARVALHO, 2002).

Se eu estivesse analisando um outro currículo, e não o de Irecê, poderia dizer: faltou a centralidade da questão.

Esse argumento não pode ser utilizado para o currículo de Irecê, ele é policêntrico, e uma de suas centralidades é a questão cultural, talvez seja até sua “marca de nascença”, uma vez que foi gerado, gerido e gestado considerando as diferenças entre os acadêmicos, os lugares da aprendizagem e do exercício, os indivíduos e suas subjetividades enfim, uma concepção de currículo. O que se aplicaria então?

Encontro umas sinalizações na fala de uma professora-cursista que argumentava sobre a questão dos interesses e gostos pessoais e disse:

Ainda existem muitos fios podres com relação, não digo nem com respeito à diversidade, mas em se relacionar com o outro que é diferente [...] Quando as pessoas colocaram como ponto negativo do curso, as pessoas que estavam sendo destaque (sic), eu me senti incomodada com isso, porque não é que as pessoas estavam sendo destaque, era que o curso tava dando chance e aqueles que tinham que realmente começar a mostrar a diferença estavam mostrando, mas que maturidade, no final, essas pessoas estariam desenvolvendo ou tinham naquele momento pra levar essa situação? (sic) E a gente observa que hoje, chegando mais da metade do curso, a maturidade emocional, a questão do respeito à diferença, a questão do lidar com a diversidade continua como se fosse no primeiro dia do curso. Quer dizer, ainda muitos não se atentaram que esse currículo dá liberdade de trabalhar essa diversidade (sic) Quer dizer, é uma habilidade ou uma competência, sei lá, que nós temos que desenvolver agora na prática.” (Ieda, Comunicação oral, Irecê, 07.10.05).

Percebo então, que de nada vale ter as referências trazidas à baila pela temática das diferenças, em todos os textos, currículos oficiais, projetos e programas, ou seja, torná-la presente no “campo das possibilidades pensadas”, se esta presença não impregnar o “campo das atualizações”, ou seja, se ela não sair da condição instituída para a condição instituinte, tornando-se manifestação concreta no cotidiano, em seus a -con-tecimentos. (CARVALHO et alli, 2003).

³⁶ Segundo CARVALHO (2002) “toda e qualquer prática pedagógica advém de uma base que é principalmente filosófica. Uma visão de mundo (invisível) que é responsável direta pela (re)produção de certas práticas (visíveis). Como os resultados são necessariamente percebidos através do visível, análises superficiais que partem e permanecem nesse nível as superficialidade só poderão propor mudanças exclusivamente no visível, que serão, no mínimo, incompletas”. (p.?)

A centralidade que defendo para as questões étnico-raciais é justamente a capacidade de *pregnância*³⁷, do exercício de uma capilaridade vivida nas práticas institucionais e nas ações pedagógicas gestadas e implementadas pelos/as professores/as em seus fazeres cotidianos.

Começo a admitir que onde há intencionalidade, e há *pregnância* que se revela na capilaridade das questões-chaves na teoria, na prática, nas relações, precisa existir também uma coadunação entre a intencionalidade do projeto e a intenção dos sujeitos em formação, isto implica na sua maturidade e porque não, no seu desejo para o trato com as questões, uma espécie de “prontidão” que se constrói por diferentes caminhos, mas que inelutavelmente está associada a um projeto mais amplo de sociedade que colocaria desde o início da formação, a questão das diferenças e do convívio solidário com elas como o foco, constituindo assim, um fluxo permanente de formação. Assim, assistiríamos a ações que se complementaríamos nas escolas, nas ruas, nas casas, nos locais de trabalhos, nos meios de informação e comunicação, nas leis e nas estruturas organizacionais.

Isto nos remete à discussão sobre a necessidade de se constituir uma competência coletiva para a negociação, para a convivência, abrir contextos e cenários para a discussão do que realmente importa na composição do conhecimento, sobre como as pessoas estão constituindo suas compreensões de mundo, e suas singularidades, sobre o que é necessário para garantir a formação para e em contextos contemporâneos, do que são os indivíduos e seus saberes, seu poder e seus fazeres encharcados de diversidade, para então ser garantida a inclusão das diferenças neste projeto de sociedade, uma vez que elas - diferenças e identidades -, se comunicam no ato pedagógico tanto para a sua constituição técnica, quanto epistemológica.

São poucas as situações em que os alunos são estimulados a examinar os pressupostos, valores e natureza do conhecimento com o qual se enfrentam no dia-a-dia da sala de aula. É preciso que o educando possa compreender bem quais são as diferentes concepções de mundo que se ocultam sob esses conhecimentos e os principais problemas da sociedade a que pertence. Acreditamos que uma pedagogia libertadora deva levar em consideração dimensões éticas do conhecimento e das relações sociais. (MARQUES, 1999, p.51)

³⁷ *Pregnância* [Do inglês *pregnance*] Qualidade que tem uma forma de impregnar o espírito do indivíduo e de ser por ele percebida no processo de grapação de elementos; a força da forma. (Dicionário Aurélio).

Isto implica em disponibilizar e acessar referências plurais de/para a aprendizagem, considerar a diferença como fundante do currículo não só em sua concepção teórica, - princípios, objetivos -, mas na sua composição técnica cotidiana - estratégias de ensino e aprendizagem, metodologias, formas de abordagem, bem como nas fontes de referências/cosmovisões culturalmente identificáveis, variedade de linguagens, intercâmbio de modalidades de ensino, relação com a prática e com a experimentação etc.

Esta compreensão foi reforçada quando analisei o currículo do curso de Pedagogia da Faced, e encontrei uma disciplina que chamou à minha atenção pelo seu título: “Educação, Cultura e Valores”, lecionada pelo Prof. Miguel Bordas. Mesmo não compondo aquele rol inicial das disciplinas-meio, fui investigar suas especificidades.

Esta disciplina está baseada em estudos publicados pela UNESCO sobre diversidade cultural e convivência, inter e transculturalidade, com enfoque transversal e interdisciplinar e teve como inspiração os debates realizados nas edições do Fórum Social Mundial.

Segundo o Prof. Miguel³⁸, “aqui em Salvador - Bahia [temos] uma oportunidade belíssima de ver antropologicamente, filosoficamente, culturalmente a convergência, a divergência, e os problemas inter e transculturais.” Os contextos da globalização e da mundialização imprimem a necessidade de pluralidade, da diversidade e da valorização da convivência, elementos que devem estar presentes na formação docente com enfoque especial para as relações de alteridade, de convivência que migre do singular para o plural - “formas socialmente produtivas de convivência comunitária [...] indivíduos que cheguem a entender valores coletivos”. “O objetivo dessa matéria é ensinar formas socialmente produtivas de dar uma oportunidade de convivência comunitária, ensinar culturas comunitárias”. Ele apresenta o seguinte questionamento norteador: “que tipo de indivíduo temos no 3º Milênio, capaz de defender, de desenvolver quais valores?”.

Olha, nós vamos aos poucos ganhando espaço. Um dos meus êxitos melhores é ter conseguido que o Departamento entendesse que era importante introduzir a disciplina Antropologia e ganhamos um professor especialista em Antropologia. [...] Então eu estou conseguindo que se fale em cultura, Antropologia e educação como

³⁸ Entrevista realizada no dia 04.05.05 na Faculdade de Educação da UFBA

algo explícito, mas que na graduação não existia. E agora, nós já temos professores concursados que falam, digamos, diversos aspectos da Antropologia, da Filosofia da Educação e de questões de cultura que está sendo introduzida logo, logo na graduação. Que vai ser um serviço fantástico porque não é um tema apenas da pós-graduação. É um tema em massa aqui dentro da perspectiva em que nas próprias disciplinas de História da Educação está colocando as peculiaridades específicas aqui da Bahia e das origens afro que nós temos. Então são questões de estudar as nossas culturas diversas que estão aqui convivendo numa época que já não estamos na senzala, numa época em que já não estamos em forma de colonialismo que nós estamos percebendo, embora ainda muitas linguagens, falácias, muitas linguagens enganosas, muitas linguagens que não facilitam, que entorpecem o cotidiano e que a gente precisaria se atinar mais. Porque as formas de pouco entendimento cultural se apresentam de forma muito sutil nas linguagens que há ainda umas perseguições estéticas discriminatórias muito fortes. E temos que educar, temos que formar professores com uma consciência muito grande disso para ajudar a pensar nas relações de alteridade, pra ajudar a pensar as relações de convivência do 'eu/tu', do 'eu/nós' e passar do singular para o plural. (MB, entrevista 04.05.05) .

Esta disciplina aparece no currículo como optativa sob o emblema de “Tópicos Especiais em Educação”, foi uma motivação pessoal, de interesse temático do professor.

Quanto à formação de professores/as, o entrevistado defende que ela está se dando em um contexto muito complexo, em rede, das novas tecnologias da informação e da comunicação. Argumenta que: “precisamos trabalhar para estar à altura dos nossos alunos. Porque os nossos alunos jovens entre 15 e 20 anos vem sabendo já muito disso. E nós não estamos à altura. Os novos valores da educação é uma educação (sic) que tem o conhecimento simplesmente em rede”. “A educação pode ser semi-presencial, considerar a sua continuidade, que ela não termina no espaço da sala de aula, utilizar melhor estas oportunidades de comunicação entre o professor, os alunos e entre os próprios estudantes”. (MB, entrevista, 04.05.05)

Então, nesse sentido, digamos, o máximo esforço que estamos fazendo e que achamos que existe uma grande lacuna que é desenvolver as bases de todo um projeto mais ambicioso do tipo sócio-cultural-educacional e que a educação tem que ser um processo, instância em que o indivíduo aprende a falar em primeira pessoa, aprende a falar 'eu, eu, eu' e de repente, vai aprender a falar em 'nós'. Os momentos dessas trajetórias são trajetórias culturais, comunicativas, lingüísticas, mentais da formação da personalidade e da cidadania em que o indivíduo se entende dentro de uma cidadania, se assume dentro de uma cidadania. Então, o importante é a dimensão cultural junto com a noção de coletivo e plural do papel do indivíduo. [...] Então a formação dos indivíduos terá que ser uma

formação em diversos estágios importantes, de indivíduos que sejam capazes de acompanhar e entender o desenvolvimento de sua espécie, de todos os seus congêneres para chegar a entendermos novas formas de produção não para o trabalho-, a produção para viver. (MB, entrevista 04.05.05)

O professor entrevistado é espanhol, e fala da necessidade de um “aprendizado baiano” a fim de criar uma identidade dessa construção do conhecimento: “Eu fui o primeiro coordenador [da pós-graduação da FAGED] a ter o prazer, digamos, em bancas em que eu era a única pessoa branca que existia, chamando, convidando, trazendo e tendo o cuidado de tentar ouvir sempre as peculiaridades de uma educação genuína. Seja ela do terreiro, seja ela do campo [...] A prova disso, digamos, foi constituir matérias, disciplinas, em constituir temas da área de concentração no mestrado e no doutorado em Educação Social e Práxis Pedagógica”. (MB, entrevista 04.05.05)

Os argumentos deste professor reforçam a conclusão corrente de que há uma sensibilização para com as questões impostas pela temática das diferenças étnico-raciais, sócio-culturais e econômicas no debate educacional contemporâneo. Entretanto, ela ainda está vinculada aos compromissos individualizados de pessoas ou coletivos organizados, não se configura ainda como o cerne das discussões, ao ser política de Estado, como é, não se constituiu como política de execução presente nos planos e programas das instituições, senão de forma implícita, como princípio etéreo, ou até mesmo estéreo por sua mínima pregnância nas ações do cotidiano.

Durante a sessão do “Formacce em Aberto” na qual discutimos diretamente as propostas de formação e o relevo cultural das diferenças nas propostas oficiais da FAGED foi apresentada também a proposta do Curso de Pedagogia, parceria entre a FAGED e a Prefeitura Municipal de Salvador, coordenado pela Profa. Mary Arapiraca, o “Projeto Salvador”³⁹.

Ela informou que atender às demandas de formação de professores /as encaminhadas por prefeituras municipais e pela comunidade em geral, corresponde a um anseio antigo da FAGED. O Projeto Salvador toma como gênese o programa de formação de professores que se instalou em Irecê, pelo modo como lida e trata com as definições

³⁹ O Projeto Salvador está organizado em Ciclos que aglutinam Eixos Articuladores (Educação e Conhecimento no curso da História, Educação e Práticas de Pesquisa, Educação e Práticas extra-escolares, Educação e Linguagens, Educação e Práticas docentes, Educação e Políticas Públicas) e Atividades Curriculares. Para outras informações consultar: www.faced.ufba.br/~salvador/projeto.htm.

que tomam forma e substância através das atividades desenvolvidas, aliado ao entendimento fundamental de que estamos trabalhando com professores em exercício e que os professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil vêm sofrendo um violento processo de expropriação do seu fazer específico.

Nesse sentido, a formação de professores se coloca no debate que associa os saberes da formação, seus objetivos, finalidades e os sujeitos em formação.

O debate sobre as condições para essa reapropriação, tomar posse contemporaneamente do ofício que confere legitimidade ao fazer específico do professor, pressupõe o acesso imediato ao conjunto de processos que configuram a sociedade da cultura, da informação e da aprendizagem. Então por conta disso, o Projeto considera um dos seus objetos de estudo mais precípuos o próprio processo educativo. A educação em seu acontecer cotidiano nos diversos espaços da prática social traduzido mais especificamente na ação docente que confere sentido e organicidade às diferentes ênfases do trabalho pedagógico, base comum de formação dos profissionais da educação [...] Trabalhamos com aqueles que estão com a mão na massa e costumamos dizer que faz a escola quem vive a escola. (MA, comunicação oral, FACED, 18.08.05).

No “Projeto Salvador” as atividades mais procuradas são as do Eixo Educação e Linguagens, o que segundo a coordenadora tem dado uma sustentação muito grande ao Curso, “a gente sente que existe aquele desejo de solidificar as coisas, de passar com muito compromisso e muita responsabilidade, e uma ansiedade por entender os contextos sociais e a história, social e política do Brasil”. (MA, comunicação oral, FACED, 18.08.05). Uma outra manifestação dessa compreensão se deu através da elaboração do memorial no qual se narra a itinerância pessoal de formação. Os cursistas sentiram a necessidade de uma fundamentação maior em Língua Portuguesa: “eles querem escrever, mas querem escrever realmente com consistência, com segurança, com coerência [...] Então é diferente isso surgir, isso aparecer nas expectativas de um curso, e isso aparecer de antemão, alguém já propondo [...] é uma diferença tão grande”. (MA, comunicação oral, FACED, 18.08.05).

A elaboração escrita do memorial também fomenta a compreensão do lugar do sujeito, sua vivência e a importância dela para o processo formativo.

Então, é uma coisa assim que é muito viva esse movimento, ele toma por base alguns pontos de ancoragem que é a atitude investigativa. Vocês já viram como isso na verdade, vem acontecendo, diferença como fundante, postura solidária e processos cooperativos, autonomia com base na crítica reflexiva, processos horizontais e

leitura, uma prática inerente a todas as práticas? E hoje, a gente inclui um outro ponto de ancoragem que é esse que eu acabei de revelar: a vida só vale a pena se a gente tem narrativas pra contar {no sentido de Benjamin, como experiência}. E aí a gente vem propiciando espaços para que eles contem as narrativas de seus alunos. Quando é que seus alunos têm narrativas pra contar? (sic) Que coisas são? O que motiva alguém a contar alguma coisa? E aí alguém disse um dia que não só coisas agradáveis, mas muitas dores também, são pontos que as pessoas gostam e precisam narrar [...] é claro que um curso desses não tem só graça, tem muita desgraça também, tem muita coisa que deixa a gente perplexa e muita graça também. (MA, comunicação oral, FACED, 18.08.05).

O debate em torno das propostas curriculares apresentadas nos remete a questões mais amplas sempre presentes nas discussões sobre políticas curriculares: o currículo envolve escolhas, a quem compete fazê-las? Como são representadas as diferentes vozes dos sujeitos do currículo? Quais os objetivos da formação que o currículo revela? Quais os conhecimentos considerados válidos para compor os currículos, quem os valida? Entendendo-se que o currículo não tem a função de autorizar alguém a se pronunciar sobre este ou aquele assunto e sim, a de garantir que esse pronunciamento possa ser feito, o currículo é então entendido como um aparato, uma tecnologia discursiva que assume suas contradições.

Uma das contradições presentes nessa discussão sobre os currículos se define pela pergunta da Profa. Cecília (Depto III da Faced) integrante do Debate na sessão do “Formacce em Aberto”: “o que assegura a singularidade dessas propostas curriculares? A ancoragem na cultura, nas linguagens, no processo educativo como práxis do trabalho enquanto categoria, como princípio educativo?”.

Uma inquietante resposta foi apresentada pela Profa. Vanda Machado:

Fui dar aulas em Irecê e lá os professores falam com alegria dessa experiência deles em Irecê, e hoje está muito difícil o professor ter auto-estima, estufar o peito para falar de algo que esteja fazendo, participando. Eu não li o livro “quando Nietzsche chorou”, mas aprendi um mito, com D. Detinha, uma senhora que não leu nenhum dos livros que a gente leu, e o mito diz o seguinte: no princípio do mundo Zambi olhou o mundo e viu aquele vazio imenso, aquele grande vazio, e achou um desperdício aquele mundo assim vazio, ele então, fez uma grande trouxa. Na trouxa, primeiro ele jogou os homens, e viu que os homens estavam zanzando, e ele juntou na trouxa todas as venturas, todas as alegrias e todas as desgraças, amarrou e jogou. Ele pensou: pronto, agora o homem não vai ter problema, tudo que ele precisar vai estar ali, se ele busca desgraça, ele vai encontrar [...] se busca alegria, se ele busca resolução, se ele busca a paz, o que ele buscar ele vai encontrar naquela trouxa. E eu

senti muito aqui, vivendo hoje, essa trouxa do Zambi, do deus como chamam os angolanos, aonde todas as coisas foram colocadas, todas as graças, todas as desgraças, o prazer e a miséria de ser professor [...] E eu ouvi aqui a provocação que foi a seguinte: o que daria singularidade à educação em Salvador? Nesse momento, o Brasil todo fala de uma Lei 10.639, [...] mas só que no pacote do Zambi, eu senti a falta disso, eu senti a falta daquilo que se falou como “cultura”, aonde que nos vamos colocar essa singularidade na cidade de Salvador, não seria falar dessa cultura negra, a uma cidade que tem 80% de negros, e olha que isso vai aumentar, porque muitos mais vão se declarar até por conta das [políticas de cotas]?. Então, não seria isso que estaria faltando, nesse país de 50% de negros, mas onde a palavra “negro”, ainda significa alguma coisa ruim, que é “um dia negro, um tempo negro”? [...] Pra que a gente possa dizer ao outro: Opa! Você é negro! É preciso que a gente conte uma boa história e nós temos essa boa história, nós temos numa grande história [...] Então, eu gostaria de ver nesse cuidadoso pacote, nessa trouxa, eu gostaria de ver colocada a possibilidade de falar com professores negros que a função de história e cultura africana, não é vestir menino de ogum e de oxum e botar pra dançar, isso, aliás, seria o abominável. (VM, comunicação oral, FAGED, 18.08.05).

Essa representação, essa presença significa poder, o poder de onde emergem as singularidades como o mais amplo espectro das pluralidades. A possibilidade garantida da emergência dessas singularidades vai além da intencionalidade declarada, porque nessa “trouxa” tem alguma coisa que vai além do que está prescrito e definido, por isso as bordas da trouxa são abertas para caber outras coisas, para caber na proposta de formação, aquilo que é trazido pelos sujeitos, por sua subjetividade que estará sendo negociada com as dos demais, com o conhecimento, com a história, com os contextos de formação, de ensino e de aprendizagem.

Torna-se imprescindível, portanto discutir e desestabilizar os mecanismos de autoria e silenciamento das diferenças, das identidades, das subjetividades – étnico-raciais, sócio-culturais, encontrados na práxis pedagógica no processo-objeto de formação dos/as professores/as, entendendo que todos os caminhos até agora pensados, são “pontos de abertura para o conhecimento, para aprender, interagir e construir esse conhecimento, [...] isso gera novas competências, capacidade analítica, quebra de hierarquias” como defende a Profa. Iracy Picanço. (IP, Entrevista, 20.04.05).

Durante os dois anos em que lecionei a disciplina Currículo na FAGED/UFBA, por influência de seus conteúdos foram realizadas as primeiras monografias em Pedagogia que tiveram como tema central a questão racial e o currículo das escolas: “Identidades/Pluralidade Cultural na perspectiva do currículo: um recorte na alfabetização de jovens e adultos” de Maria do Amparo Evangelista dos Santos,

“Pluralidade Cultural e Currículo: a diversidade na sala de aula” de Cristiane Silva Néri, “A contribuição da Revista Nova Escola para um cotidiano escolar multicultural”, de autoria de Isabel Cristina Sales Macedo. Já em 2007, ouvimos os ecos deste início com a defesa de uma inovadora monografia com o tema: “Movimento Hip Hop: educação em quatro elementos” de Ana Paula Conceição Oliveira.

Diante disso, admito que uma estratégia interessante para impregnarmos os processos formativos com as diferenças existentes nos espaços de aprendizagem pode ser a que tome como prática formadora a investigação das formas pelas quais as demandas relativas às diferenças étnico-raciais, sócio-culturais, trazidas pelos/as estudantes estão sendo articuladas e visibilizadas nos currículos dos cursos de formação, visando os espaços de exercício docente, destacando assim, que tais demandas não devem estar somente ao encargo da “autonomia docente” na composição de cada uma das disciplinas, mas sim, que devem se transformar em uma prática sistemática e intencional de formação, impregnadas no cotidiano, associando assim, a intencionalidade, a pregnância da formação e sua proclamação e publicidade, algo, que sem dúvida, robustece a prática e amplia o sentido social e coletivo do currículo.

Outro mecanismo útil pode ser aquele que identifique e publicize os modos de insurgência, heterogeneidade e/ou conformidade efetivados na práxis pedagógica dos/as professores/as e estudantes, considerando os discursos dos/as professores, suas práticas, a tradução desses discursos e práticas pelos/as estudantes e a práxis pedagógica atualizada através desse processo dialógico. Visa-se com isso a possibilidade da assunção de uma política curricular que oriente uma prática docente que incorpore ao currículo uma perspectiva multicultural.

5. OS REFLUXOS DA FORMAÇÃO: a questão étnico-racial, as políticas públicas e a equidade.

A exclusão do irracional foi efetuada no presente.
Contudo, promete-se sempre que os excluídos serão incluídos no futuro,
uma vez que tenham aprendido,
uma vez que tenham passado nos testes,
uma vez que tenham se tornado racionais
do mesmo modo que os presentemente incluídos.
Ao mesmo tempo que a discriminação infundada é anátema para o liberal,
o liberal vê um mundo de diferenças
entre as discriminações fundadas e as infundadas.

Immanuel Wallerstein
O fim do mundo como o concebemos

Boa parte do que defendo ser a função da educação está encerrada na idéia de reversão social do aprendizado, ou seja, a educação é para mim aquilo que possibilita ao indivíduo atuar sobre a sua realidade concreta e nela interferir positivamente. Foi acreditando nessa concepção, - quase um ideal de educação - que a minha forma de atuar profissionalmente foi definida e pautada por um modo bastante incisiva e diferenciada do que alguns denominam de “militância”, através da minha atuação acadêmica, cotidiana e sem denominações, na atuação em organizações não governamentais⁴⁰ fui inserindo na formação de jovens e adolescentes uma discussão profunda de protagonismo, de responsabilidade social e de consciência e identidade negra.

Vivi ainda como estudante da graduação em Pedagogia, no início dos anos 90, os fulgores das discussões entorno da questão da identidade nos contextos escolares e

⁴⁰ Projeto Educar é Ensinar a Viver situada no bairro de Fazenda Coutos - subúrbio rodoviário de Salvador, onde entre 1995 e 2004 atuei como voluntária coordenando um centro de educação infantil, a formação de jovens e adolescentes e ações com a comunidade que envolviam a capacitação para o exercício da liderança e o protagonismo social em parceria com a Fundação Kellogg, as Secretarias Municipais de Salvador - de Educação e Desenvolvimento Social.

Atuei também como voluntária no Instituto Família Aids - em Salvador - IFA situada no bairro da Liberdade em Salvador, uma ong dedicada ao acompanhamento de famílias de portadores do vírus HIV/AIDS, dediquei-me a coordenação pedagógica de programas de capacitação profissional de jovens, entre os anos de 2002-2005.

No INPAZ - Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos atuo desde sua fundação em 2001, como assessora técnica em relação à educação, currículos de formação, educação para a paz e os direitos humanos.

Particpei ainda como colaboradora em ações do Instituto Cultural Steve Biko - instituição dedicada à formação de jovens e lideranças afro-descendentes na Bahia.

acadêmicos. Através da mobilização realizada pelo CECUP (Centro de Cultura Popular) e das experiências que tive com as comunidades eclesiais de base através da formação em teologia do curso de Direito, vi sendo descortinada uma outra nuance. Era aquela veia da revolução do proletariado que ainda me animava e que eu via com possibilidades de concretização através das associações de comunidades extremamente carentes, tão unidas, tão dinâmicas e atuantes que me deram um novo impulso. Enveredei pela idéia da emancipação popular, fiz cursos de alfabetização de adultos, e fui assim, ganhando uma verve mais política, mais “antenada” com a realidade ao meu redor.

Foi com essa “ideologia” que minha participação no NEPEC⁴¹, tendeu prontamente para as discussões sobre identidade, cultura e diversidade. A pesquisa realizada pelo NEPEC consistia em analisar os artigos dos periódicos nacionais e neles identificar o enfoque dado pelos autores às questões chaves da pesquisa: currículo, trabalho e construção do conhecimento, articulados às questões da cultura e identidade, minha responsabilidade direta. Foi através dessa pesquisa que li e discuti a produção nacional de pesquisadores da década de 1990 e pude então, definir um interesse mais abalizado sobre a temática que então se ampliara, em meu entendimento, e se transformara na emancipação política através da constituição e defesa da identidade cultural.

Essa identidade cultural ainda era abordada de uma forma pouco dialogizada, ou seja, não incorporava as diferenças como elemento basilar constitutivo. A cultura ainda era muito essencializada, vista como características que se cristalizavam no tempo e o no espaço. Um cenário difícil de ser articulado com a perspectiva da emancipação social e política sem criar intensos conflitos, inclusive pessoais.

Foi justamente através da descoberta da questão racial como um foco tanto de constituição da identidade, quanto da emancipação das populações de oprimidos que pude articular duas questões enormemente complexas.

Vivíamos a década de 90, era do fim do apartheid, da visita de Nelson Mandela à Bahia, logo após a sua libertação. Vivi na praça da Sé, cercada por centenas de pessoas

⁴¹ NEPEC - Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Currículo, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA, coordenado pela Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham, entre 1994 e 2004 atuei como estagiária, bolsista em aperfeiçoamento técnico, pesquisadora vinculada através do mestrado e doutorado, em pesquisas sobre currículo, formação e cultura.

negras, absolutamente orgulhosas e profundamente emocionadas, a experiência coletiva mais marcante de minha vida. Ali, diante de meus olhos embaçados pelas lágrimas, estava o ícone de um povo, a marca viva do que eu resumiria ser a identidade mobilizada em prol da emancipação. Passei dias inteiros alimentada por aquela emoção, ouvindo ecoar em meus ouvidos o coro daquelas vozes que cantavam o hino do Congresso Nacional Africano e sem entender uma só palavra, sentia inequivocamente ao que elas conclamavam: auto-reconhecimento e poder.

É desse modo visceral que passei a entender a importância da atuação política, da organização partidarizada que gera as políticas públicas. Reatei então os laços da educação e da legislação, uma forma ainda eficiente de acionar direitos, em que pese todos os descaminhos dos tribunais e dos denominados operadores do direito e da justiça em nosso país.

Percebi que estudar a legislação e trabalhar com ela como uma forma de as pessoas conhecerem seus direitos e poderem e, então, fazê-los serem reconhecidos, era uma possibilidade que eu teria para articular identidade e emancipação. Fui me tornando uma “especialista” em traduzir o direito para as pessoas mais simples. Volta e meia recebia em nossa casa, pessoas muito angustiadas, trazidas por minha mãe, para que eu lhes dissesse de formas mais compreensíveis o que seus advogados lhes falavam, de uma forma propositadamente difícil e enredada que as mantinham presas pela ignorância na exclusão.

Passei a gostar de políticas públicas, a querer entender quais os mecanismos de sua constituição, especialmente em um momento histórico que se definia pela ascensão das camadas populares aos lugares de poder, através da representação de um governo de esquerda e de origem operária.

Há alguns anos não se falava de exclusão e excluídos no Brasil, durante as décadas de 1980-90 falava-se muito de marginalização e marginalidade, tais conceitos se referiam a uma divisão entre setores muito distintos de uma sociedade. Quando o argumento dessa separação era a marginalidade, supunha-se a existência de uma margem, uma proximidade, uma fronteira, por si mesmas superáveis de diversas maneiras. Esse processo de marginalização era considerado reversível por meio de reformas, políticas, diferentes formas de empoderamento (formação, capacitação, educação etc), ideário com o qual adentramos pelo século XXI.

Se atualmente, falamos mais de exclusão, pode-se entender que o empreendimento de reversão da marginalização fracassou e mais que isso, aprofundou-se, tornando um estágio mais radical de separação. (Moreno, 2003)

No se trata, sin embargo, de la separación de territorios sino de la separación de condiciones de vida. Las murallas no están hechas de piedra. La exclusión de por si no supone necesariamente inequidad sino cuando, como em nuestro caso, la exclusión se ejerce sobre condiciones de vida humana [...] Es pensable una distinción em igualdad, y por tanto en equidad, en lo que a la posibilidad de vida se refiere, pero entre nosotros la distinción se refiere a superioridad e inferioridad, a desigualdade en la vida. (MORENO, 2003, p.164).

Muitos têm se perguntado sobre quais são as origens dessa desigualdade. Os argumentos em torno dos quais congregam-se respeitáveis teóricos, pesquisadores, cientistas sociais, estadistas, ativistas brasileiros, polarizam-se. De um lado, os que defendem a existência de uma desigualdade fundada na estrutura de classes sociais, portanto, na organização econômica, na má distribuição de renda, na concentração da propriedade e dos meios de produção. De outro, posicionam-se aqueles que entendem que estas desigualdades se estruturaram sobre a noção de inferioridade racial dos povos colonizados, decorrendo disso todo o processo de expropriação econômica, cultural e psicológica que ultrapassou séculos, a exemplo do etnólogo e cientista político Carlos Moore (2006).

É importante notar que a omissão do racismo no debate econômico resulta da forma como parte da intelligentsia brasileira rejeitou as teses racistas do século XIX, defendidas na obra de intelectuais como Oliveira Vianna e Nina Rodrigues, para os quais as diferenças raciais (que eles supunham inatas) eram o problema central do desenvolvimento da nação brasileira. Mais especificamente, discutiam o 'atraso' do país em termos de não há nação sem povo; e animados pelo chamado racismo científico, realçavam como antagônicas a composição racial e étnica da população – majoritariamente negra - e as possibilidades de ingresso do Brasil no rol das nações ocidentais civilizadas.⁴²

A substituição das teses racistas em favor de uma interpretação calcada nas diferenças culturais (adquiridas e, portanto, passíveis de serem mudadas) produziu um duplo efeito: por um lado, contribuiu para suprimir, pelo menos teoricamente, as noções sobre a inferioridade inata da pessoa negra, por outro, camuflou na sociedade as possibilidades de tensão social de caráter racial, assim

⁴² A este respeito, ver os trabalhos de Skidmore, *Preto no branco*; Djacir Meneses (org), *O Brasil no pensamento brasileiro*, Brasília, Senado Federal, 1998; Renato da Silveira, "Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental", *Afro-Ásia*, 23 (2000), p.89-145. Gislene Aparecida dos Santos, *A invenção do "ser negro": um percurso das idéias que naturalizam a inferioridade dos negros*, São Paulo, Educ/Fapesp; Rio de Janeiro, Pallas, 2002.

também eliminando do debate intelectual as dimensões política e econômica do pertencimento racial. (CUNHA, 2004, p.43)

As definições de pertencimento étnico-racial consideradas pelas marcas de corpo, pela estética corporal e pela “marca da cor” deixam claras as disputas por poder que se estabelecem no interior e no exterior das relações étnico-raciais. Definir-se ou definir ao outro como branco, negro, moreno, “misturado”, atribui sentido, significado e conseqüências diversas a depender de quem fala, como fala, para quem fala e de que “lugar” social fala. Os interlocutores nesta enunciação têm grande importância na defesa e no embate entre interesses individuais e projetos políticos.

Desde que foi constatado o “problema racial brasileiro” que se define pela desigualdade nas relações raciais entre brancos e negros, não é mais admissível, a meu ver, defender que o manifestação do preconceito racial é exclusivamente o fruto que vingou, uma vez podada a árvore má da escravidão. O fenômeno do racismo que se inicia com base nos argumentos biológicos do séc. XIX (inferioridade/superioridade) e torna-se um conceito sociológico se constituiu na sociedade brasileira como uma forma de organização social que hierarquiza, visibiliza e empodera a partir dos “distintivos raciais” - estéticos e sócio-culturais.

É importante ressaltar que as dificuldades de apreender o alcance explicativo do racial advêm da compreensão equivocada de que nas sociedades de classe, o econômico seria determinante; enquanto que nas sociedades de castas ou estamentos, como as árabes ou arabizadas das quais as sociedades ibéricas são tributárias, tanto o lugar teórico como o *modus operandi* do racismo seria mais facilmente apreendido. Mas também neste caso, corria-se o risco de transformar o racial como determinante, em última instância das relações sociais, assim produzindo um novo determinismo - o racial - e, no limite, a racialização da história. Tal contradição é afastada pela interpretação diferencialista proposta por Moore que, ao admitir a multicausalidade do objeto recupera sua complexidade, lançando luz sobre três elementos inter-relacionados: (i) o caráter metamórfico - o racismo é necessariamente plural; existem racismos; (ii) a temporalidade - o racismo não é um fenômeno historicamente recente, tendo sido gerado muito antes da escravidão nas Américas; (iii) a espacialidade - o racismo não é uma construção ideológica específica e exclusiva das sociedades européias; portanto, o modelo racial segregacionista, característico das sociedades escravistas européias e norte-americanas, não é um tipo único (CUNHA, 2004, p.52).

O conceito de raça tem uma historicidade é, portanto, relacional, adjetiva, nomeia e atribui valor a pessoas, sendo, por conseguinte, um significativo elemento definidor de

identidades e constitutivo de diferenças, e no contexto sócio-econômico brasileiro, um referente de desigualdades.

Nesta análise, sou afiliada a interpretação do economista Sílvio Humberto dos Passos Cunha⁴³ ao entender que “a visão do Brasil como um paraíso racial” creditada, especialmente, à hegemonia da abordagem freyreana das relações raciais, baseada na suposta harmonia entre os grupos raciais influenciou consideravelmente a produção da primeira geração de pesquisas de economistas desenvolvimentistas e de historiadores econômicos na década de 1950, embora, à época, vários estudos e a nascente imprensa negra, sobretudo a paulista, já assinalassem a inexistência de uma ‘democracia racial’ na sociedade brasileira ⁴⁴. A essa crença generalizada de que o Brasil, pela ausência de racismo, seria uma exceção entre as sociedades multirraciais, Michael Hanchard denominou de exclusivismo racial, o qual impôs uma barreira epistemológica ainda hoje presente na maioria dos estudos no campo da historiografia econômica.

Desse modo, as abordagens passam a restringir-se às relações [entre grupos] raciais, sempre tidas como harmônicas, como se a dimensão racial operasse em uma esfera desconectada das demais dimensões da vida social e econômica. A interpretação das relações raciais, construída nos limites de uma suposta ausência de racismo, criou uma espécie de realidade sócio-econômica virtual que passou a vigorar tanto no senso comum como na produção intelectual.

As interpretações culturalistas das relações raciais no Brasil retiraram a composição racial da população do centro da disputa por um projeto de nação, pois a explicitação de ações que pudessem desencadear conflitos raciais poderia significar uma quebra da unidade nacional. Face ao tamanho do contingente negro, havia o temor das elites, talvez maior que as possibilidades concretas, de ver o país transformar-se em um novo Haiti, durante todo o período imperial e depois, durante a República Velha, em um

⁴³ CUNHA, Sílvio Humberto dos Passos Cunha. UM RETRATO FIEL DA BAHIA: Sociedade-Racismo-Economia na transição para o trabalho livre no Recôncavo Açucareiro baiano, 1871-1902. UNICAMP, 2004. Tese de Doutorado. Em especial ver o cap. 2 A economia política das relações raciais e sua pertinência para o debate sobre a transição para o trabalho livre no Brasil.

⁴⁴ Abdias Nascimento - artista, intelectual, político, ativista negro - escreveu vários artigos para o Quilombo, jornal do TEN (Teatro Experimental do Negro, fundado no Rio de Janeiro, em 1944); _____, O negro revoltado, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, GRD, 1968 (2ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982); Roger Bastide & Florestan Fernandes, Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo, São Paulo, UNESCO - Anhembi, 1955; Alberto Guerreiro Ramos, Introdução crítica à sociologia brasileira, Rio de Janeiro, 1957; Clovis Moura, Rebeliões da senzala; quilombos, insurreições, guerrilhas, São Paulo, Edições Zumbi, 1959.

novo Estados Unidos, onde as políticas de segregação, no pós-abolição, desencadearam conflitos raciais que perduraram ao longo do século XX.

Segundo Cunha (2004) a introdução da relação entre racismo e economia nos debates econômicos, confere dimensão política e econômica ao pertencimento racial, reconhecendo-o, portanto, como objeto passível de políticas de Estado. A historiografia norte-americana, que também trata de uma economia capitalista herdeira da escravidão, atribuiu um lugar teórico ao racismo na análise do processo de transição para o trabalho livre naquela sociedade. Isso pode ser conseqüência da aceitação mais generalizada de um modelo racial fundado em políticas de segregação racial. A natureza segregacionista do racismo estadunidense, além de forçar a análise da relevância social, política e econômica da dimensão racial, contribuiu para os padrões de organização política-econômica-educacional dos afro-norte-americanos, ainda no XIX.⁴⁵ Mas a influência dos estudos norte-americanos sobre os produzidos no Brasil não chega a ser suficiente para que tais considerações passassem a figurar nas análises brasileiras.

Assinale-se que apesar de toda influência exercida sobre os teóricos brasileiros que estudam o desenvolvimento econômico, o economista sueco Gunnar Myrdal,⁴⁶ não encontrou igual acolhimento para a sua obra clássica sobre o paradoxo entre o racismo vivenciado pelos negros e os ideais liberais e democráticos nos Estados Unidos - *An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy* - publicada em 1944, o que indica o quanto a visão do Brasil como paraíso racial estava consolidada.

Embora os clássicos da historiografia econômica brasileira buscassem compreender os fatores não-econômicos da dinâmica interna da sociedade, seus autores passaram ao largo da política racial, ignorando como ela influenciava e era influenciada pelo conjunto das políticas formuladas pelo Estado brasileiro⁴⁷. A ausência desse paradigma só não é total porque Sérgio Silva, ao estudar a transição do escravismo para o trabalho

⁴⁵ Os primeiros Black colleges foram fundados antes da abolição: Cheyney State Training School (1837), Avery College (1849), Lincoln University (1854), Wilberforce University (1856); o primeiro jornal negro, *Freedom's Journal*, foi fundado em Nova York, em 1827; *The Capital Savings Bank of Washington*, o primeiro banco negro, abriu oficialmente em 1888. Ver mais sobre assunto em Lerone Bennett, Jr. *Before the Mayflower: a history of black América*, New York, Penguin Books, 1987.

⁴⁶ Ver Guido Mantega, *A Economia política brasileira*, Petrópolis, Vozes, 1987, pp.53-57.

⁴⁷ Uma das funções do aparelho de Estado em sociedades multiétnicas e multirraciais é regular e normalizar tais diferenças. Seus esforços podem ser encontrados nas políticas de imigração, na cultura popular e na política externa, além do direito doméstico. Nesse sentido, as histórias da diferença racial em Cuba, Brasil e México não são diferentes. (op cit)

livre admite que, em certa medida, a exclusão do negro do mercado de trabalho no Brasil se deu em razão de preconceitos raciais. Porém, tal constatação não chega a repercutir sobre as implicações mais profundas do racismo, tal como evidencia a análise do mesmo período, proposta pelo brasilianista Thomas Skidmore:

No final da década de 80, o ideal do branqueamento aglutinara-se ao liberalismo político e econômico para produzir uma imagem nacional mais definida. Espelhava-se tal atitude através da posição oficial em relação à imigração, na propaganda dirigida a estrangeiros pelas agências oficiais e na produção dos intelectuais que refletiam o pensamento da elite⁴⁸. (SKIDMORE, 1976, p.154)

Ainda que pertinentes, as críticas dos desenvolvimentistas brasileiros ao determinismo dos fatores não-econômicos – o clima, a mistura racial, a religião etc. – na explicação do atraso das economias subdesenvolvidas, revelaram-se superficiais no tocante ao papel desempenhado pelo trinômio raça-eugenia-subdesenvolvimento. Se, por um lado, as críticas foram a vitória da ‘mistura racial’ sobre a eugenia, por outro lado, representaram uma derrota por não conseguir apreender, de outra maneira, a forma pela qual a política racial brasileira (*melting pot*) se constituiu no leitmotiv do projeto de desenvolvimento nacional. (CUNHA, 2004, *passim*).

Raça foi um conceito originalmente utilizado, a partir do século XVI, para caracterizar um grupo ou categoria de pessoas que tivessem uma origem comum. Sua acepção com referência à biologia surge no século XIX, quando passou a designar espécies humanas distintas tanto em caracteres físicos quanto em capacidades, inclusive mentais. A tragédia da Segunda Grande Guerra Mundial, um conflito que teve repercussões terríveis pela atroz utilização da concepção de hierarquia racial, fez com que fosse reavaliado o conceito e seu emprego efetivo. O resultado disso foi que passou-se a considerar que as diferenças existentes não podia ser atribuídas a diferenças biológicas e sim, a construções socioculturais e a condicionantes ambientais.

O conceito de etnia que figura como mais amplo por ser mais flexível guarda uma relação de proximidade muito grande com o conceito de raça⁴⁹, pois ambos se referem a grupos que se distinguem por suas características sejam físicas ou comportamentais.

⁴⁸ Thomas E. Skidmore, *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p.154. A política de imigração praticada durante o Império e, depois, na Primeira República é ilustrativa da forma como o Estado brasileiro buscou equacionar políticas econômicas com base em considerações raciais.

⁴⁹ Para uma discussão mais ampla sobre este debate ver *Racismo e Anti-racismo no Brasil*, de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, Editora 34, 2005.

Isto faz com que a diferença entre raça e etnicidade seja problemática, por considerar que os dois conceitos são complementares, admito neste estudo esta interpenetração expressa no conceito da questão étnico-racial.

Raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria (Hall, 1994). Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse “efeito de naturalização” parece transformar a diferença racial em um “fato” fixo e científico, que não responde à mudança ou à engenharia social reformista. Essa referência discursiva à natureza é algo que o racismo contra o negro compartilha com o anti-semitismo e com o sexismo, porém, menos com a questão de classe [...] nesse tipo de discurso, as diferenças genéticas são “materializadas” e podem ser “lidas” nos significantes corporais visíveis e facilmente reconhecíveis [...] o que permite seu funcionamento enquanto mecanismos de fechamento discursivo em situações cotidianas.

“Etnicidade” gera um discurso em que a diferença se funda sob características culturais e religiosas.[...] Quanto maior a relevância da “eticidade”, mais as suas características são representadas como relativamente fixas, inerentes ao grupo, transmitidas de geração em geração não apenas pela cultura e a educação, mas também pela herança biológica, inscrita no corpo e estabilizada, sobretudo, pelo parentesco e pelas regras do matrimônio endógamo, que garantem ao grupo étnico a manutenção de sua “pureza” genética e portanto, cultural.

Assim, tanto o discurso de “raça” quanto o de “etnia” funcionam estabelecendo uma articulação discursiva ou uma “cadeia de equivalências” (Laclau e Mouffe, 1985) entre o registro sociocultural e o biológico, fazendo com que as diferenças em um sistema de significados sejam inferidas através de equivalentes em outra cadeia. Portanto, o racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo. (HALL, 2003, p.69-71)

Não entendo que seja um debate ainda necessário discutir o conceito de raça, nos termos em que ainda hoje se faz, ou seja, se ele existe ou não biologicamente, como desejam os opositores das políticas de inclusão social com fulcro étnico-racial, ou se é um elemento sociológico estruturante da sociedade contemporânea, como defendem os proponentes das políticas de equalização social. Ao fazermos uma breve alusão ao contexto atual, sobre a incidência da temática nos meios de comunicação de massa, a tentativa de formar uma opinião contrária, baseada nos argumentos biológicos e nas falhas do sistema de cotas, adotado no Brasil, as inúmeras linhas de pesquisa acadêmica sobre o tema, o financiamento oficial de pesquisas, programas, e ações voltados para a população negra, somos levados a concluir que o conceito não só é

basilar nessa sociedade, como define umas das principais pautas no cenário de luta, de uns, pela manutenção do status quo como vivenciado hoje, e de outros, pela sua mudança.

No meu entendimento, a problemática para a qual ainda é necessário um rigoroso enfrentamento é a que desmonte a concepção do “paraíso tropical” ao perguntar o que é ser branco em uma sociedade que se ufana por ser mestiça, apesar dos declarados 54% de brancos, 39,9% de pardos, 0,46% de amarelos e 0,16% de índios (PNAD, 1999).⁵⁰ Sabemos bem o que significa ser negro, índio, cigano, e o modo como se dão as relações étnico-raciais para com estas populações. No entanto, não sabemos o que significa “ser esse outro” que se usa como critério chave de comparação em condição de superioridade, esta sim, uma tarefa ainda por ser cumprida, e que está diretamente vinculada ao desmantelamento do edifício dos privilégios de cor e raça, porque eles estarão inequivocamente expostos.

Em um estudo sobre a “Questão racial à luz da Psicologia e Antropologia Visual”, Ricardo Franklin Ferreira, fala de ocorrências de negação como sendo “experiências de desconexão” que ocorrem quando nos relacionamentos pessoais, tende-se a provocar a falência nas relações inter-raciais e a favorecer a manutenção da discriminação. Ele apresenta ainda a seguinte constatação:

A psicologia [...] reafirma haver preconceito em relação às pessoas negras, fundado em estereótipos construídos socialmente. Piza (1995) ressalta a construção do estereótipo de personagens femininas negras na literatura juvenil brasileira. Duas pesquisas de Tamayo e outros (1987a e 1987b), estudando como as pessoas vêem situações de estupro, concluem que os sujeitos analisados tendem a atribuir uma maior responsabilidade à vítima pela ocorrência dessas situações se esta for uma pessoa da raça negra e uma maior atribuição de responsabilidade ao estuprador se este for negro. São resultados que para mim ressaltam a forma perversa que o preconceito toma e “sua legitimação pelo saber oficial” (FERREIRA, 1999, p.74).

⁵⁰ Segundo dados do IBGE (2006) A escolaridade difere entre negros e pardos (7,1 anos) e brancos (8,7 anos), isso repercute na remuneração: negros e pardos recebem metade dos salários dos brancos, e na taxa de ocupação: negros e pardos equivalem a 11,8% dos desempregados enquanto os brancos equivalem a 8,6%. Entre os empregados com carteira assinada 59,7% são brancos e 39,8% são negros e pardos. Os negros e pardos alocados em serviços domésticos e na construção civil equivalem a 55,4% e 57,8% respectivamente. Quando os serviços são prestados à empresas, intermediações financeiras e imobiliárias, os negros e pardos equivalem a 34,6% dos contratados. (IBGE, site acessado em 17.11.2006) Segundo dados do IBGE, 22 milhões de brasileiros estão abaixo da linha de pobreza, desses, 15 milhões são negros. (Programa Saúde Brasil).

Seja nos países onde a diferença racial é evidente em sua marca física, como nos Estados Unidos, seja nos países nos quais a miscigenação é usada como um argumento para invisibilizar as diferenças raciais, como no Brasil, o fato é que o conceito de raça tem servido para organizar a sociedade, as relações inter-pessoais e inter-raciais, as subjetividades e a estrutura de poder.

Embora exista um discurso que revela uma verdadeira repulsa ao racismo, inclusive já materializado nos ordenamentos jurídicos, como no caso brasileiro, (Apêndice 2) em que pese o argumento contra a inexistência da raça como conceito chave, não se pode negar a existência do racismo como um fenômeno que se manifesta através do preconceito e da discriminação que têm na raça o seu substrato, seja ele um racismo extrínseco, dos que entendem que existem aspectos distintivos que justificam e legitimam o tratamento diferencial para as pessoas, ou seja ele, intrínseco, dos que fazem distinção de natureza moral entre os indivíduos de raças diferentes. (Appiah, 1992).

Dadas as experiências que tive com as manifestações de racismo, concordo com Antonio Sérgio Guimarães (2005) quando admite que “raça” está presente, ainda quando seu nome não seja pronunciado, e que é necessária uma análise do modo específico como a classe social, a etnicidade, a nacionalidade, o gênero, a sexualidade, e também a profissão, o lugar no mercado de trabalho, “tornam-se metáforas para a raça ou vice-versa” e nisso se manifesta o racismo, nas atitudes e práticas de discriminação, naturalização e privilégios.

5.1. Formação e educação das relações étnico-raciais: uma perspectiva de equidade.

[...] porque o canto não pode ser uma traição à vida,
e só é justo cantar se o nosso canto arrasta consigo
as pessoas e as coisas que não têm voz.
Ferreira Gullar

Durante muito tempo se pensou que o problema da educação no Brasil pudesse ser resumido numa equação que conjugava a quantidade insuficiente de escolas, a falta de recursos e a má qualificação do professorado. Foi necessário um longo processo de aprendizado, mudança e análise dos contextos sociais e escolares para se perceber que as crianças estão indo massivamente para as escolas, que os investimentos na educação foram ampliados, tanto na questão da infra-estrutura, do material didático, da alimentação escolar, quanto na qualificação dos/as professores. O que há de fato, é que as crianças não estão aprendendo como deviam, e o que deveriam aprender, segundo os currículos propostos, não se revela significativo nem do ponto de vista do desenvolvimento pessoal, nem comunitário e pior, a evasão ainda é um dado alarmante, e crescente, especialmente quando os/as estudantes atingem a adolescência.

Tornou-se então necessário investigar quais os outros elementos que estão compondo a equação do fracasso escolar considerando o cenário mais amplo da educação no Brasil.

Sabemos que há um canal de reverberação muito eficiente que repercute os problemas do ensino fundamental no ensino superior e vice-versa. Há um clamor crescente de que as pesquisas desenvolvidas pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* deixem de ser apenas sobre as escolas e passe a ser para as escolas, e de que cada vez mais, os/as docentes escolares, como atores, estejam ao par do que a “tecnologia educacional” tem produzido. Esta pauta se inscreve em uma agenda mais extensa de ampliação das vagas no sistema público universitário, de inserção da população no ensino superior com a conseqüente quebra do elitismo que persiste no ensino superior brasileiro, ampliação e diversificação da formação seja no campo da profissionalização, no campo científico ou das “humanidades”.

No Brasil do século XXI, o governo popular do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva colocou como prioridade a política de inclusão social. Na educação, essa meta se materializou através dos programas de alfabetização, da ampliação do programa Bolsa Escola, da política de reserva de vagas no ensino superior – as Políticas Afirmativas, da ampliação da oferta de vagas no ensino superior seja através de programas como o PROUNI, o FIES, e ainda através da ampliação da rede de ensino superior – universidades e centros federais tecnológicos – os CEFET’s.

A política expansionista que tem caracterizado o sistema de ensino brasileiro, fruto da gestão administrativa dos últimos governos brasileiros, não estabelece, entretanto, uma métrica equilibrada entre a qualidade, a eficiência e a equidade do sistema. Um exemplo dessa realidade é a pauta histórica apresentada pelo movimento estudantil que gira sempre em torno de assistência estudantil – moradia, alimentação, bibliotecas, serviço médico, transporte, requisitos da eficiência e da qualidade que estão a serviço da equidade do sistema.

A repetência e as reprovações freqüentes, em todos os níveis de ensino, estão mais diretamente associadas a um baixo desempenho dos/as estudantes, em todas as áreas de conhecimento; a convivência de sistemas estaduais e municipais de educação nos municípios pulveriza a distribuição dos recursos, a alocação dos/as professores/as que acabam por ser distribuídos e divididos entre as duas redes, o que gera uma esquizofrenia na atuação profissional, porque, via de regra, a gestão, a administração e a coordenação pedagógica se filiam a norteammentos diferentes; a baixa remuneração dos/as professores/as não atrai profissionais com boa qualificação, nem tão pouco com interesse na formação continuada, aspectos que repercutem na qualidade da educação⁵¹.

Por outro lado, a relação de via direta estabelecida entre a educação e mais amplas possibilidades de ascensão social, cria a falsa idéia de que, tão somente, ampliando as oportunidades de acesso à escola, ampliam-se também as oportunidades sociais. A expansão da rede escolar, tão necessária, favoreceu a inclusão em todos os segmentos sociais na educação básica, mas a baixa qualidade dessa educação manteve a

⁵¹ A maior presença de alunos pobres na área de formação de professores mostra que esses cursos têm desempenhado um papel importante na democratização do ensino superior, mas leva também a uma discussão a respeito da qualidade da educação. Guiomar Namó de Mello defende que “professores com pouca base vão formar mal alunos na educação básica. Esses estudantes mal formados terão chances de entrar no ensino somente nos cursos menos competitivos, o que cria um círculo vicioso”. (s/d, mimeo).

iniquidade que a expansão tentou debelar, uma vez que o acesso à escola é essencial, entretanto, o projeto de réplica de escola única revelou que aquilo que é bom para todos, não necessariamente é bom para cada um. A identificação dessa característica excludente do atual sistema de educação se converteu em um apelo para que as diferenças sejam consideradas no interior das unidades escolares e dos sistemas de ensino.

Mesmo considerando o mérito presente nas políticas de expansão, avalio que os problemas estruturais da educação ainda não foram tocados, porque subjazem a eles as questões relacionadas com as desigualdades sócio-econômico-raciais que se mimetizam nas formas de iniquidade social em um país no qual a população branca de 20 anos e mais tem uma média de 7,49 anos de escolaridade e a população negra, 5,49 anos, em face de uma escolaridade de 9,29 anos da população de origem oriental (PNAD, 2003).

Estes dados demonstram que além de diferenças de renda existem diferenças consideráveis que estão associadas ao fator étnico-cultural que a categoria “cor ou raça” capta nas pesquisas.

A que se considerar que como resultado de um conjunto de políticas públicas, as possibilidades de negros e não-negros entrarem nas escolas tornou-se praticamente a mesma, no entanto, os negros são mais pobres, moram em bairros e regiões periféricas nas quais não dispõem dos mesmos recursos financeiros ou culturais (museus, bibliotecas, teatro, opções de lazer etc), freqüentam escolas com qualidade deficitária, são oriundos de famílias com baixa escolaridade e enfrentam as mazelas do racismo capilarizado na sociedade.

Ao analisar resultados de pesquisas psicológicas e a relação entre o preconceito racial e a escola, Ferreira denuncia:

Um estudo de Hutz & Rampon (1988) procurou avaliar a influência das diferenças raciais e de gênero no resultado do teste de inteligência, uso que, para os autores, é apropriado para crianças de baixo nível socioeconômico. Foram avaliados meninos e meninas, brancos, mulatos e negros. Entre os resultados, um deles aponta diferenças significativas entre raças, ou seja, as crianças brancas apresentaram melhores resultados no teste do que crianças mulatas e negras, isto é, a criança negra “demonstrou ser menos inteligente que a branca”. [...] Hutz (1988) investigando as atitudes de crianças brasileiras, na faixa etária de 4 a 6 anos, com relação à cor, conclui que as crianças brancas, sistematicamente, apresentam um forte viés

pró-branco, isto é, tendem a atribuir ações socialmente desejáveis a personagens brancas em histórias a elas narradas, e um forte viés anti-negro, atribuindo ações socialmente indesejáveis a personagens negras. As crianças negras também demonstram expressivo viés pró-branco, porém não demonstraram viés anti-negro. O autor sugere que não há conflito para a criança branca responder pró-branco e anti-negro. Entretanto, as crianças negras, nos itens que envolvem situações socialmente desejáveis, podem estar refletindo um reconhecimento da situação privilegiada que os brancos ocupam na sociedade. (FERREIRA, 1999, p.76)

O cenário apresentado nos demonstra claramente a necessidade de uma dedicação especial para com a temática das questões étnico-raciais e sua relação direta com os processos educacionais, tendo especial relevo, a formação de professores/as. Saliente-se que os estudos realizados no campo da educação ainda não realizaram esta incorporação, o que temos assistido é um crescimento do interesse geral por temas que tangenciam raça e etnia, vemos também uma maior produção e divulgação dos estudos realizados por pesquisadores/as e ativistas negros, alguns deles/as educadores, que têm se dedicado a este debate, entretanto, a centralidade demanda pela questão não é uma marca dos programas de formação. Uma auspiciosa exceção na Bahia é a experiência da pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia que possui uma linha de pesquisa intitulada “Educação e Contemporaneidade” que apresenta uma significativa produção sobre a temática.

Nos espaços acadêmicos de formação, de um modo geral, nem a esfera da pesquisa, nem a da graduação têm sistematicamente incluído as questões étnico-raciais como elementos importantes para a proposição de seus projetos e programas, nem como elemento de análise da educação nacional e a sua equidade, seja do ponto de vista da qualidade do ensino ou mesmo, dos resultados obtidos através dos/as estudantes e sua inserção social e profissional.

Um outro reflexo da falta de formação acadêmica dos/as professores/as é exatamente a ação pedagógica descontextualizada. Os/as professores/as não conseguem introduzir a temática das questões étnico-raciais nos planejamentos das disciplinas e muito menos na proposta pedagógica das escolas, agindo indiretamente, por inércia, pela manutenção de um currículo e de uma prática pedagógica, impertinentes para com a demanda da equidade social. Falta, portanto, o estabelecimento de uma “pedagogia culturalmente relevante” que prepare a todos/as professores/as e

estudantes para o auto-reconhecimento e para a vida em sociedade, reconhecendo as matrizes culturais e também a interpenetração de influências que as constituem.

Em relação às escolas, a preocupação que se manifesta em relação ao professorado e ao seu público alvo, especialmente das escolas públicas, está adstrito ao entendimento de que a pobreza - sem cor - está associada a um “déficit cultural” por parte dos/as alunos/as, logo, a formação docente deve garantir que os/as professores/as dominem bem os conteúdos e sejam capazes de aplicar metodologias que permitam a estes alunos/as um aproveitamento ao menos, razoável.

As questões que dizem respeito às diferenças étnico-raciais, à diversidade existente nas escolas e corporificada nos/as alunos/as e nos/as professores/as, é de modo geral, negligenciada. E isto não se dá de uma forma não-pensada ou não intencional. Foge-se ao problema que se constitui para os sistemas de ensino, que é o de garantir a qualificação e a formação de professores/as para lidar com a questão da diversidade, e foge-se ao enfrentamento com aqueles que são contrários às ações afirmativas em relação à população negra, apesar dos estudos que já comprovaram os efeitos nocivos, e em alguns casos, irreversíveis, da negação e da estereotipia do povo negro na escola - seus rituais, seus materiais e práticas -, seja no âmbito do auto-conceito individual ou mesmo, da inviabilização coletiva de um contingente populacional expressivo como é o afrodescendente no Brasil.

A educação escolar é um espaço institucional e sociocultural no qual a matéria viva além das pessoas, se constitui de conhecimento e cultura. Os sistemas de ensino estão autorizados para proceder a seleção que garante a presença e a representação das expressões e formas de conhecimento e cultura, sua socialização, transmissão e organização. Tem sido justamente nesse âmbito que as diferenças étnico-raciais, em especial do povo negro, têm sido abordadas de uma forma negativa e minimizante, que fez surgir uma intensa organização em prol da luta anti-racista, uma vez que as práticas discriminatórias já foram elencadas entre os relevantes fatores que concorrem para o fracasso escolar.

Precisamos de uma pedagogia da complexidade, referindo-se com esse termo a uma estrutura educacional capaz de ensinar com um alto nível intelectual em classes que são heterogêneas do ponto de vista acadêmico, lingüístico, racial, étnico e social, de forma que as tarefas acadêmicas possam ser atraentes e desafiadoras. (SACRISTÁN, 2002, p.35)

Apesar dos avanços na legislação, da paulatina introdução da temática das relações étnico-raciais e da educação anti-racista nos currículos, ainda são recorrentes nas escolas e nos projetos pedagógicos tratamentos que silenciam as diferenças, as hierarquizam e as naturalizam, isso se faz associando estereótipos, adjetivos pejorativos, fatos históricos como imutáveis, permanentes no tempo e no espaço, como é comum vermos em relação à conexão entre o povo negro e a escravidão, continuamente representada numa relação “natural”, de subserviência e passividade que introjeta a inferioridade e a negação em uns, e o sentimento racista e discriminador em outros, interferindo, muitas vezes, definitivamente, na formação moral e ética das pessoas.

Denuncio esta prática com um exemplo concreto, revoltante e doloroso do qual tomei conhecimento, em 2006, ao ver as fotos do evento realizado em uma escola particular em Salvador- Ba, na qual meu sobrinho estudou e onde participou de uma representação sobre “os negros” no final do ano letivo. Nela, crianças negras representavam os escravos que seguiam constrangidos e algemados, enquanto uma criança branca repetia os gestos de um chicoteamento. As crianças estão visivelmente envergonhadas, humilhadas. Os sorrisos só são vistos nos rostos dos/as professores/as sentados ao fundo, alheios aos danos que estão causando à auto-estima dessas crianças.



Arquivo pessoal - 2006

Esta única alusão possível é reeditada ano a ano na quase totalidade das escolas quando se enfoca a abolição da escravatura e, em raras exceções se vê problematizada

ou contestada, como preconiza a Lei Federal 10.639/03 e o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 03/2004 que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas.

Entendo que o processo de implantação e implementação de uma nova legislação é por si concretizado em etapas, etapas estas, por ora, apenas iniciadas, mas entendo também que não podemos nos conformar com o argumento do “processual” para admitir que traumas e séculos sucessivos sejam necessários para reverter o atual cenário. Concordo com os que defendem que a via formativa que interroga as histórias de vida e formação dos/as docentes é um potente instrumento para trazer à baila os mecanismos que foram utilizados para lhes formar em condição de subjugo e conformidade.

Sabemos que existe um currículo manifesto que está presente nos planos de ensino, curso e aula, mas visceralmente articulado está o currículo oculto que representa um “corpus ideológico” de práticas que não estão explícitas no currículo manifesto, formalizado. Nesta relação manifesto/oculto, podem circular idéias que reforçam comportamentos e atitudes que implícita ou explicitamente podem interferir, afetar, influenciar e/ou prejudicar a aprendizagem escolar dos/das discentes. Estas podem remeter a preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas e que estão ligadas às relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura. (ROCHA, TRINDADE, 2006, p.55)

“Ao olhar para alunos que descendem de africanos, o professor comprometido com o combate ao racismo deverá buscar conhecimentos sobre a história e cultura destes alunos e de seus antecedentes” (Romão, 2003, p. 20). E ao fazer isto, estará ele mesmo perscrutando a sua história pessoal e ancestral, e ao fazê-lo então, buscará compreender os preconceitos embutidos em sua própria postura, em sua linguagem, em seu trato pessoal e afetivo, e na prática escolar, havendo assim, possibilidades para que reestruture seu envolvimento com a educação, e nela, com a educação anti-racista que se orienta numa perspectiva multicultural. Lembrando aqui que toda “formação é auto-formação”.

Estamos vivendo um tempo social em que o acesso à cultura – enquanto acervo (cultura clássica, escolar...), forma de organização (cultura da escola, da sociedade...), apelo à diversidade (multiculturalismo, interculturalismo...), título que identifica os grupos (cultura juvenil, cultura indígena, cultura negra...) está presente em todos os

discursos, especialmente no campo educacional, entretanto, seu alcance tem estado circunscrito aos estudos nos campos do currículo e da cultura escolar.

Essa educação cultural, ou pela cultura que tem se alastrado nos discursos pedagógicos tem incorrido no mesmo equívoco de considerar-se como uma busca de sínteses que eliminariam as diferenças através da ênfase nos “universais”. O antropólogo Clifford Geertz tem alertado para o fato de que nas singularidades e particularidades dos povos é que podem ser encontrados os elementos que podem ser mais elucidativos do que seja neles o mais “genericamente humano”, pois ao nos aproximarmos do que parece ser o mais corriqueiro e banal de cada um deles, penetramos em sua opacidade, nos acercamos das descrições particulares que eles próprios fazem de suas experiências (GEERTZ, 1978).

Em uma sociedade complexa e plural como a brasileira a necessidade dessa nomeação que atribui humanidade e o empoderamento que dela decorre, estão diretamente associados aos grupos sociais e étnico-raciais que foram historicamente alijados do conceito de humanidade e, conseqüentemente, das esferas de representatividade, e que tiveram no processo de constituição dessa sociedade uma negação de sua identidade como algo positivo, tornando a busca e a defesa da equidade social um imperativo.

Ao tratarmos de equidade social pela via da educação, imediatamente, nos reportamos ao currículo como “ato de vontade político-formativa” (Macedo, 2007a) e à formação docente como ato de constituição de práticas sócio-educativas mais inclusivas. A formação de professores/as e a temática da diversidade étnico-cultural se interligaram na produção teórica com maior destaque a partir da década de 1990, e tornou-se uma das mais visíveis bandeiras na defesa da equidade nas escolas. Soares (2005) apresenta a seguinte constatação:

Das cinco situações em que as características do professor impactam o tamanho do coeficiente, que mede o efeito na equidade, em quatro a ação se dá na direção de aumentar a desigualdade. Por exemplo, quando os professores melhoram seu conhecimento técnico, a diferença entre alunos brancos e não-brancos aumenta, favorecendo os alunos brancos. Uma possível explicação para a ausência de efeito na redução da equidade talvez seja o fato de que a redução das desigualdades não é problema colocado na rotina da escola, e isso dificulta a existência de experiências de sucesso que seriam registradas nos dados (SOARES, 2005, p.107).

A avaliação corrente dos/as estudantes e mesmo dos profissionais em exercício docente é negativa em relação ao enfoque e ao lugar conferido às questões da pluralidade étnico-racial nos cursos de formação acadêmica, seja por um tratamento minimizante e centrado na teoria, ou por uma absoluta inexistência, mesmo contemporaneamente, quando tende-se a crer que o discurso do multiculturalismo e da educação inclusiva pode ser ouvido, como um clamor, em praticamente todos os espaços de formação.

Entretanto, mesmo entre os/as docentes, uma categoria composta por uma significativa presença negra, o enfoque que mais aparece se refere a professores/as que têm relação de engajamento político e teórico com o tema, ou são eles/as, negros/as que viveram alguma experiência inequívoca de racismo.⁵²

Isto diz respeito à identidade do/a professor/a como agente político e não só pedagógico, pois suas próprias identidades estão em jogo, seus direitos e deveres como indivíduos sociais e como profissionais, a eles/as não compete, tão somente, executar políticas e planos de educação, mas tomar parte neles, desde a sua concepção à sua avaliação - de processo e resultados.

Isto reforça a urgência com a qual as questões étnico-raciais precisam ser incluídas nos currículos dos cursos de formação docente a fim de que possam articular metodologias e conteúdos que se prestem à reflexão sobre uma situação de exclusão ampla de direitos à qual está submetida uma parcela significativa da população e que envolve aspectos históricos, sociais, políticos, cujos desdobramentos sociais e psicológicos têm sido historicamente devastadores, não só para a população afrodescendente, e sim, para toda a sociedade brasileira, uma vez que é a população negra, é aquela que ao ser considerada em suas condições de sobrevivência e educação, coloca o país entre os que demonstram os piores índices de desenvolvimento humano no mundo.

Ao considerarmos esta compreensão como ponto de partida para analisarmos a presença das diferentes “culturas” nos processos formativos, somos levados a admitir que a representação das diferentes culturas para a composição da “cultura social”, desconsiderou e deslegitimou grande parte da diversidade que a compunha,

⁵² Resultado obtido no levantamento de 400 questionários aplicados para estudantes dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas em Educação Física nas disciplinas Currículo e Teoria e Prática de Currículo em 2004 na FAGED/UFBA.

colocando-a inclusive, como forma de hierarquização entre indivíduos, populações, grupos e povos. Portanto, é necessário desvelar também as dimensões simbólicas nas quais se movimentam professores/as e alunos/as nos espaços escolares e não-escolares.

A formação docente passa a figurar então, como um importante nó na construção de uma teia de relações sociais equilibradas, uma vez que os /as educadores/as têm o arbitrário poder de determinar o que é socialmente útil para os seus alunos conhecerem. Compete-lhes, portanto, a tarefa de conhecer as formas como os diferentes povos se constituíram e classificaram a si mesmos e aos outros e nisto, identificar os fenômenos de hierarquização que impedem historicamente a constituição de uma auto-estima positiva entre os/as estudantes, bem como a implementação de uma educação e de uma escola verdadeiramente representativas e democráticas com fulcro na justiça social.

Inserir essa complexa problemática [diversidade étnico-cultural] na produção teórico-metodológica educacional pressupõe uma nova concepção de educação e de formação. Uma concepção que entenda o profissional da educação enquanto sujeito sociocultural, ou seja, aquele que atribui sentido e significado à sua existência, a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar. [...] São sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade. (grifo nosso) Por isso, ao planejar, desencadear e avaliar processos educativos e formadores, não podemos considerar a diferença um estigma. (GOMES, SILVA, 2006, p. 21-22)

Para que esta tarefa seja cumprida existe uma demanda premente para os cursos de formação docente, eles devem considerar os “espaços” onde interagem as dimensões da vida pessoal e profissional dos/as professores/as, seus aspectos subjetivos, as relações étnico-raciais, de gênero, geracional, de classe, sua sexualidade e religiosidade, orientando-se assim, por uma política diferencialista que resgate o sujeito no processo formador, que implique em práticas pedagógicas - na formação e para a atuação - que tenham como foco o combate à discriminação em todos os seus matizes, e não num conjunto de metodologias e técnicas voltadas para os “diferentes”. Propugna-se por uma mudança de mentalidade na relação com a alteridade, o que se embasa no

rompimento com qualquer teoria que veja como natural a hierarquização entre as diferenças.

As práticas pedagógicas são, portanto, “atitudes educativas” que criam fronteiras porosas entre os saberes, criam macro-conceitos atratores, áreas englobantes do conhecimento que dialogam entre si transversalmente, problematizam a disciplinarização, estimulam a articulação entre o conhecimento do todo e das partes, tensionam os campos ditos contraditórios, desconstruindo assim, antinomias históricas que impedem o pensar relacional que valoriza o movimento generativo das interações, tendo sempre em vista a análise política e social desse movimento em termos globais. (Macedo, 2007b), envolvendo os/as professores/as de forma ativa, tendo como referências as investigações havidas na sua própria experiência e ambiente de trabalho, o que as articula à sua realidade e a seus problemas.

Esta práxis intercristica, segundo Macedo (2007b), põe as epistemologias em diálogo e produz práticas e teorias articuladas que se alimentam e retroalimentam das práticas vividas, experienciadas. O fazer deixa de ser uma expectativa para o porvir, para ser um ato realizado que se nutre do desejado, pensado, vivido, idealizado que se fez na afirmação e também na contestação das legitimidades dos “eus-outros-nossos-vossos” que caracterizam a constituição desta mesma prática.

O projeto desta educação intercristica é aquele através do qual os saberes e práticas que dimensionam o humano se instituem e articulam individual e coletivamente através de seus etnométodos específicos, gerando de per si história e cultura, compreensão e atuação sobre a realidade.(Macedo, 2007b).

Isso só se faz mudando não só a retórica do currículo, mas de fato, mudando os mecanismos de visibilidade e dizibilidade dos indivíduos e grupos nos currículos, garantindo por meio da construção coletiva, o empoderamento e a efetiva representação dos mesmos, a fim de que criem espaços e não sejam apenas acomodados nos “lugares” sobrantes, cedidos, escolhidos de fora e acima, como forma de compensação.

Reconhecer a diversidade de universos culturais de alunos no âmbito de práticas docentes implica não só a conscientização acerca do peso dessas práticas no sucesso ou no fracasso destes alunos, mas também na importância em se trabalhar no sentido de mobilizar expectativas positivas que promovam a aprendizagem de todos,

independentemente de raça, classe social, sexo ou padrões culturais [e aptidões]. [...] Trabalhar com uma proposta de conscientização cultural em formação docente significa, também, ter em vista as representações e o saber desenvolvido por docentes em seu cotidiano escolar, de forma que se incorporem as iniciativas de ruptura com a homogeneização cultural e se combatam as expectativas negativas com relação àqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes (CANEN, 2001, p.16).

Essa ação de empoderamento traz os indivíduos e os respectivos grupos a serem representados para o centro das discussões que definem o projeto político de sociedade, por conseguinte, o projeto de educação, de cultura e de convívio social. Este se configura no terceiro elemento do tripé dessa mudança social pela via da educação que defendo: intencionalidade, pregnância e projeto coletivo - articulado a partir do diálogo e da negociação entre as diferenças existentes e efetivamente representadas na sociedade.

5.2. Políticas afirmativas e formação acadêmica: uma perspectiva.

Historicamente a não existência de raças precisa ser praticada,
inventada, imaginada em dispositivos institucionais concretos,
tornada presença visível de negros na ossatura institucional da nação
até que se naturalize tal presença.
Se a presença de negros, nos espaços mais caros da nação,
não for tão visível a ponto de se tornar natural,
estaremos condenados a ter a presença visível da insistência de raça.

José Carlos Gomes dos Anjos

O impacto da adoção oficial pelo Estado brasileiro de políticas afirmativas no ensino superior foi intenso e profundamente sentido na sociedade, uma vez que serviu para por à mostra o embuste de uma democracia racial defendido por aqueles que dele se beneficiam. Desde 1949 - quando Abdias do Nascimento editou o *Jornal Quilombo* no qual defendia a adoção de bolsas de estudos para negros - até os dias atuais, presenciamos a reedição em diferentes formas, de um confronto de posições sobre a imagem e o projeto de nação posto em curso no contexto brasileiro.

Em oposição aos argumentos que diziam que haveria a redução da qualidade do ensino superior após o ingresso de um leva de negros provenientes das escolas públicas -, sinônimo de má qualidade -, foram apresentados os dados que demonstram não só a manutenção dos níveis de aproveitamento nos cursos, quanto em alguns casos, uma elevação dos resultados acadêmicos dos estudantes cotistas em relação aos não-cotistas na UFBA.

Ao contrário das previsões pessimistas, com o sistema de cotas, houve aumento do score médio do vestibular: Em 2003, 10.028 pontos, em 2004, 10.156; em 2005, discreto aumento para 10.207 pontos. A média geral dos não-cotistas foi de 6,1 e a dos cotistas 5,5 diferença de 6% [...] Em medicina e direito, normalmente cursos bastante concorridos, a diferença de média entre cotistas e não-cotistas foi apenas 8%. (ALMEIDA, 2005)⁵³.

Em um estudo de Queiroz (2001) ficou demonstrado que os estudantes da escola pública obtiveram um desempenho muito homogêneo independentemente da cor, entretanto, entre os oriundos de escolas privadas, a distância entre os segmentos raciais

⁵³ Dados relativos à Universidade Federal da Bahia.

acompanhava o rendimento, ou seja, a média mais elevada era a dos brancos e a mais baixa a dos pretos. Surpreendentemente para a maioria, porém, ao longo do curso, os pretos passaram a ocupar um lugar melhor do que a dos mulatos. “Entre os estudantes de baixo status oriundos do sistema público, os pretos, justamente os que estão mais sujeitos às desvantagens, apresentam média mais elevada tanto no ingresso quanto no curso”. (Queiroz, Santos, s/d, mimeo, p.6). Segundo as conclusões a que chegaram os pesquisadores Delcele Mascarenhas e Jocélio Teles, em 2001, quando a UFBA ainda não havia adotado o sistema de cotas,

[...] detectava-se a existência de um elevado contingente (576) de estudantes pretos e pardos, oriundos de escolas públicas que tiveram bom desempenho no vestibular, portanto, foram aprovados para cursos considerados de alto prestígio social, mas não foram classificados “por falta de vagas”. Os dados sobre o rendimento dos cotistas nos cursos, analisados demonstram que o sistema de cotas permitiu que estudantes de bom desempenho acadêmico ingressassem na UFBA; tratava-se de um demanda reprimida das escolas públicas que, pelo sistema tradicional, classificatório, não teriam nenhuma oportunidade na instituição. (QUEIROZ, SANTOS, s/d, mimeo, p.19).

Isto demonstra que não há paradoxo ou contradição entre a excelência de uma instituição de ensino e a promoção da equidade social pela via das políticas de ação afirmativa na educação: os alunos cotistas têm bom desempenho acadêmico, inclusive nos cursos de maior prestígio social, o mérito não está afetado, portanto os/as docentes não estão tendo que reduzir a qualidade e a exigência de suas avaliações, ao contrário estão sendo chamados a se atualizarem e ampliarem não só o seu arcabouço teórico para que estejam condizentes com as demandas que acorrem à sala de aula, mas também são instados a ampliar as suas estratégias metodológicas. Talvez aí esteja o grande desconforto de alguns professores/as mais resistentes às mudanças.

Longe de estar superada, a discussão em torno das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro, volta e meia é atizada pelos que estão vendo seus privilégios ameaçados pela queda compulsória de todos os seus argumentos travestidos de boa intenção social e arcabouço científico, entretanto,

O crescimento na participação dos negros em 19,2 pontos percentuais, ou seja, de 55,4% em 2003, para 74,6% em 2005 [na UFBA], ainda não foi suficiente para que eles estejam representados na Universidade, na mesma proporção em que comparecem no conjunto da população do Estado, na qual representam mais de 80%. (SANTOS, QUEIROZ, s/d, p.20, mimeo).

Longo e árduo tem sido o processo que visa a instalação de uma sociedade na qual todos, indistintamente, tenham as mesmas condições de acesso e usufruto dos bens produzidos pela sociedade, sejam eles materiais, culturais ou econômicos. A abertura de uma pauta de inclusão social no Brasil do século XX viabilizou uma série de mudanças orgânicas no que concerne a políticas de Estado que garantiriam os meios para essa equalização desejada. No cenário da educação vimos intensificarem-se as conquistas da universidade pública, sua autonomia e governança, através de instrumentos jurídicos, de apoio técnico e político, além da retomada das discussões em torno da demandada reforma universitária.

Segundo Boaventura de Souza Santos (2004) a universidade passa por uma crise de legitimidade e ela tem um aspecto de reversão intimamente ligado à responsabilidade social da universidade, ao meu ver, um tema imbricado com a questão da equidade social aqui debatida.

A responsabilidade social da universidade tem de ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais que não têm poder para as impor. A autonomia universitária e a liberdade acadêmica – que, no passado, foram esgrimidas para desresponsabilizar socialmente a universidade – assumem agora uma nova premência, uma vez que só elas podem garantir uma resposta empenhada e criativa aos desafios da responsabilidade social. Porque a sociedade não é uma abstracção, esses desafios são contextuais em função da região, ou do local e, portanto, não podem ser enfrentados com medidas gerais e rígidas. (SANTOS, 2004, p.91)

Um dos reflexos desse cenário de ampliação de responsabilização social é o processo de ampliação da rede pública de ensino superior e sua interiorização⁵⁴.

Vivenciei em dois momentos e cenários distintos a implementação desta política pública para o ensino superior. Em 2004 participei da sessão da Assembléia Universitária da Universidade Federal da Bahia na qual se aprovou a implantação da Política de Ação Afirmativa⁵⁵. No mesmo ano iniciamos na Faculdade de Educação, a

⁵⁴ Na Bahia, o principal processo de interiorização do ensino universitário foi iniciado pela Universidade do Estado da Bahia – a UNEB (Alagoinhas, Juazeiro, Jacobina, Santo Antonio de Jesus, Caetité, Sr. do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba, Conceição do Coité, Valença, Bom Jesus da Lapa, Eunapólis, Camaçari, Brumado, Ipiaú, Euclides da Cunha, Seabra, Xique-Xique) processo que se viu ampliado pela instalação de outras universidades estaduais como a UEFS (Feira de Santana), UESC (Ilhéus e Itabuna) e UESB (Vitória da Conquista).

⁵⁵ Reserva de 45% das vagas, sendo 43% para estudantes das escolas públicas, onde 85% desse percentual é reservado para pretos e pardos, e 2% para índios descendentes e mais a reserva de duas vagas para índios aldeados e duas vagas para quilombolas em cada curso da graduação. (César, 2005, comunicação oral, Programa Políticas da Cor).

elaboração do Projeto Irecê, uma ação pioneira de interiorização da UFBA, através da oferta de curso de graduação que tinha como principal característica a sua singularidade: ter sido, pensado e inventado, considerando os aspectos identitários do local, dos sujeitos, da proposta educacional e da política de formação instituída.⁵⁶

Em 2006, após 60 anos de fundada a UFBA, surgiu a segunda universidade federal na Bahia, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a UFRB, uma universidade multicampi⁵⁷, nascida em um território geográfico e cultural demarcado pela presença afrodescendente.

Para mim, esse processo de interiorização do ensino superior tem um liame pessoal muito significativo. Em 1987, ao concluir os estudos do ensino médio na cidade de Cachoeira, como em tantas outras cidades da Bahia, o que se figurava como caminhos naturais para os jovens era, se rapazes, ingressar no mercado de trabalho, se moças, sonhar com o casamento. A continuidade nos estudos era uma hipótese aventada por poucos, e ainda assim, em último plano, dada a necessidade de uma estrutura material que garantisse a possibilidade de mudança para a capital do Estado.

Comigo foi um pouco diferente porque já era certo que eu faria a “faculdade”, portanto, teria de migrar para a capital em busca de uma formação que me garantisse outras possibilidades de inserção na vida social e no mercado produtivo.

É necessário dizer que a minha turma de infância/adolescência concluiu o ensino médio em 1987, alguns nas escolas particulares da região e a grande maioria na rede pública. De todos, apenas eu e uma outra colega fomos para Salvador estudar. Isto demonstra o imenso obstáculo que significava a ausência de alternativas locais de profissionalização e o salto qualitativo para o desenvolvimento regional que é a interiorização do ensino.

Naquela época, atribuíamos a descontinuidade na formação exclusivamente à questão financeira das famílias que se viam impossibilitadas de arcar com as despesas da manutenção de um filho em outra cidade, apenas estudando. Hoje, percebo quantos

⁵⁶ Para ter acesso à íntegra do Programa de Formação Continuada de Professores FAGED/UFBA/Irecê pesquisar no site www.irece.faced.ufba.br.

⁵⁷ A UFRB tem 15 cursos distribuídos em quatro campi: Cruz das Almas (Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas), Cachoeira (Centro de Artes, Humanidades e Letras), Amargosa (Centro de Formação de Professores), Santo Antonio de Jesus (Centro de Ciências da Saúde).

fatores se interligavam naquela determinação do que seria o futuro de tantos jovens: a questão da qualidade do ensino público, a inviabilidade econômica diretamente definida pela característica étnico-racial em um região de absoluta maioria afrodescendente, a ausência de alternativas locais de continuidade nos estudos, a inexistência de um vínculo entre os segmentos de escolarização/formação – escola/universidade, a falta de projetos pessoais e também familiares de formação, dentre outros.

Portanto, sair de cidades do interior e viver e estudar na capital além de uma quebra de paradigmas significava também uma ruptura, muito desestabilizadora, com um modo de vida, uma visão de mundo e de perspectivas. Lembro-me bem que tudo que eu mais desejava durante os anos de vida acadêmica, era concluir o curso e voltar para casa. Infelizmente, vi esse desejo ir-se distanciando porque minha família inteira se mudou para a capital, assim minhas irmãs poderiam também iniciar sua formação acadêmica, em meados da década de 1990.

Este êxodo em busca da profissionalização que significava melhores condições de vida, apesar de sofrido era possível apenas para poucos. As características políticas da Bahia, sua extensão territorial e as condições sócio-econômicas das variadas regiões tornavam a capital um lugar muito distante, a universidade nela instalada um castelo de sonhos inalcançável, durante muitas décadas.

A partir de 2004 intensificaram-se as discussões e uma verdadeira batalha política e social para a implantação de uma universidade federal no interior da Bahia. Muitas proposições foram apresentadas, entretanto, a alternativa que tomou maior vulto foi a que propôs o desmembramento da UFBA que tinha entre suas unidades, a Escola de Agronomia em Cruz das Almas, no Recôncavo baiano.

Ampliaram-se os debates através de audiências públicas em todo o recôncavo e finalmente, definiu-se pela criação de uma universidade multicampi. Considerava-se assim, a importância histórica da região, seu potencial formador e a demanda reprimida facilmente identificável pelo crescimento acelerado de faculdades particulares e cursos oferecidos a distância, além é claro, da incessante leva de moradores da região que continuavam se deslocando para Salvador, graças à sua proximidade.

Foi assim que vi meu desejo de “voltar para casa” em vias de se concretizar. Associava já aí duas vertentes pessoais, a possibilidade de reverter meu aprendizado em benefício da minha gente e o desejo de um modo de vida mais tranquilo, característica das pequenas cidades do interior.

Em maio de 2006 fui aprovada no concurso público para lecionar as disciplinas Currículo e Didática no Centro de Formação de Professores da UFRB, em Amargosa. Iniciava-se assim, o meu percurso de regresso, trazendo na bagagem as experiências com o currículo e a formação docente, vividas nos 17 anos de experiência acadêmica na Faculdade de Educação da UFBA onde vivi como estudante, pesquisadora e professora a negociação da minha diferença nas mínimas ações do cotidiano.

A UFRB nasceu com o desafio da multicampia o que exige uma descentralização gerencial e a viabilidade de condições especiais de funcionamento, o que se articula com o objetivo principal de explorar o potencial sócio-ambiental de cada micro-região do Recôncavo e servi-lhe de pólo integrador.

A instituição universitária, nas palavras do Prof. Paulo Gabriel Nacif, Reitor da UFRB, “quando percebida como uma aventura civilizatória é um dos mais instigantes projetos da humanidade [...] uma dimensão a ser ressaltada quando se recebe do Recôncavo, a missão de construir um mundo de conhecimentos, saberes, arte, ciência, cultura e paz”. (Nacif, 2006, p.2). Considero estas palavras emblemáticas porque nelas percebo que se encerram os objetivos mais caros desta instituição, no que se refere a uma reparação histórica em relação à população do Recôncavo, por conseguinte, uma oportunidade de convívio e realização na diferença para todos os professores/as, estudantes, servidores/as - que ocorrendo a uma região que é marcada pela “convivência de grande diversidade de povos com trajetórias históricas, culturas e projetos distintos” podem com ela dialogar e torná-la uma “região de aprendizagem” pela imbricada relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão e os diferentes processos societários protagonizados pelos indivíduos desta região.

O arcabouço que constitui a UFRB, no meu entendimento, se aproxima da proposta do “modelo pluriuniversitário” defendido por Boaventura de Souza Santos, que assume a contextualização do conhecimento e a participação dos cidadãos ou comunidades como utilizadores e co-produtores de conhecimento. Este modelo se embasa no que o autor denomina de ação de democratização externa da universidade, e provém,

sobretudo, de grupos historicamente excluídos que reivindicam a democratização da universidade pública. (Santos, 2004).

A UFRB ao perseguir seus objetivos criou sua estrutura acadêmica e administrativa à luz das inovadoras vertentes contemporâneas da administração universitária, constituindo-se predominantemente pela estrutura descentralizada⁵⁸, mas assumiu algumas heranças da estrutura da Universidade Federal da Bahia, sua tutora no processo de implantação.

Em especial, destaco que a UFRB adotou o sistema de reserva de vagas para o ingresso através do vestibular, nas mesmas proporções que a UFBA, entretanto, inovou em alguns aspectos relevantes. Ao considerar o seu objetivo de desenvolvimento regional, foi a primeira universidade pública federal a constituir na estrutura administrativa uma Pró-Reitoria dedicada às políticas afirmativas com um vínculo estrito com os assuntos estudantis, a PROPAAE - Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis⁵⁹ - uma singularidade que a coloca como formuladora de políticas institucionais e ao mesmo tempo, implementadora de ações administrativas.

Em setembro de 2006 assumi a função de pró-reitora com um enorme desafio à frente, capitanear a constituição de uma política de ação afirmativa em uma instituição universitária nova, que nascia e implantava sua reitoria na antiga escola de Agronomia da UFBA, um local histórico de reserva de vagas para as elites latifundiárias do Nordeste, através da conhecida “Lei do boi” (Lei Federal 5.465/68)⁶⁰ que garantia vagas no curso para filhos de fazendeiros. Uma mentalidade de “privilegio natural” historicamente impregnada por todos os cantos e mentes que circulavam pelo lugar.

Alie-se a esse aspecto histórico dois outros elementos complicadores: i) a adoção da política de cotas veio de herança da UFBA, ou seja, não houve discussões da

⁵⁸ Reitoria/Vice-reitoria/Pró-Reitorias de Administração, Planejamento, Gestão de Pessoas, Pesquisa e Ensino de Pós-graduação, Extensão, Graduação, Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis/Conselho Acadêmico e suas Câmaras de Graduação, Pesquisa, Extensão e Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis / Conselho Universitário/ e nos Centros: Direção/Vice/Direção/Assessoria/Conselho de Centro e gestores de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis, Extensão, Pesquisa e Ensino e Colegiados de Cursos e Áreas de conhecimento.

⁵⁹ A Pró-Reitoria está organizada com representantes nos quatro campi e duas coordenações: Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas. Dos 16 membros previstos, iniciamos as atividades em outubro de 2006, com 03 professores e 02 servidores técnicos.

⁶⁰ Reservava 50% das vagas dos cursos de agricultura e veterinária, para candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras que residissem em cidades ou vilas que não possuísem estabelecimento de ensino médio. Vigorou até o governo Sarney.

comunidade acadêmica para sua implantação, nem em sua exigibilidade ou mesmo sequer em seus termos percentuais; ii) as políticas afirmativas estavam associadas aos assuntos estudantis, e elevadas ao patamar de igualdade do ponto de vista administrativo à extensão, ensino, pesquisa. Tornou-se uma pró-reitoria definida por uma questão que gera tensões sociais fortes e posicionamentos pessoais que demarcam territórios de atuação profissional e política - as cotas - e, por um tema relegado a último plano, considerado sempre um foco de problemas para as instituições que se viram limitadas na sua capacidade de promover a “assistência estudantil” após a retirada do aporte financeiro específico para as IFES, pelo então Presidente, FHC.

Por outro lado, associar cotas e assistência estudantil gerou um problema de compreensão entre os/as estudantes que reagiram meio atônitos, uns entendendo que estavam perdendo benefícios, pois teriam que dividir o pouco que tinham com aqueles que seriam focos prioritários da política, e outros, por absoluto desconhecimento, negando a necessidade de uma política de cotas, pois a questão econômica os nivelava a todos, independentemente da origem étnico-racial.

O surpreendente deste quadro aqui descrito é que a olhos nus, tratávamos com estudantes afrodescendentes a maioria, nos diretórios acadêmicos, nas residências universitárias, no diretório central dos estudantes, na realidade, o que os distinguiu era exatamente o status econômico. Entre os iguais étnico-racialmente existiam os diferentes sócio-economicamente. E não o contrário⁶¹.

Esse cenário demonstrou para nós da equipe⁶² a necessidade de focarmos na definição da política institucional, pela abertura de um amplo processo de consulta, diálogo e formação, implementado através das Audiências Universitárias, pensadas como amplos fóruns de debate, levantamento de demandas e apresentação de propostas que congregariam estudantes, servidores, docentes e comunidade externa. Esta metodologia de constituição dos documentos oficiais e de definição das metas e

⁶¹ Isto ficou explícito nos processos seletivos para bolsas pecuniárias, e de auxílio à moradia e à alimentação. Não havia dificuldade de enquadrarmos os estudantes nas cotas para estudantes de escolas públicas e afrodescendentes, mas sim no perfil sócio-econômico definido, a maioria ultrapassava o limite de um salário mínimo per capita.

⁶² A equipe da PROPAAE, em julho de 2007, está composta pelos Profs. Cláudio Orlando Nascimento, Eduardo David de Oliveira, Rita de Cássia Almico Saraiva, Djenane Brasil, Goretti Fonseca e pelos servidores técnico-administrativos, Priscila Carvalho, Joyce Lopes, Humberto Santos e Ivana Souza e a estagiária Priscila Coelho.

atividades é reeditada em cada um dos campi, a cada semestre letivo, incorporando temas específicos para o debate e a consulta.

A definição de uma política institucional nos levou também a alterar a perspectiva de associação entre as políticas afirmativas e as políticas de assistência estudantil. Historicamente, a assistência estudantil foi relacionada à pobreza, à incapacidade ou insuficiência econômica dos/as estudantes beneficiários/as, o que criava um certo estigma que os/as predestinava a um déficit de aproveitamento acadêmico. Mantermos este vínculo na experiência da UFRB, ligando-o também a todo o estigma de que vem impregnada a política de cotas seria agigantar um problema social e em certa medida, potencializá-lo, criando obstáculos ainda mais expressivos ao pleno desenvolvimento dos/as estudantes em sua formação acadêmica.

Por outro lado, a equipe também percebeu a necessidade de reforçar o que chamo de experiência universitária, que é o envolvimento dos/as estudantes em seu processo formativo com as ações do “tripé acadêmico” – ensino, pesquisa e extensão, associado no caso da UFRB, à meta de desenvolvimento regional, que do meu ponto de vista tem uma interface direta com a questão de pertencimento e empoderamento étnico-racial, pela presença negra que define a identidade cultural do recôncavo.

Congregamos estes pressupostos no Programa de Permanência da UFRB que tendo objetivos acadêmicos específicos⁶³ visa a permanência qualificada dos/as estudantes beneficiários/as, envolvendo-os numa política com foco na mutualidade e em uma concepção solidarista de protagonismo e formação.

O arcabouço da política de permanência imbricado com as políticas afirmativas se constitui de per si em um desafio emblemático da própria equidade social, uma vez que está impregnado pela necessidade de uma mudança de mentalidade, tanto individual quanto institucional, pois insere a equidade no cerne das definições institucionais: processos seletivos – políticas para o acesso (cursos noturnos, paridade de oferta de

⁶³ Implementar na instituição a adoção de uma política de permanência associada à excelência na formação acadêmica. Possibilitar maior interação entre o ensino, a extensão e a pesquisa. Estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica, profissional e artístico-cultural em articulação com o desenvolvimento regional. Qualificar a permanência dos alunos beneficiários dos Programas de Políticas Afirmativas da UFRB. Contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional. Contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na graduação. Combater o racismo e as desigualdades sociais.

cursos de prestígio nos turnos diurno e noturno, intervenção na rede pública de ensino médio), a permanência e pós-permanência (programas de bolsas e incentivos, formação continuada aliada à formação profissional, cursos de línguas, acesso às TIC's etc); concepções acadêmicas – currículos de cursos, áreas de conhecimento, projetos de extensão, linhas de pesquisa na pós-graduação, eventos acadêmicos etc; programas de formação – monitorias, estágios, convênios, parcerias, intercâmbios; decisões administrativas – alocação de recursos humanos – cargos de chefia e sua relação com o empoderamento e a representação étnico-racial e de gênero, definições orçamentárias etc.

Essa capilaridade da política na instituição exige: intencionalidade, pregnância e um projeto coletivo, constituído como uma espécie de concertação que permita cotejar, confrontar e por em consonância direitos-deveres-interesses-necessidades a ponto de gerar um livre convencimento e a adesão consciente ao projeto social que a política de equalização preconiza.

Sem isto, veremos a intencionalidade se materializar na criação de órgãos, departamentos, setores, instâncias sem que a centralidade seja capilarizada, sem que impregne as diferentes ações e intenções institucionais, porque lhe falta a implicação que gera a adesão e vice-versa.

A UFRB tem se constituído na vanguarda das discussões acadêmicas e políticas sobre a inserção das ações afirmativas, garantindo um lugar singular para a questão étnico-racial, cujo emblema é a criação da Pró-Reitoria, seguramente, a concretização de um compromisso pessoal e político do reitor, mas sem dúvidas, o reflexo de um tempo que se caracterizou pela mobilização social contra as desigualdades sócio-culturais.

A Universidade do Recôncavo está em um momento singular de implantação no qual se definem os estatutos, regimentos, conselhos⁶⁴ e especialmente, as propostas curriculares que trazem para o centro da formação acadêmica as questões consideradas no enclave da formação e atuação profissional e cidadã dos/as egressos da

⁶⁴ No ante-projeto em discussão para a implantação do Congresso Estatuante está previsto um certame nos campi que terá como uma das temáticas as "Políticas Afirmativas e os Assuntos Estudantis". O Conselho Acadêmico também dispõe de uma Câmara de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis.

universidade, e isto está ocorrendo em um período no qual se discutem as propostas de expansão, flexibilização e inovação da formação acadêmica no Brasil⁶⁵.

Neste particular, a UFRB tem se debruçado sobre as questões técnicas do currículo: desenho curricular, disciplinas, cargas horárias etc, estando ainda em curso, mas de forma incipiente, a discussão ampla para definir quais os princípios, objetivos e noções subsunçoras que nortearão os currículos desta universidade, uma lacuna basilar na definição do projeto coletivo do qual anteriormente eu falava.

No que se refere aos currículos dos cursos de graduação, preocupa-me um vaticínio de professores da UFBA que admoestaram no sentido que devíamos ter “cuidado para que esta nova universidade, já não esteja nascendo velha”. E essa caducidade, que é o lado melindroso do envelhecimento refere-se, a meu ver, justamente à forma pela qual se estruturam, como se negociam os pontos-chaves da detenção do poder, entre os quais figura o currículo, a burocracia administrativa e o quanto a instituição está disposta a se arriscar ao mudar o seu perfil administrativo e acadêmico.

Nesta seara surge um grande questionamento que se refere à definição das áreas de conhecimento, que servirão de pólos atratores de professores/as, seus estudos e pesquisas. Levando-nos ao questionamento muito pertinente sobre o que são, contemporaneamente, os fundamentos da educação e quais as formas, metodologias e alternativas curriculares para a eles aceder? Quais as vozes e presenças que se inscreverão nestes “novos” currículos?

Ao instituímos uma nova “universidade”, estamos como educadores/as e como sociedade, diante da necessidade de problematizar a constituição e o exercício do poder, e dos “micro-poderes” nas/das relações, estamos face à defesa de tradições postas como forma de delimitar espaços, ao invés de ampliar as esferas de participação

⁶⁵ Trata-se do projeto de flexibilização pretendido pelo MEC e capitaneado pela UFBA através do projeto intitulado “UNIVERSIDADE NOVA”, inspirado no modelo norte-americano de origem flexneriana e no modelo unificado europeu, conhecido como Processo de Bolonha, e que prevê uma nova “arquitetura curricular” da formação através da implantação de três ciclos: o bacharelado interdisciplinar (BI) – formação universitária geral e propedêutica com duração de 6 semestres ou 9 bimestres, integrados em três eixos básicos: Língua portuguesa como leitura do mundo/ línguas estrangeiras modernas/ estudos sobre a contemporaneidade. Este ciclo é pré-requisito para os demais; Formação profissional em licenciatura ou carreiras específicas; Formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação. A política de expansão proposta pelo MEC exige a flexibilização da chamada “arquitetura curricular” e coloca para as instituições desafios quantitativos e qualitativos, a exemplo, ver a proposta de reestruturação do ensino superior no Brasil – REUNI (MEC, 2007).

e representação, o que nos coloca o desafio de organizar os níveis de burocracia institucionais e sociais sem tratá-los como hierarquizações.

Vemos-nos, portanto, diante da premência de reconceptualizar valores que são tratados como conceitos esgarçados: democracia, autonomia e representação e suas relações com as culturas – locais, populares, regionais e globais -, e com as relações étnico-raciais, de gênero e geracionais no interior de um projeto de equidade social que convoca a todos/as indistintamente.

6. HIC SUNT LEONES! - tecendo considerações.

Meu tempo é agora.
Mãe Stella de Oxossi

Talvez, para encontrar o Outro,
se tenha de descarilar destes tempos do possível e do previsível,
desses tempos dominados pelos projetos e pelos cálculos,
para deixar-se compassar e embalar em um tempo de ida e volta,
um tempo elástico
que recusa ser medido e contabilizado.
Placer

A abordagem etnometodológica da narrativa empreendida neste estudo teve o objetivo de se aproximar o mais possível de uma ação “contra o desperdício da experiência”, (Santos 2002), ao articular na vivência, o vivido e o concebido e as análises possibilitadas a partir deles, não como rota unidirecional, linear, sequenciada, mas sim, como fluxo de experiência que sendo como é nos constitui no que somos, como “autores-cidadãos” (Barbosa, 1998).

Debruçei-me neste estudo, a partir de uma “pregnância subjetiva”, sobre os liames entre os cenários sóciopolíticos estabelecidos na sociedade brasileira contemporânea, sua estruturação em bases que se caracterizam pela exclusão racial dos grupos sociologicamente minoritários - as presenças do “outro” - negro, índio, cigano, estrangeiro, mestiço -, os reflexos da estrutura social para a constituição dos processos identitários individuais e coletivos, realizada através dos meios sistemáticos de educação, entre os quais destaco a escola formal.

No contexto deste estudo cotejei os processos formadores dos/as profissionais em educação à luz da experiência e de um arcabouço teórico que me permitiu propor alternativas à formação docente pela inclusão da pauta política anti-racista e emancipatória que constitui um projeto ainda mais amplo de equidade social.

Ao redimensionar e analisar as vivências e as experiências pessoais de escolarização/formação e os vínculos que são estabelecidos com as práticas de trabalho percebi a constituição de uma forma de enraizamento profissional e pessoal em um tempo-espaço no qual uma miríade de histórias similares se cruzam. Isto se mostrou para mim como uma potente concepção de formação docente que irá ao encontro da necessidade que temos de professores/as capazes de refletir sobre sua própria realidade, seus projetos, suas práticas, sua iniciação e aproximação com o conhecimento, com a aprendizagem e seus projetos de formação de si mesmos e dos outros.

Esta prática nos aproxima da construção de uma “teoria enraizada” (Lapassade, 1998), pois tem um sentido que embasa, de fato, ao final do processo de investigação, numa construção progressiva, sempre revista a partir da experiência, dos conceitos e das teorias, centrada na convergência de perspectivas sobre um mesmo objeto, em um paradigma interpretativo.

Criam-se e socializam-se desta forma, outras experiências de formação entrecruzando as vivências, bricolando narrativas e interpretações, constituindo os processos de formação a partir e no entorno das implicações dos sujeitos em formação, visando ao final, intervenções efetivas em seus contextos de vida pessoal e profissional.

Desta forma implicada de auto-formação pode-se almejar também, sair da postura cômoda e pouco construtiva de uma formação que é apenas e tão somente norteadas pelas políticas públicas e pelos os órgãos executores – ministérios, secretarias de educação etc. Associadas às proposições oficiais estarão as demandas concretas pela formação e pela definição de seus conteúdos e finalidades, constituindo uma experiência de formação que tem identidade, e se faz de uma forma mais colaborativa, cooperativa e solidária.

Esta perspectiva de formação tem o sujeito como centralidade, portanto, no foco dos estudos sobre a profissão docente deve existir especial atenção para as diferenças que constituem os sujeitos em formação. Defendo a centralidade do reconhecimento do pertencimento étnico-racial de professores/as e estudantes em todo e qualquer processo formativo na contemporaneidade. Essa perspectiva desestabiliza um conjunto de valores e conceitos que definiram os limites do que é historicamente considerado

fundamental para a formação e para a atuação docente, colocando um desafio inescusável para os estudos sobre currículo e para as instituições de ensino.

Tornou-se indispensável problematizar os chamados “fundamentos da educação”, discutindo da forma mais plural e ampla possível quais são as demandas contemporâneas para a formação e de que modo podemos aceder a estes conhecimentos e experiências, perscrutando assim, o “espírito do tempo” (Maffesoli) em que vivemos e para o qual nos formamos. Não há demiurgos aqui, há possibilidades. Este é um convite ao diálogo, à transigência, ao policentrismo, à empatia.

As múltiplas demandas contemporâneas transferem para o processo de formação de profissionais em educação, “a exigência de ser ele próprio, constituído como ação inter-relacional que contemple a diversidade de perspectivas de apreensão do real, a polifonia dos discursos veiculados e a apropriação das tecnologias que estão a serviço do conhecimento contemporâneo” (Projeto Irecê, 2004).

As inovações no cenário da formação de professores/as no Brasil, em boa medida, surgiram da reavaliação e da retomada crítica do diálogo com a tradição e com as questões éticas, considerando aspectos de realização pessoal do sujeito e da sociedade. É assim que passam a ser defendidas metodologias mais experienciais, a valorização do saber e da cultura popular, e a introdução de um aporte teórico-metodológico capaz de fazer dialogar diferentes cosmovisões, práticas e formas relacionais.

As rupturas e transformações dos processos de formação de professores/as que são tão amplamente proclamadas, entretanto, ainda esbarram nos limites institucionais e nas concepções personificadas nos postos administrativos, fazendo com que em muitas das propostas anunciadas como absolutamente inovadoras sejam preservadas incômodas e intensas linhas de continuidade. Sabemos que não basta que o/a professor/as esteja consciente de seu papel, é necessário que a escola esteja comprometida, apoiando as iniciativas do corpo docente e garantindo os meios para a concretização de uma proposta de currículo mais integradora e multirreferenciada.

Vivemos em sociedades totalmente impregnadas de expressões simbólicas, de identidades, de diferenças e de história, a recuperação da memória pessoal e coletiva se instala como modo de produção do conhecimento, mas também de sua ressignificação.

A equidade nessas sociedades implica que sejam tematizadas questões de interesse coletivo, que sejam concertadas proposições e negociados posicionamentos que resultem em mudanças econômicas, institucionais e culturais, em cujo processo, a participação dos diferentes segmentos das sociedades é absolutamente fundamental.

O contrário disso é o desvirtuamento que faz com que as diferenças, as singularidades e a diversidade apareçam no cotidiano das instituições como apêndices ou alegorias, sendo ainda, pontual e superficialmente abordadas, através de estratégias que não permitem a capilaridade que a defesa da subjetividade, da multirreferencialidade e da complexidade antevêm.

Este aspecto tem especial relevância quando tratamos da questão racial e da forma de abordagem praticada nos currículos dos cursos de formação docente. Apesar da atual centralidade da questão racial nas agendas públicas e nas políticas implementadas através das ações de uma administração federal brasileira que é orientada pela pauta da inclusão social, que se notabilizou pela marca das lutas sociais, políticas, culturais e étnico-raciais do seu povo, as ações concretas que materializam tais políticas carecem dessa mesma pregnância, uma vez que sem as condições materiais que garantem a capilaridade das políticas nos diferentes cenários e contextos inclusive, institucionais, a política não passa de uma boa intencionada publicação de princípios, existindo apenas no rico campo das possibilidades pensadas, sem que encontre os meios para sua atualização.

No caso da universidade, suas metas e os meios para concretizá-los, - o seu plano de desenvolvimento institucional, seu estatuto, seus regimentos e os currículos dos cursos-, as formas concretas de no cotidiano haver a expressão dos princípios, não podemos correr o risco de ter uma seqüência desfeita ao chegar na liberalidade da sala de aula, onde cada professor/a age seguindo suas próprias convicções e convencimentos.

Para que essa precaução não se torne arbitrária, ou uma brecha para a intromissão na autonomia docente em sua sala de aula, é preciso que se proceda um amplo debate em torno dos princípios norteadores e das noções subsunçoras do projeto educacional e formativo que se quer por em curso (Macedo, 2006), para que em sendo contemplada no diálogo, a diversidade de opiniões, seja preservada a complexidade que o caracteriza.

Qualquer professor/a pode ser contra as concepções contemporâneas de busca da equidade social, contra as políticas afirmativas, as políticas de inclusão social, a igualdade de tratamento entre os gêneros, entre as orientações sexuais, o aborto, as políticas de controle populacional, mas não pode deixar de garantir a discussão ampla sobre estes temas enquanto um/a formador/a em exercício docente.

Devemos ficar atentos para o fato de que podemos estar constituindo um novo cenário completamente obliterado, porque fomos formados dentro de uma visão sectária, diferencialista e segregacionista, com currículos escolares e acadêmicos e práticas formativas que se voltavam para a homogeneização e agora, aos formularmos as nossas propostas de formação, não conseguimos ultrapassar os limites impostos a nós mesmos e os repassamos para os/as estudantes.

Entendo que precisamos tensionar o atual cenário e nos questionarmos sobre as formas pelas quais as diferenças dos/as estudantes e professores/as estão sendo negociadas com os conhecimentos acadêmicos, se ainda é possível tratarmos as diferenças individuais e coletivas presentes nas salas de aula, como temas periféricos que aparecem em disciplinas optativas, eletivas, de escolha facultativa ou como temas transversais, numa transversalidade obstaculizada por currículos que continuam generalistas, iluministas e aculturadores e pela nossa imperícia - de docentes e estudantes -, com as metodologias participativas e integradoras.

É fundamental também tensionarmos a relação entre os “locais” do conhecimento e seus sujeitos. Como os “diferentes” ao adentrarem os umbrais da academia, tornam-se todos iguais como acadêmicos e vêem suas identidades sendo mimetizadas, renomeadas e redefinidas como “estudantes de origem popular”, objetos de políticas e programas generalistas de inclusão. Dessa forma, são fragilizadas as suas diferenças individuais ao constituírem uma identidade coletiva diluente e pouco mobilizadora. Um dos reflexos imediatos dessa ação é a reedição dos estigmas que fazem com os/as estudantes não consigam ver as diferenças entre políticas equalizadoras como as ações afirmativas que têm foco na sua identidade étnico-racial e as políticas de assistência estudantil, cujo foco é a desigualdade sócio-econômica.

A universidade não muda “a sua própria cara”, nem o seu perfil aristocrático excludente, pela presença em suas orlas dessas “representações populares”, reafirma, ao contrário, o discurso pernicioso que tira da política pública a sua responsabilidade e

a coloca sobre os ombros daqueles que precisam aproveitar as oportunidades que lhes estão sendo garantidas. A competência e o mérito defendidos como princípio, na entrada pela aprovação no vestibular, diluem-se na vida acadêmica cotidiana.

Mudar este cenário no que tange à formação dos/as docentes em espaços acadêmicos, bem como, mudar em relação às categorias norteadoras do currículo, passa por uma redefinição do “lugar” atribuído às culturas, às diferentes formas de conhecer, aos meios considerados válidos para aceder ao conhecimento. É necessário, portanto, discutir o poder, a ideologia, as linguagens, a história, as relações étnico-raciais e a organização sexista da sociedade. Indispensável é, porém, que os conhecimentos subjugados sejam trazidos para o processo formativo, confrontando-os com os saberes dominantes na busca da construção de saberes significativos e socialmente relevantes para os/as alunos/as e para a luta pela transformação social, através da promoção do diálogo em prol dos interesses comuns, com base na solidariedade e na justiça vividos em experiências concretas.

Isto significa que o espaço formal e tradicional de aprendizagem que é a escola e seu sucedâneo, a academia, são os lugares do acolhimento e da vivência da diversidade social, étnico-racial, religiosa e cultural, pois a experiência educativa implica o acolhimento das culturas, das cosmovisões, da corporeidade, das formas de expressão estética, da religiosidade e das variadas formas de expressão de todos/as que nela interagem.

Precisamos considerar nos processos formativos de professores/as, sejam eles iniciais ou continuados, que os/as educadores/as são sujeitos históricos e por isso, socioculturalmente implicados, que se formam, conformam e constituem em diversos espaços de aprendizagem, com múltiplas referências e valores e que é esta identidade complexa que está posta como diferença a ser socializada.

Portanto, é um desafio entendermos como os/as professores se educam, se instituem e constroem suas identidades fora dos processos formais de educação, a fim de ao entrar em contato com essa inteireza formadora do sujeito, na condição de educador/a, possa ela/a garantir este espaço na relação com seus alunos e alunas.

Como defendem Gomes e Silva (2006) é urgente a discussão sobre a construção de uma postura ética dos/as professores/as no que se refere à diferença pessoal e dos /as

estudantes em sala de aula, colocando o trato da diversidade não mais como uma benesse, concessão ou militância individual, “ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros tanto na escola quanto na vida cotidiana” (GOMES e SILVA, 2006, p.30)

Essa competência político-pedagógica é um dos pólos da constituição de um/a agente educativo consciente de si e do outro, apto a responder aos desafios da convivência na diversidade e nela, propor, na/pela reciprocidade, a igualdade de direitos, de valores e de responsabilidades.

A aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, focos da educação, não podem ocorrer sem a solidariedade que implica este acolhimento. O afeto e o respeito que são necessários neste exercício necessitam de uma implicação consciente por parte dos/as professores/as, isto se revela de uma forma muito singular quando tratamos de uma educação anti-racista, que necessita de um engajamento e de uma formação e postura do/a profissional que busca conhecer as especificidades e características do seu alunado.

Conhecer a história cultural do grupo ao qual o/a aluno/a pertence, a cosmovisão da sua cultura, a realidade sócio-histórica que deu forma inclusive à sua constituição e organização familiar e social, torna-se essencial para o/a professor/a que ao fazer este movimento de (re)conhecimento, o faz perscrutando seus próprios preconceitos e práticas excludentes, reestruturando assim, sua postura como professor/a, suas formas de linguagem, seus padrões estéticos e de conduta que se refletem na sua prática escolar.

Concordo com Giroux (1997) que devemos “tratar os/as estudantes como portadores/as de memórias sociais diversificadas, com o direito de falar e de representar a si próprios/as na busca de aprendizagem e de auto-determinação” (GIROUX, 1997, p.85).

Esta prática educativa se insere perfeitamente na compreensão de uma nova cidadania que assume a redefinição de direito, portanto, um projeto de uma nova sociabilidade – novas regras de convívio societário - na qual o outro é reconhecido como portador de

interesses válidos e legítimos e não somente, uma incorporação formal no sistema político oficial das relações com o Estado.

Este projeto de sociedade nos coloca a todos como protagonistas, e aos/às intelectuais negros/as, num pelotão de frente continuamente conclamado pela agenda da descolonização, das nossas práticas e da prática dos nossos pares, uma vez que como admoestava Eduardo Oliveira e Oliveira (1977) estamos encurralados na nossa condição primeira e primeva, “sujeito/objeto” do nosso trabalho, não estamos lidando com um assunto, mas com uma causa.

Neste empreendimento etnográfico no qual se constituiu esta pesquisa, vivi muitas “identificações em curso (Maffesoli), “conscientizei-me” - como mulher, educadora, negra, interiorana, nômade no tempo/espaço - na composição de um universo de saberes, vivências, questionamentos, imposições, posicionamentos, por isso, entendo que o recurso à história de vida como ato-processo formativo implicado, mais que um argumento teórico aceitável como método pela academia, em seus processos de legitimação do conhecimento-saber construído, revelou-se um ato de empoderamento e reconhecimento de uma identidade individual que posta em fluxo se conectou com um processo muito mais amplo de definição do direito à diferença, da definição de um lugar e de um status, de uma política cultural descolonizada na sociedade em que vivemos.

Essa ação de empoderamento traz para o centro das discussões que definem o projeto político de sociedade, os indivíduos e os respectivos grupos a serem representados, por conseguinte, seus projetos de educação, de cultura e de convívio social. Dessa forma, constitui-se o tripé do projeto de mudança social articulado a partir do diálogo e da negociação entre as diferenças existentes e representadas na sociedade: intencionalidade, pregnância e projeto coletivo.

Para que esta tarefa seja cumprida existe uma demanda premente para os cursos de formação docente, inicial ou continuada, que é o de considerar como possibilidades formadoras os “espaços-tempos” onde interagem as dimensões da vida pessoal e profissional dos/as professores/as, seus aspectos subjetivos, - as relações étnico-raciais, de gênero, geracionais, de classe, sua sexualidade e religiosidade -, sua biografia, orientando-se assim, por uma política diferencialista que recupere o sujeito no processo formador (diário de itinerância - Barbier) e que implique em práticas

pedagógicas - na formação e para a atuação (oficinas de investigação cultural, abordagens e metodologias etnoformadoras) que tenham como foco o combate à discriminação em todos os seus matizes.

Propugna-se assim, por uma mudança de mentalidade na relação com a alteridade, o que se embasa no rompimento com qualquer teoria que veja como natural a hierarquização entre as diferenças.

Ao refletir sobre esta outra mentalidade necessária vem à minha lembrança uma referência ao livro de Ítalo Calvino - *As cidades invisíveis* - feita pela Profa. Maria Inez Carvalho⁶⁶. Ela aludiu à Berenice, uma das cidades de Calvino, na qual era clara a existência de uma cidade justa e outra injusta que coexistiam, uma trazendo em si o germen da outra, “os lugares”, os “não-lugares” e os “espaços vazios” a que se refere também Marc Augé. A professora falava disso para se referir, em metáfora, aos currículos de formação que são gestados, aludindo às possibilidades pensadas e àquelas que são efetivamente atualizadas nos processos⁶⁷.

Esta lembrança me ocorre justamente pela necessidade de contemporizar nossas propostas de formação, de formar não para os interessados e sim, com os interessados, com seu acervo que é multicultural e tudo que nele há e que está posto para a negociação com os demais no processo formativo. Percebo nisto a premência do diálogo franco e horizontalizado entre as diferentes, múltiplas e variáveis lógicas de organização dos saberes, de hierarquização dos valores, de priorização de objetivos.

Torna-se necessário, portanto, nos processos formativos perscrutar como os sujeitos formulam e põem em curso suas práxis, como as referenciam, quais são suas implicações, complementaridades e interdependências. Dessa forma, poderemos explicitar as referências e os referentes das ações cotidianas, um enfoque indispensável para a formação docente, uma vez que a implicação - o saber sobre si - amplia a práxis e as outras relações que são estabelecidas e que estão intrinsecamente relacionadas a ela.

Entendo que a **pregnância** das políticas e em especial, das políticas formativas está atrelada em diferentes níveis a esta implicação dos sujeitos que concorre para a

⁶⁶ Comunicação oral na sessão especial do FORMACCE EM ABERTO, realizada na FACED em 18.08.2005.

⁶⁷ Ver a íntegra do Projeto Irecê.

contextualização das políticas e para a constituição de estratégias de implantação e consolidação. Isto põe em jogo, nos cenários formativos, as relações entre os vários sujeitos do conhecimento, a perspectiva dessa relação - horizontalidade x verticalidade-, e a qualidade dela - colaborativa x competitiva -, para os diversos sujeitos culturais.

Há leões aqui, sim! Estamos em disputa em campo aberto quando falamos de currículo, de formação docente, de relações étnico-raciais e de uma proposta de equidade social, onde em meio às diferenças se constroem e se disputam conhecimento e poder. Os leões nos espreitam, mas também aprendem conosco, com nossos gestos e atitudes, com nossas memórias de sobrevivência e com nosso protagonismo instituinte.

Há muito que fazer, mas temos tempo ainda.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Naomar de. Cotas: duas hipóteses, uma preocupação. *Jornal A TARDE*, 20/11/2005.

ANDRÉ, Marli. (org). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas, SP; Papirus. 2000.

_____.A pesquisa sobre formação de professores no Brasil 1990-1998. In.: CANDAU, Vera Ma. (org). *Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. ENDIPE, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai*. Nova York: Oxford University Press, 1992.

APPLE. M. *Ideologia e Currículo*. SP: Brasiliense, 1982.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In.: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. (coord.) São Carlos: EdUFSCAR, 1998.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 5ª. ed. Revista. RJ. Forense Universitária, 1991.

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de. *Educação, Sociedade e diversidade cultural*. In: *Revista da FAEEBA*, Salvador, n.4, jul/dez.1995.

BABIN, Pierre. *Os novos modos de compreender a geração do audiovisual e do microcomputador*. SP: Paulinas, 1989.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2002.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Ed UFSCAR, 1998.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. SP: Brasiliense, 1987.

BHABHA. Homi. *O local da cultura*. Editora UFMG, 2001.

BLOOM, A. L' Ame desarmée. Plou, Paris, 1989.

BOBBIO, Norberto. *Estado-governo-sociedade: para uma teoria geral da política*. SP: Paz e Terra, 1992.

BOBBIO. Norberto. *A era dos direitos*. RJ: Campus, 1992.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade – lembranças de velhos*. SP. Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Escritos da educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998, 436p.

BRASIL. 1988. Constituição República Federativa do Brasil. Brasília, Assembléia Nacional Constituinte, 292 p.

BRAGA, Júlio (org). Religião e Cidadania. Coleção Cidadania Bahia: EGBA/UFBA, 1990.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. Em Aberto, Brasília, v.12, n.58, p.3-13, abr./jun 1994.

_____. Vazio de significado político-epistemológico na escola pública. In.: SOARES. M.B., KRAMER, Ludke e outros. Escola básica. Campinas, SP: Paipuras, p.89-102.

_____. Rede cooperativa sobre currículo e trabalho - projeto integrado de pesquisa. Salvador: REDEPCT/NEPEC/FACED/UFBA, 1996.

_____. Currículo, conhecimento e diversidade cultural. Texto apresentado na M.R. na Conferência Nacional de Educação para Todos, MEC, Brasília, 29/08 a 02/09/93

_____. Impactos das novas tecnologias na formação dos trabalhadores: espaços multirreferenciais de aprendizagem. Trabalho apresentado no III Congresso Internacional sobre Desenvolvimento Humano e Perspectiva do século XXI. Barranquilha - Colômbia, Universidade del Norte, 03/04/1998 (mimeo).

CANAU, Vera Ma. ARNHORN, Carmem T. G. A questão da didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. www.anped.or.br. Acessado em 24 de maio de 2006.

_____. Relações raciais e currículo: reflexos a partir do multiculturalismo. In.: OLIVEIRA, Iolanda de. (org). Cadernos PENESB, v. 3, 2001.

_____. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino. RJ. DP&A, 2000.

CANEN. Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. Educação e Sociedade, v.22, n77, Campinas, dez. 2001.

CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. Uma viagem pelos espaços educacionais do município de Santo Antonio de Jesus - possibilidades, atualizações, singularidades, transições. Tese de Doutorado. 2002. FACED/UFBA 177f.

CASTRO, Ubiratan. Posfácio. In.: MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo, diversidade e equidade - luzes para uma educação intercultural. Salvador, EDUFBA, 2006.

CATTANI, Denice (org). Docência, memória e gênero – estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

_____. A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In.:Ensinar e Aprender – didática para a escola fundamental e média. THOMSON, 2001.

_____. Pedagogia e Museificação. Revista USP, São Paulo, n. 8, dez. 1990/fev. 1991, p.23-26.

CHAUÍ, Marilena. Política e cultura democráticas: o público e o privado em questão. Universidade e Sociedade. Brasília, nov. 1991, p.58-63.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). O Currículo nos limiares do contemporâneo. RJ. DP&A, 1998.

COULON, Alain. In.: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos. EdUFSCar, 1998.

CUNHA. Sílvio Humberto dos Passos. Um retrato fiel da Bahia: Sociedade-Racismo-Economia na transição para o trabalho livre no Recôncavo Açucareiro baiano, 1871-1902. Campinas, UNICAMP, 2004. Tese de Doutorado.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In.: LOPES E. et alli. 500 anos de educação no Brasil. 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

D'AMBRÓSIO. Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FAGUER. Jean Pierre. Os efeitos de uma “educação total”: um colégio jesuíta, 1960. In.: Educação e Sociedade, ano XVIII, n.58, jul, 1997, p.09-53.

FALCÃO. Isolda. Onde mora o saber de cor? In.: MACEDO, Roberto Sidnei et alli . Currículo e Docência – tensões contemporâneas, interfaces pós- formais. Salvador. Editora da Uneb, 2003.

FALEIRO, Marlene de O. Lobo. O público e o privado na gestão administrativa da universidade. SP: FEUSP. Dissertação de Mestrado.

FERREIRA, Ricardo Franklin. A construção da identidade do afro-descendente – a Psicologia brasileira e a questão racial. In.: BACELAR, Jéferson e CAROSO, Carlos. (orgs.) Brasil, um país de negros? 2ª. ed. Rj: Pallas, Salvador, Ba: CEAO, 1999.

FISCHMANN, Roseli. Ainda o ensino religioso nas escolas públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema (mimeo) s/d.

FLEURI, Reinaldo Matias (org). Educação intercultural: mediações necessárias. RJ: DP&A, 2003.

FORQUIN. Escola e Cultura. Porto Alegre. Artmed-Sul, 1993.

FOUCAULT. M. Em defesa da sociedade. SP: Martins Fontes, 1999.

_____. O sujeito e o poder. In.: DREYFUS H. RABINOW P. Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. RJ: Forense Universitária, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. RJ: Paz e Terra, 1998.

FRENTRESS, James e WICKMAN, Chris. Memória Social: novas perspectivas sobre o passado. Losboa: Teorema, 1992.

GATTI, Bernadete A., ESPOSITO, Yara, SILVA, Rose Neubauer da. Características de professores(as) de 1º. Grau: perfil e expectativas. In.: SERBINO. Raquel Volpato et alli (org.) Formação de Professores. São Paulo: fundação Editora da UNESP, 1998. Seminários e Debates.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. RJ: Zahar, 1973.

GILROY, Paul. O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência. Cid Knipel Moreira (tradução). São Paulo. Universidade Cândido Mendes. Centro de estudos Afro-asiáticos, 2001.

GIROUX, Henry A e SIMON, Roger. Estudo Curricular e Política Cultural In: GIROUX, Henry A Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da Diversidade In.: GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (orgs.) Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Coleção Cultura Negra e Identidades.

GUIMARAES. Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-racismo no Brasil. SP, FEUSP, 2005.

HABERMANS, Jürgen. Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. RJ: Biblioteca Tempo Universitário, 1984.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tomaz Tadeu Silva, Guaracira Lopes Lourenço (tradutores) 5ª ed. RJ. DP&A. 2001.

_____. Da diáspora. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HAMPÂTÉ BA. Amadou. Amkoullel: o menino fula. SP. Palas Athenas/ Casa das Áfricas, 2003.

IANI, Octavio. Enigmas da modernidade-Mundo. Rio de Janeiro. Civilização, 2000.

JACCOUD, Luciana, BEGHIN, Nathalie. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília, IPEA, 2002.

JESUS, Rita de Cássia Dias P. Cidadão no papel ? A formação para a cidadania através das propostas curriculares das redes de ensino público e privado de Salvador, PPGE/FACED/UFBA, 2001. Dissertação de Mestrado. www.universia

_____. Das silenciosas catacumbas à polifonia da ágora: o multiculturalismo na educação. In.: MACEDO, Roberto Sidnei (org). Currículo e docência – tensões contemporâneas, interfaces pós-formais. Salvador, EdUNEB, 2003.

_____. O respeito às diferenças: um caminho rumo à paz. In.: MILANI, Feizi, JESUS, Rita de Cássia Dias P. (orgs). Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas. Salvador, DP&A, 2003.

_____. MILANI, Feizi, BASTOS, Ana Cecília. Cultura de paz e ambiências saudáveis em contextos educacionais: a emergência do adolescente protagonista. Revista Educação PUC RS, vol, 29, no. 2, 2006.

JOHNSON, Steven. Emergência – a dinâmica de rede em formigas, cérebros, cidades e softwares. RJ, Jorge Zahar Editor, 2003.

JOSSO. Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo.: Cortez, 2004.

KINCHELOE, Joel L. A formação do professor como compromisso político: mapeando o moderno. Porto alegre: Artes Médicas. 1997.

_____. STEINBERG, Shirley R. Repensar el multiculturalismo. Barcelona. Ediciones Octaedro, 2000.

LANDOWSKI, Eric. Presenças do Outro – ensaios de sociosemiótica. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

LAPASSADE, Georges. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In.: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: Ed UFSCAR, 1998.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LOURAU, René. Autorreferencialidade, monorreferencialidade, multirreferencialidade e implicação. In.: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos. EdUFSCar, 1998.

LOURO, Guacina Lopes. Mulheres na sala de aula In.: DEL PRIORE, Mary (org). História das Mulheres no Brasil, 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2000

MACEDO, Roberto Sidnei. Chrysallís – currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. A raiz e a flor. A gestão dos saberes para o desenvolvimento humano: inflexões multirreferenciais em currículo. In: NOESIS, v.1, n.1 Salvador: NEPEC/PPGE/FACED, 2000.

_____. Currículo – campo, conceito e pesquisa. RJ, Vozes, 2007a a.

_____. Currículo, Diversidade e equidade – luzes para uma educação intercultural. Brasília, Líber/EdUFBA, 2007b.

_____. Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa-formação. Brasília: Líber-livro. 2006.

_____. Por uma epistemologia complexa e multirreferencial nos meios educacionais. Revista da FAEEBA, n.7, 1998, p.24-49.

MACHADO, Cristina Gomes. Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença. RJ: DP&A, 2002.

MACHADO, Vanda. Ilê Axé: Vivências e Invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá. Salvador: EDUFBA, 2002.

MANI, Lata. Teoria Cultural, textos coloniais. In.: GROSSBERG, Laurence, NELSON, Cary, TREICHLER, Paula. Cultural Studies. Nova York, Londres, Routledge, 1992.

McLAREN, Peter e GIRPUX, Henry. Por uma pedagogia crítica da representação. In.: SILVA, T. T. (org). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

McLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. 2000a.

_____. Multiculturalismo revolucionário – pedagogia do dissenso par ao novo milênio. Porto Alegre: ArtMédicas Sul, 2000b.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Saberes escolares: para além da escola. In.: OSOWSKI, Cecília Irene. Provocações da sala de aula. SP: Loyola, 1999, p. 41-60.

MIGNOLO, Walter D. La colonialidad a lo largo y a lo ancho – el hemisfério occidental em el horizonte colonial de la modernidad. In.: LANDER. Edgardo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires. CLACSO, 2003.

MILANI, Feizi, JESUS, Rita de Cássia Dias P. (orgs). Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas. Salvador, DP&A, 2003.

MODOOD, Timothy et alli. Ethnic minorities in Britain: diversity and disadvantage. London: Policy Studies Institute, 1997.

MONTERO, Paula. Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo. In.: DAYRELL, Juarez (org). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2001.

MOORE, Carlos Wedderburn. Para uma nova sociedade globalmente inclusiva, baseada nas lógicas de solidariedade. ICSW Conference, 2006.

MORENO, Alejandro. Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacidades em el âmbito social. In.: LANDER, Edgardo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociales – perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO, 2003.

MORIN, Edgard. Meus demônios. SP. Bertrand, 1997.

MUNANGA, Kabengele. Construção da identidade negra no contexto da globalização. In.: OLIVEIRA, Iolanda de (org). Relações raciais e educação: temas contemporâneos. Cadernos PENESB. Niterói: EDUFF, 2002.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade. Editorial. Reconvexo, Cruz das Almas, ano 1, n.01. out/2006.

NIETZSCHE, Friedrich. Ecce homo – de como a gente se torna o que a gente é. Porto Alegre: L&PM, 2003.

NORA, Pierre. Ensaios de ego-história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

NÓVOA, A. A relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In.: SERBINO, R. (org) Formação de professores. SP: UNESP, 1998.

NÓVOA, Antonio. Vida de professores. Lisboa: Porto, 1995.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. (s/d). Mimeo.

_____. A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.61, maio de 1987.

OLIVEIRA e OLIVEIRA, Eduardo de. Etnia e compromisso cultural. In: Grupo Cultural André Rebouças (org.) Semana de estudos sobre a contribuição do negro na formação social brasileira. Niterói, UFF, 1997, p.22-28.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

_____. Cosmvisão Africana no Brasil – elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza:LCR, 2003.

OROFINO, Maria Isabel. Mídia e educação: contribuições dos estudos da mídia e comunicação para uma pedagogia dos meios na escola. In.: FLEURI, Reinaldo M. Educação intercultural: mediações necessárias. RJ: DP&A, 2003.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In.; SILVA, Luiz Heron da (org). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, Vozes, 2000.

PIMENTA, Selma. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática? SP: Cortez, 1994.

_____. et alli. Saberes pedagógicos e atividade docente, 2ª. ed. SP: Cortez, 2000.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. Estudos históricos, RJ, n.3, p.3-15.

PRETTO, Nelson de Luca. Uma escola com/sem futuro. Campinas: Papirus, 1996.

PROJETO IRECE, 2003. Programa de Formação Continuada de Professores – Município de Irecê/UFBA/FACED. Março de 2003. www.irece.faced.ufba.br.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas de. Raça, gênero e educação superior. FACED/UFBA, 2001. Tese de Doutorado.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas de. SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas e desempenho acadêmico de estudantes nos cursos da UFBA, s/d. mimeo.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade del poder, cultura y conocimiento em America Latina. In.: Anuário Mariateguiano, vol. IX, n. 9, Lima, 1997.

RAMOS-DE-OLIVEIRA. Newton. Educação e emancipação. In.: BARBOSA, Raquel L. . Formação de educadores- desafios e perspectivas. SP.: Editora UNESP, 2003.

RANQUETAT Jr. César A. Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. CSONline. Revista eletrônica de Ciências Sociais, Ano I, Ed. 01, fev. 2007. Acessado em 28 de maio de 2007.

REITER, Bernd, DIAS, Rita de Cássia P. de Jesus. Reforma educativa, exclusão e racismo na Bahia, Gestão em Ação, Salvador, v.8, n.1, 2005, p. 97-116.

ROCHA. Rosa Margarida de Carvalho. TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. In.: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais. Brasília, SECAD, 2006, p.51-76.

ROMÃO, Jeruse. Por uma educação que promova a auto-estima da criança negra. Brasília, Ministério da Justiça, CEAP, 2003.

SACRISTAN, Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In.; ALCUDÍA. Rosa (org). Atenção à diversidade. Porto Alegre, Artmed, 2002.

SACRISTÀN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa – 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.352

SALES, Marcea A. CARVALHO, Maria Inez, S.S, SÁ, Maria Roseli G.B. Palavras que inscrevem a nossa história. Presente! Revista de Educação/Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. Ano 15, n.2 (jun/2007 – Salvador: CEAP, 2007 p.38-43.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. Lisboa: Ed. Apontamento, 1998.

_____. A universidade no século XXI – para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. SP: Cortez, 2004.

_____. A crítica da razão indolente – contra o desperdício da razão. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In.: SILVA, TT (org). Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ, 2001., p. 159-177.

SANTOS, Jocélio Teles dos. QUEIROZ, Delcele Mascarenhas de. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. s/d. mimeo.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÒVOA A. Os professores e sua formação. Lisboa. D. Quixote, 1992.

SENNETT, Richard. O declínio do homem público: as tiranias da intimidade. SP: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Ana Célia. Preconceito no livro didático. Salvador: EdUFBA, 1988.

SILVA, Luiz Heron da (org). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, Vozes, 2000.

SKIDMORE, Thomas E. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

SOARES. José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In.: BROCK, Colin (org). Os desafios da educação no Brasil. RJ, Editora Nova Fronteira, 2005.

SODRÉ, Muniz. Claros e Escuros – identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2ª. ed. 2000.

TRINDADE. Azoilda L. da. Multiculturalismo – mil e uma faces da escola. São Paulo. DP&A, 1999.

UNESCO. Pesquisa Nacional. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. Belo Horizonte. Autêntica, 2003.

WOODS, Peter. L'ethnographie de l'école. Paris, Armand Collin, 1990.

ZEICHNER, Kenneth. Formação reflexiva de professores. Lisboa, Educa, 1993.

ZEMELMAN, Hugo. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). Conhecimento Prudente para uma Vida Decente- 'um discurso sobre as Ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

APÊNDICE

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – FACED/UFBA.

OBJETIVOS:

Possibilitar percursos de formação docente pautados na produção individual e coletiva de conhecimento e em propostas de ação pedagógica, a partir da discussão sobre a complexa relação entre pessoas, máquinas, natureza e grupos sociais e essa relação nos processos de ensinar e aprender.

□Articular a formação de uma postura crítica, diante das mudanças do mundo contemporâneo com uma práxis educativa dinâmica, ativa e propositiva, mediante análise das mudanças sócio-político-culturais ocorridas no campo da educação, no processo histórico contemporâneo, suas implicações para as políticas públicas brasileiras das últimas décadas, com particular ênfase nas tecnologias da informação e comunicação. □Promover a compreensão das múltiplas linguagens que constituem o desenvolvimento dos sujeitos em constante processo de formação, evidenciando a dimensão lúdica como possibilitadora do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem mais criativo, relacional, articulador. Desenvolver atitudes favoráveis diante do uso de tecnologias na educação, como Elementos estruturantes de diferentes possibilidades de formação dos cidadãos do mundo contemporâneo, praticando o processo de ensino-aprendizagem voltado para a busca, análise e tratamento de informações. □Estimular o conhecimento e o espírito de pertencimento em relação aos valores locais de cultura, sejam eles tradicionais ou contemporâneos, instalando um processo permanente de produção e disseminação dos valores culturais da região e sua incorporação nos processos pedagógicos escolares, com especial atenção para as questões do ambiente natural e artificial, a partir da visibilidade e discussão pública dos processos de produção cultural da região.

O Programa está composto pelos seguintes PROJETOS:

- P1 - Projeto de Formação em Nível Superior dos Professores de Irecê/Bahia - Visa promover a titulação em nível superior dos professores em serviço na rede municipal de Irecê/Bahia, conferindo aos aprovados o título de Licenciado em Pedagogia - Educação Infantil e Ensino Fundamental/séries iniciais.
- P2 - Projeto Bibliotecas Virtuais -pretende estruturar uma rede de bibliotecas virtuais para o Município, integrando as escolas das zonas rural e urbana em um processo de formação e pesquisa informatizada.
- P3 - Projeto Ciberparques visa a instalação de espaços públicos de acesso à rede mundial de computadores, uma iniciativa associada ao Projeto Conexões/BNDES.
- P4 - Projeto Centro de Cultura e Comunicação visa a implantação de um Centro de Referência de Educação e Cultura no Município de Irecê, que congregue em seu espaço atividades de cultura, lazer, informação e comunicação para a formação dos professores da rede de ensino municipal, servindo inclusive, de

pólo irradiador para os municípios circunvizinhos, envolvendo não só os professores do Município, mas toda a sociedade da micro-região. programa de formação continuada de professores Ufba - Irecê.

- P5 - Projeto de Formação em Gestão Escolar Objetiva promover a formação dos membros das equipes escolares do Município de Irecê, em gestão, finanças e administração escolar, potencializando assim, sua intervenção na qualidade do emprego das verbas educacionais em situações concretas.
- P6 - Projeto de reestruturação das edificações escolares Pretende desenvolver no Município de Irecê, a reestruturação dos espaços físicos da rede escolar.
- P7 - Projeto de capacitação de professores da região de Irecê visa oferece ao conjunto de professores da região de Irecê, o próprio município e áreas circunvizinhas, cursos, oficinas, seminários com o objetivo de permitir ao professor oportunidades de refletir e trocar experiências sobre suas práticas pedagógicas.

P1. - Projeto de Formação em Nível Superior dos Professores de Irecê/Bahia.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia está organizado em atividades curriculares (Essa expressão, atividades curriculares, como definido no projeto e com respaldo no § 5º do Art. 8º da Resolução 02/2000 do CONSEPE-UFBA, abrange os componentes curriculares veiculadores dos conteúdos/formas que foram definidos como necessários à formação dos professores-cursistas). Aos professores-cursistas(professores em serviço na Rede Municipal de Educação) é facultado construir o seu percurso de aprendizagem atendendo às demandas da sua formação humanística e a sua atuação docente, entretanto o Curso não tem “todas as disciplinas optativas”, como foi divulgado.

A proposta curricular se sustenta nos seguintes princípios-âncoras:

- Processos horizontais (dinamizado pelo seu funcionamento em rede)

Processos coletivos (por sua dinâmica de rede se consubstancia na participação de todos, com uma produção coletivizada.

- Centros instáveis (os processos têm uma centralidade instável. Conforme essa condição, ora o professor é o centro, ora o aluno, ora outro ator ou mesmo um elemento físico que possa ocupar o lugar central de um dado momento pedagógico).
- Currículo hipertextual (os sujeitos do conhecimento podem/devem construir seus percursos de aprendizagem em exercícios de interação com os outros atores do processo, com as máquinas e com os mais diversos textos).
- Participação efetiva (todo sujeito, para vivenciar o processo pedagógico, é convocado a participar na/da rede, sendo impraticável um mero assistir).
- Formação permanente e continuada (o movimento acelerado transforma a todo instante as relações que são estabelecidas no espaço/tempo. A contemporaneidade exige um processo contínuo de tratamento de informações e, simultaneamente, uma relação com a produção permanente de novos conhecimentos diante de realidades mutantes).
- Cooperação (para o sistema de rede funcionar, os participantes necessariamente são convocados a cooperar, contribuir com o processo de produção coletiva

- Simultaneidade entre a escrita e a oralidade (As dinâmicas comunicacionais em rede, mesmo com o uso da escrita, expressam-se com uma alta dimensão de oralidade que deve ser desenvolvida com traços do contemporâneo).
- Sincronicidade na aprendizagem (é importante que sejam estabelecidas conexões laterais e não apenas sequenciais, ou seja, a presença de relações e de sentidos simultâneos. Na verdade, é o espaço sincrônico e o tempo espacializado).

Entendemos currículo consonante com os atuais documentos que tratam sobre a questão curricular no país, que o define como o “processo social realizado no espaço concreto escola” (Burnham, 1993), que, engloba, através de ações discentes e docentes, os percursos de aprendizagens a serem construídos em um determinado processo de formação. Possui dimensões epistemológicas, políticas, econômicas, técnicas, ideológicas, estéticas, históricas (Apple, 1988).

Segundo o documento Política de Reestruturação dos Currículos dos Cursos de Graduação da UFBA: como os conhecimentos, competências e habilidades possibilitados por dado currículo não são estáticos. Estão submetidos, independente de intencionalidades, a um processo contínuo de desconstrução e reconstrução. O próprio currículo não pode ser entendido como algo que se estabelece de uma vez para sempre. Exige-se, hoje, que os currículos dos cursos de graduação sejam renovados periodicamente e proponham percursos alternativos de formação, para a escolha do estudante, de acordo com seu ritmo e preferência, e que lhe possibilite aprender a aprender, a reinterpretar o que aprende, desenvolvendo uma visão crítica e habilidades de gestão, levando em conta que sua atuação futura se dará em campos que se interpenetram como o profissional e o exercício da cidadania. (Programa de Formação Continuada de Professores Ufba – Irecê, p. 20)

Uma proposta curricular envolve a seleção de conteúdos significativos para a formação do aluno e o ordenamento dos mesmos em componentes curriculares (matéria, disciplina, seminários, estágios, oficinas, ateliês, entre outras) no âmbito dos quais se realiza o processo de ensino e aprendizagem. Este ordenamento (tipos e posição relativa de cada componente) está diretamente ligado ao conceito de conteúdo e, por conseqüência, ao entendimento da relação conteúdo/forma presente nas concepções filosóficas-pedagógicas de cada formulação teórica curricular.

É, historicamente, hegemônico no imaginário escolar ocidental, o entendimento de conteúdo reduzido à conceito e/ou temática e o de forma reduzido à técnica. Tal compreensão leva a uma hierarquização: conceito e/ou temática é superior e distinto da técnica. Assim, o conteúdo é o direcionador da montagem da organização curricular e estabelecem-se componentes curriculares (quase sempre denominados disciplinas) que já direcionam no próprio título o conteúdo a ser veiculado (por exemplo: História da Educação Baiana). As formas, nesses casos, não são obrigatoriamente decididas a priori (não temos, por exemplo, aulas expositivas de História da educação Baiana), e são utilizadas apenas, como instrumento e/ou pré-texto de veiculação de conteúdos. Tal entendimento se traduz em cenários curriculares nos quais são considerados Componentes Curriculares, apenas, as atividades estabelecidas a partir de conteúdos conceituais.

Entretanto, contemporaneamente, como pode se ter conhecimento na legislação educacional vigente no país, resgata-se o conceito de conteúdo. Os PCNs, por exemplo,

estabelecem os conteúdos conceituais, conteúdos atitudinais e conteúdos comportamentais. Neste sentido, a práxis é conteúdo e conteúdo não existe separado da forma. Cada forma adotada, em qualquer atividade, tem um conteúdo que independe e ao mesmo tempo direciona o conteúdo conceitual que se quer veicular. Para além desta hierarquização entre conteúdo e forma, observa-se também uma verticalização da posição relativa de cada componente curricular. Alguns são obrigatórios outros não e qualquer atividade que se diferencie deste esquema citado acima surge como “acessório” à grade curricular, sendo um bom exemplo a denominação extra-classe.

O Projeto Irecê, como uma das ações da tentativa de horizontalizar tanto o movimento conteúdo/forma como a posição relativa de cada atividade, estabelece uma denominação única para os componentes curriculares: Atividades Curriculares.

Trabalhamos no Projeto Irecê com a concepção que o mundo e, portanto, como partícipe desse mundo também, o mundo escolar. Está articulado como uma Rede de Complexidade. Uma rede – de objetos técnicos, homens, natureza – repleta de possibilidades, no mundo virtual, que vão se concretizando, ou não, nos eventos – o mundo das atualizações.

Visando atingir essas injunções conceituais apresentadas, o Projeto está dividido em ciclos. Em cada ciclo será oferecido um conjunto de Atividades Curriculares, criado especificamente para aquele ciclo. Cada professor-cursista escolherá ciclo, com o auxílio da equipe de orientação, as Atividades Curriculares de suas necessidades e interesses, tanto acadêmicos/pedagógicos como burocráticos, construindo assim seu próprio percurso de aprendizagem

Visando a elaboração consistente dos diversos componentes curriculares, ou seja, das Atividades Curriculares, foram criados 2 (dois) grandes grupos didáticos-Pedagógicos: Eixos Temáticos e Tipos de Atividades⁶⁸.

De um lado, no conjunto denominado Eixos Temáticos nos quais agrupam-se os conteúdos conceituais/temáticos a serem possivelmente trabalhados durante o curso.

⁶⁸ Estas atividades curriculares poderão ser: Presenciais - localizadas, cotidianamente, nos espaços da Rede Educacional Municipal de Irecê; em menor escala, na UFBA em Salvador e, eventualmente, em espaços culturais/educacionais diversos. Semi-presenciais parte da atividade ocorre em espaço virtual. A distância - realizadas em ambiente de rede.

Estão divididas em 3 (três) grandes grupos:

Atividades temáticas - são atividades curriculares de natureza variada (detalhadas na lista a seguir) nas quais serão veiculados, através das mais diversas linguagens, os conteúdos/formas considerados, durante a elaboração e/ou execução do Projeto, como referências imprescindíveis na formação dos professores/cursistas. Integram cursos, palestras, mesas redondas, oficinas, seminários, estudos em rede, grupos de estudos: acadêmicos, literários e cinematográficos.

Atividades em exercício - são atividades relacionadas à prática docente do professor-cursista, incluindo reflexões sobre a prática cotidiana e reformulações teórico/práticas a partir dessas reflexões, sempre, com diretrizes traçadas, localmente, pelo professor-cursista e sua equipe de orientação.

Atividades de registro e produção - são atividades curriculares, realizadas individualmente ou em co-autoria, nas quais o professor-cursista elaborará produções textuais diversas (textos nas mais diversas linguagens como artigos para publicações educacionais, resenhas, ensaios, peças de teatro, filmes, documentários). Inclui o diário de ciclo (um relato com impressões, avaliações da vivência ao longo do ciclo; ativa, com relatos, impressões, avaliações da vivência ao longo do ciclo e a conexão da formação acadêmica e sua prática docente), e o memorial (uma descrição, crítico-reflexiva, da trajetória pessoal de formação acadêmica e profissional do professor-cursista sua situação atual e suas perspectivas futuras em relação à sua formação).

visa garantir uma formação na qual a aquisição de conhecimentos seja concebida como uma intrincada rede de conteúdos, que englobe informações acerca das produções construídas sócio-historicamente, que estas informações passem a fazer parte intrínseca do mundo de significações dos professores-cursistas e, portanto, geradoras de competências e habilidades que catalizarão o fazer cotidiano.

A existência dos eixos temáticos, também, facilita a complexa tarefa de concretizar um curso que, mesmo alicerçado nas idéias de construção em processo, possua fortes indicadores de ação.

De acordo com os conteúdos, competências e habilidades que o curso pretende contemplar foram estabelecidos cinco eixos:

- Educação e conhecimento ao longo da história
- Educação e práticas de ensino/pesquisa
- Educação e linguagens
- Educação e práticas docentes
- Educação e políticas públicas

Cada um desses eixos possui ementário, campos e práticas do saber a serem contemplados e habilidades e competências a serem desenvolvidas.

Programa de Formação Continuada de Professores Ufba – Irecê, p. 22

O acompanhamento da pertinência das diretrizes dos eixos temáticos é de competência do comitê acadêmico, ressalta-se que está previsto, em decorrência do dinamismo processual de implantação e de desenvolvimento do curso, que surgirão necessidades de subdivisão, ampliação e redimensionamento desses eixos temáticos, e, mesmo a pertinência de criação de novos eixos, assim como a eliminação daqueles que se mostrarem ineficazes em relação aos objetivos do programa.

Em torno dessa ação, que envolve o ensinar e o aprender como eixo central, é que interagem elementos diversificados, tais como: valores, objetivos, informações, procedimentos, normas, espaços e tempos e, sobretudo, indivíduos e grupos sociais. O tradicional papel do professor guardião e transmissor de conhecimentos vêm se aliando a uma prática de um professor que se constitua num negociador permanente das diferenças. (Pretto, 2001)

O grande avanço tecnológico, que possibilitou e foi possibilitado pelas mudanças nas mais diversas áreas da atuação humana, afeta toda a prática social, facultando a construção de novos “mapas culturais”, novos valores e referências, configurando múltiplos padrões de sociabilidade e de subjetividades, trazendo a exigência do desenvolvimento de novas competências por parte do cidadão-trabalhador, tendo em vista a emergência constante de novos conhecimentos.

O profissional da área de educação tem sobre si a exigência da construção e socialização

de conhecimentos, habilidades e competências que permitam sua inserção no cenário complexo do mundo contemporâneo com a tarefa de participar, como docente, pesquisador e gestor do processo de formação de crianças, jovens e adultos.

Estas múltiplas demandas transferem para o processo de formação de profissionais em educação, a exigência de ser ele próprio, constituído como uma ação inter-relacional, que contemple a diversidade de perspectivas de apreensão do real, a polifonia dos

discursos veiculados e a apropriação das tecnologias que estão a serviço do conhecimento contemporâneo.

Texto compilado do original.

Para consultar o Programa na íntegra: www.irece.faced.ufba.br

Estrutura Básica do Ciclo	
Ciclo 1	Ciclo 2
ATIVIDADES CURRICULARES TEMÁTICAS*	
Palestra, mesa redonda, seminário	Palestra, mesa redonda, seminário
Oficinas e cursos básicos	Oficinas e cursos básicos
Grupos de estudos	Grupos de estudos
Projetos	Projetos
Estudos em rede	Estudos em rede
Eventos	Eventos (máximo de 320 horas durante o curso)
ATIVIDADES CURRICULARES EM EXERCÍCIO*	
Acompanhamento da prática pedagógica 1 (150 horas)	Acompanhamento da prática pedagógica 2 (150 horas)
Produção textual do/sobre o acompanhamento 1 (30 horas)	Produção textual do/sobre o acompanhamento 2 (30 horas)
ATIVIDADES CURRICULARES DE REGISTRO E PRODUÇÃO*	
Diário do ciclo 1	Diário do ciclo 2
Produção textual livre 1	Produção textual livre 2
-	Memorial 1

Exemplos de Iniciativas Político-Administrativas Federais para a Igualdade Racial

NÍVEL FEDERAL

1988

- em 22 de agosto de 1988 foi editada a Lei nº 7.668, instituindo a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, com estatuto aprovado pelo Decreto nº 418, de 10/01/92.

1995

- em 07 de novembro de 1995, a Lei nº 9.125 instituiu o ANO ZUMBI DOS PALMARES.

- em 20 de novembro de 1995, o Governo Federal criou o GTI - Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, com o objetivo de sugerir ações e políticas de valorização da comunidade afro-descendente.

1996

- o GTI para a Valorização da População Negra é integrado por dez representantes de órgãos governamentais e mais oito representantes da sociedade civil, oriundos das entidades negras, sendo sua prioridade inscrever a questão do negro na agenda nacional.

- em 20 de março de 1996 foi instituído, no âmbito do Ministério do Trabalho, através do Decreto, o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação-GTEDEO, de constituição tripartite, cuja finalidade era definir um programa de ações e propor estratégias de combate à discriminação no emprego e na ocupação, como preconizado na Convenção nº 111, da Organização Internacional do Trabalho-OIT.

- em 13 de maio de 1996 foi lançado o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), contendo as prioridades do Governo Federal listado na área de promoção e proteção.

- em 02 de julho de 1996 foi realizado o seminário internacional Multiculturalismo e Racismo: O Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos, patrocinado pelo Ministério da Justiça.

- em 20 de novembro de 1996, a Lei nº 9.315 determinou a inscrição do nome de Zumbi dos Palmares no Livro dos Heróis da Pátria.

1997

- em 20 de novembro de 1997, no Dia Nacional de Valorização da Consciência Negra, houve a outorga de títulos de propriedade aos integrantes das comunidades negras remanescentes dos quilombos.

1998

- em 27 de maio de 1998 a Lei nº 9.649 criou o Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD, no âmbito do Ministério da Justiça.

-a Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República editou a publicação denominada *Construindo a democracia racial*, contendo discursos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 1998, e o Relatório do GTI.

1999

- em 26 de outubro de 1999, o Ministério do Trabalho, mediante a Portaria nº 1.740, determinou a inclusão de dados informativos da raça e da cor dos empregados, nos formulários da Relação Anual de Informações Sociais - RAIS e no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados - CAGED.

2000

- através da Portaria nº 604, em 01 de junho, o Ministério do Trabalho criou os Núcleos de Promoção da Igualdade de Oportunidades e de Combate à Discriminação no âmbito das Delegacias Regionais do Trabalho, encarregados de coordenar ações de combate à discriminação em matéria de emprego e profissão.

- o Brasil participou da Pré-Conferência Regional das Américas, no Chile, em dezembro de 2000, e realizou várias Pré-Conferências Regionais em todo o País, organizadas pela Fundação Cultural Palmares e pelo Ministério da Cultura, com representantes do Movimento Negro, da sociedade civil, acadêmicos, cientistas sociais, parlamentares e gestores públicos, desencadeando um processo de discussão nacional sobre a inclusão social, um dos temas debatidos foi a adoção de Políticas de Ações Afirmativas.

2001

- editada a Lei nº 10.172 - de 09/01/2001, instituindo o Plano Nacional de Educação que estabelece a necessidade de políticas de inclusão de minorias étnicas.

- através da Portaria nº 202, de 04/09/2001, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, criou reserva de 20% das vagas (dos servidores contratados por concurso, dos cargos comissionados e dos empregados em empresas prestadoras de serviços ao

ministério), para negros, 20% para mulheres e 5% para pessoas portadoras de deficiência. Trata-se de um Programa de Ações Afirmativas, Raça e Etnia.

- através do Decreto nº 3.952, de 04/10/2001, o Governo Federal disciplinou a composição e as atividades do Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD;

- em 16 de outubro de 2001 foi implementada a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, no âmbito do Ministério Público Federal.

- em 19 de dezembro de 2001, o Presidente Fernando Henrique Cardoso defendeu publicamente a adoção de políticas afirmativas no Brasil, ao discursar na cerimônia de entrega do Prêmio Nacional dos Direitos Humanos.

- em 21 de dezembro de 2001, o Supremo Tribunal Federal criou reserva de 20% das vagas, nas empresas prestadoras de serviço ao STF, para negros, 20% para mulheres e 5% para pessoas portadoras de deficiência.

- o Ministério da Justiça, através da Portaria nº 1.156/01, estabeleceu a reserva de 20% das vagas para negros, 20% para mulheres e 5% para pessoas portadoras de deficiência. Em dezembro de 2001 o Ministério da Justiça anunciou a adoção do sistema de cotas, nos moldes do iniciado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário.

2002

- o Brasil faz o depósito da declaração facultativa prevista no art. 14 da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, após a aprovação do Congresso Nacional tê-lo aprovado, através do Decreto Legislativo nº 57, de 26 de abril de 2002.

- através do Decreto Presidencial 4.228, de 13/05/2002, instituiu-se o Programa Nacional de Ações Afirmativas.

- lançamento do Plano Nacional de Direitos Humanos II, em 13 de maio de 2002.

- criado no Instituto Rio Branco o programa de bolsas de estudo (vinte bolsas por ano) para afro-descendentes em cursos preparatórios.

- lançamento do Programa Diversidade da Universidade através da MP n. 63/2002.

-apresentação da proposta da UnB - Universidade de Brasília que prevê a destinação de 20% das vagas no vestibular e no PAS (Programa de Avaliação Seriada) para estudantes negros.

2003

- em 09 de janeiro de 2003, foi editada a Lei nº 10.639, determinando o estudo da contribuição dos negros – História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - para formação da nossa nacionalidade em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e particulares brasileiros.

- em 23 de maio de 2003 é criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, por meio da Lei nº 10.678, como órgão de assessoramento imediato ao Presidente da República e o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CNPIR, regulamentado em 20 de novembro, por força do Decreto nº 4.885/03.

- é indicada a ex-Governadora do Estado do Rio de Janeiro, Benedita da Silva, para o cargo de Ministra da Assistência Social.

- é indicado o Procurador Regional da República Joaquim B. Barbosa Gomes, para a vaga de Ministro do Supremo Tribunal Federal.

2004

- toma posse no Supremo Tribunal Federal – 1ª. Região, a Desembargadora Neuza Maria Alves da Silva, primeira mulher negra a ocupar este cargo no Brasil.

2006

- é criado o PRONEGRO – institui política para a saúde da população negra, durante o 2º. Seminário Nacional de Saúde integral da População negra (26.10.2006). O ministro Agenor Álvares admite que há racismo no atendimento público de saúde e desigualdade étnico-racial no país.

2006/2007

- em janeiro de 2006 foi instituído o Dia Nacional do Cigano – 24 de maio.

Celebrado pela primeira vez em 2007 com a instalação de:

Grupo de Trabalho Interministerial Cigano (GTI), O lançamento do carimbo e do selo cigano, por parte das Empresas Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), e o anúncio da Cartilha de Direitos da Etnia Cigana, por meio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos 1º Prêmio Culturas Ciganas, no valor total de R\$ 200 mil.

Depoimento

O título da sua tese nos revela nessa nossa itinerância de lutas para nos “tornarmos o que somos” que ainda não somos, mas sabemos que somos e precisamos lutar para ser... mesmo que tentem nos desviar com argumentos contrários e contraditórios. O tema da sua tese é fantástico! Inspirador... mexeu muito com a gente porque desafia a refletir, a lutar. Quando li o título me vi na minha época de casulo, sem querer sair, porque as vozes externas ecoavam descrevendo a minha identidade social, étnica, pessoal, profissional. Entretanto, a voz interior sobrepujou a exterior e aos poucos, fui rompendo o casulo e olhando quais eram as minhas chances e possibilidades lá fora. Fui acreditando que era possível tentar sair e voar... e sai.

Tenho feito vôos rasantes, que experiência fantástica!

Estou tentando voar... um pouco mais alto...

Eliene e Eliade Lisboa

(ex- estudantes do Curso Normal Superior da FACESA)⁶⁹

Salvador, 01 de setembro de 2007.

⁶⁹ Faculdade Evangélica de Salvador onde lectionei disciplinas para os Cursos de Normal Superior e Licenciatura em Música.