

PRÁTICAS CURRICULARES COTIDIANAS: OS FIOS E TRAMAS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Roseane Maria de Amorim¹
José Batista Neto²

INTRODUÇÃO

Nossa intenção nesse artigo é problematizar algumas questões que foram surgindo em momentos de observações na escola onde realizamos a pesquisa de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O nosso problema de pesquisa foi configurado da seguinte forma: a Rede Municipal do Recife estaria vivenciando a educação das relações etnicorraciais em suas práticas curriculares cotidianas? Não temos a pretensão de oferecer respostas a essa questão de forma totalizante. Apenas procuramos, à luz da literatura, refletir sobre as tessituras desse cotidiano escolar.

Para isso, foram analisadas/narradas algumas situações que poderão ser elementos de reflexão para outros/as pesquisadores/as. Tentaremos restituir pela descrição o que foi visto e interpretado, do que foi dito ou silenciado. Com base em Certeau (1994), entendemos o cotidiano como aquilo que nos é dado a cada dia, aquilo que nos pressiona, nos remete a certa rotina, nos oprime e nos fadiga diante da realidade a ser vivida. Os sujeitos que estão na escola deixam suas marcas seja de forma visível ou mais sutil. Essas pessoas atuam e constroem cenários, produzem saberes, tomam certos posicionamentos, enfim, elaboram novas problemáticas. Podemos definir suas ações como currículo praticado, vivido, em rede ou realizado. Na escola, vivem-se, ressignificam lugares, objetos, situações e contextos.

É preciso entender também que a escola tem um ritmo próprio que não muda com rapidez e facilidade. Ela convive ao mesmo tempo com o que há de novo e com o que há de mais tradicional. Para além da aparente adesão dos valores oficiais, as práticas cotidianas guardam rituais heterodoxos que exprimem modo de ser, pensar e viver de tamanha complexidade.

Sendo assim, o currículo praticado integra a cultura organizacional da escola que difere de certa forma do currículo pensado, idealizado, produzido em outros contextos. Mesmo que ele seja construído por representantes dos/as professores/as e discutido com toda categoria, ele será sempre recontextualizado dentro da dinâmica cotidiana, das estruturas, das situações híbridas, das decisões tomadas no calor das situações e pressões. O que pode acontecer são aproximações ou afastamentos do que foi prescrito, jamais poderá ser confundido com o que foi imaginado (produzido) num dado momento histórico.

Além do que, o cotidiano escolar é um lugar de ambiente movediço, de “entrelugares”³ culturais que são vividos por praticantes com histórias, lutas que marcaram

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Núcleo de Formação e Prática Pedagógica. Professora da Universidade Federal de Alagoas. e-mail: roseanemda@hotmail.com

² Orientador: Professor Dr. José Batista Neto vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Núcleo de Formação e Prática Pedagógica. e-mail: josebn@uol.com.br

suas vidas, seus modos de ser e pensar. As práticas pedagógicas dos professores e das professoras não foram somente construídas nesse cotidiano, mas sim, em outros espaços vividos por muitas outras instituições num processo de formação contínua.

Por tudo que foi dito, vale lembrar que por mais que tentamos descrever os acontecimentos vividos nos espaços analisados, não poderemos narrar realmente a complexidade do que foi vivido. É evidente que a questão de pesquisa direcionou nosso olhar, que os teóricos foram as lentes que proporcionaram a análise. “Pensar o cotidiano a atuar no território do interstício, do entrelugar, o próprio pensamento, a própria existência, que se faz pensamento é produzida no cotidiano” (SOUZA, 2003, p. 245).

Corroborando com Souza (2003), a primeira sensação da experiência de pesquisadora do/no cotidiano foi a de questionamentos constantes e a procura de respostas imediatas. Em meio às desordens provocadas pelo desconhecido, uma ordem foi emergindo lentamente, abrindo espaço para reflexões num movimento constante de conhecimentos de “aqui e lá, para trás e para frente, de todos os lados” (SOUZA, 2003, p. 246). Uma ordem que não aconteceu por acaso, pois foi preciso muito esforço.

Foi a partir das pistas, dos indícios encontrados, que surgiram questionamentos, provocações e reflexões. Dúvidas que iam e vinham, que às vezes, nos levavam a outras leituras, mas sempre nos revelaram incômodas, inconstantes e efervescentes, demonstrando a complicada rede em que estávamos imersas. Aliás, diga-se de passagem, a própria questão de pesquisa já sinaliza para esse fato.

É claro, que outros/as pesquisadores/as levantarão possibilidades diferentes de interpretação e de trabalho. Ademais, esperamos que as descrições/análises/interpretações ora apresentadas sejam possibilidades de aprendizagem para todos/as que estão envolvidos com a educação no nosso país.

Optamos por apresentar a análise e a interpretação das observações do cotidiano escolar por entendermos que as práticas curriculares cotidianas se configuram com saberes, conflitos e contradições. Sabemos que o cotidiano tem muitas facetas e fios com muitas tramas e significados⁴. Nessa perspectiva, nosso olhar focalizou as relações etnicorraciais vividas por estudantes, professores/as e outros profissionais da escola. Sendo assim, procuramos no referido trabalho narrar e interpretar alguns fragmentos do que foi visto e vivido.

³ Estamos utilizando uma expressão de Ferrazo (2003, 2007).

⁴ Entendemos como práticas curriculares todo exercício característico da escola na organização e no desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e formas de sua transmissão e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Dizendo de outra forma, as práticas curriculares são entendidas como conjunto de ações levadas a cabo para a constituição do que chamamos de currículo escolar.

Regulação, emancipação⁵, histórias e memórias no cotidiano escolar.

Muitas situações foram presenciadas na escola-campo de pesquisa, por isso tentaremos narrar alguns “episódios” (fragmentos) que nos instigaram a pensar a complexidade do que é vivido e construído. Novamente queremos enfatizar que as descrições não estão necessariamente na ordem dos acontecimentos. Damos à nossa escrita um caminho que necessariamente não corresponde aos percursos vividos nas observações. O nosso olhar, primeiramente, se lançou sobre a escola como um todo, para depois irmos a espaços específicos, como a sala de aula. Então, as descrições aqui narradas não aconteceram na ordem estabelecida nesse trabalho. Sobre a questão das práticas cotidianas, vejamos o argumento a seguir:

Entendo que as práticas cotidianas são fornecedoras de indícios para a compreensão das redes complexas que nelas se formam e que as forma, tecendo redes de um entendimento possível (entre outros) desses indícios, associado-os aos referenciais político-epistemológicos do trabalho – considerados como dimensões indissociáveis do pensar e estar - no - mundo – pretendemos validar a hipótese original de nossa pesquisa e desse trabalho: a de que, no cotidiano das escolas, as professoras criam saberes e fazeres que, muitas vezes, representam inovações emancipatórias, tanto do ponto de vista das práticas pedagógicas quanto no que se refere à utopia da construção da democracia social (OLIVEIRA, 2005, p. 133).

Nesse sentido, fomos em busca dos indícios que nos ajudassem a pensar as práticas curriculares cotidianas vivenciadas por professores/as e estudantes/as na tentativa de entender as teias que formam a complexidade do mundo das experiências.

Em uma das andanças pela escola, ao conversar com uma professora, perguntei a ela se eu poderia assistir às suas aulas. A solicitação foi atendida e ela acolheu-me carinhosamente. Professora jovem que está começando sua carreira. Aliás, nessa escola há muitos professores/as ingressantes do concurso de 2005 para a Rede Municipal de Ensino do Recife, que, portanto, estão trabalhando na rede há pouco tempo.

Ao chegar à sala, numa turma do 1º ano do 3º ciclo do Ensino Fundamental, encontramos uma classe lotada, estudando Matemática. Estavam todos sentados e copiando as anotações do quadro. A professora retomou algumas questões já explicadas e os estudantes disseram que não precisavam mais de explicação. Já na turma do 2º ano do 4º ciclo, essa professora ensinava Ciências. O assunto da aula nessa turma, naquele dia, foram os métodos anticoncepcionais. Na turma anterior, a professora estava trabalhando Matemática, e como já cheguei ao final da aula, resolvi não fazer considerações. A dinâmica que a educadora utilizou foi a de anotação no quadro, que apagou e copiou mais de uma vez. Alguns estudantes faziam

⁵ No dicionário Houaiss (2001), regulação remete ao ato ou efeito de regular-se, a regulamentação. Regulamentação, por sua vez, significa ação ou efeito de regulamentar, de impor regulamento, conjunto de medidas legais que regem um assunto, uma instituição ou um instituto. Já emancipação significa qualquer libertação, alforria, independência. Emancipado é aquele que tem responsabilidade pelos seus atos/ações. No nosso caso, estamos utilizando o termo emancipação no contexto de Santos (2007), como conhecimento/emancipação no qual a solidariedade é a base do processo de conhecimento sempre inacabado e que toma a comunidade e o processo subjetivo dos sujeitos como elementos essenciais para transformação da sociedade.

anotações no caderno, outros não copiavam nada. Houve vários momentos de brigas na sala de aula. Um dos estudantes pegou o caderno de uma aluna que estava sentada num grupinho de meninas no final da sala. Depois de muita discussão, a professora fez esse educando/a devolver o caderno. Entretanto, a entrega se deu de forma agressiva, pois ele não devolvera o objeto na mão da referida estudante e sim o jogou no chão. Os outros estudantes, acompanhando a atitude do colega, “diziam brincadeiras” dizendo que ela deu chapinha no cabelo, que ela queria ficar bonita, mas continuava feia. Era uma estudante negra.

Ela, por sua vez, falava alto e dizia muitos palavrões. O clima ficou muito tenso na sala de aula. A professora tentou organizar o grupo de forma que voltasse a copiar a atividade. Antes de ameaçar de colocá-los para fora da sala, tenta conversar com os e as estudantes, procurando acalmá-los. Em outro momento, um telefone celular tocou na sala. A professora tentou descobrir de quem era. Enfim, depois de muitas idas e vindas, o material foi recolhido por ela e entregou à coordenadora que chegou na hora para dar um aviso.

Estando como observadora do grupo, algumas questões ajudaram a refletir sobre o nosso objeto de pesquisa. A primeira questão relacionou-se com o processo de aprendizagem desses estudantes que não estavam aprendendo quase nada ou nada, dizendo de forma mais radical. Não houve um comentário ou pergunta por parte do grupo sobre o que estava sendo copiado no quadro. O próprio assunto deveria chamar atenção desses adolescentes. Esse silêncio sinalizou que a escola se encontra realmente numa encruzilhada com práticas, às vezes, muito arraigadas e que não dão conta das realidades que são vividas na sociedade, o que nos levou a levantar questionamentos. Por que uma professora, formada há pouco tempo, não procura trazer questionamentos para a turma? Por que sua prática ainda se pauta por uma tendência da pedagógica tradicional? Será falta de recursos? Uma simples camisinha que ela levasse para sala de aula não provocaria um debate intenso entre ela e os e as estudantes?

A esses questionamentos, muitas repostas são possíveis de serem dadas. Tentando aproximar o debate sobre “o currículo visto como espaço-tempo de fronteira cultural”⁶ e tomando como base as ideias de Macedo (2006), entendemos o currículo como processos que são captados tanto na memória das práticas pedagógicas vividas como nos documentos curriculares. A autora supracitada afirma que entende o “currículo como espaço – tempo de fronteira no qual interagem tradições culturais e em que se podem viver múltiplas formas” (MACEDO, 2006, 288). Assim, essa forma de lidar com esse conteúdo exemplifica a configuração de currículo aprendido ao longo da escolaridade da professora seja na educação básica ou no ensino superior. O não questionamento do vivido e do escrito mostra como certas práticas escolares estão naturalizadas e enraizadas nas experiências escolares.

Queremos ainda salientar que recusamos aceitar distinções entre o currículo formal e o vivido. Um e outro estão inseridos no debate cultural e envolvem relações de poder e de conflitos. Macedo (2006, p. 289) assinala que “os estudos do currículo precisam “compreender as relações entre as restrições e as possibilidades de ações como paradoxos, que podem ser vistos tanto na forma como no vivido”.

As práticas homogêneas, como a descrita acima, dificultam as possibilidades de diálogos, negociações, de debates, de pontos de vistas antagônicos. Já a segunda questão que levantamos diz respeito ao cabelo da estudante descrita junto com outras questões vividas em sala de aula. Assim, questionamos porque a estudante reage por meios de palavrões. Por que tais questões são silenciadas? Nem professora nem estudantes questionam a situação. Fica evidente porque a estudante se coloca “pois ela não deixa barato”, ela sabe que sofre

⁶ O que está aspeado faz parte do artigo produzido pela professora Elizabeth Macedo, publicado na Revista Brasileira de Educação em 2006.

preconceito pelo que é. O fato também de ser menina e negra e de não “engolir” o que é dito sobre ela levam os estudantes do sexo masculino a entrarem em conflito com ela. Observa-se que no decorrer das aulas não há um espaço para discutir essas relações assimétricas de poder. Aliás, parece que nem a professora nem os e as estudantes entendem o jogo que permeia essas relações. As questões étnico-raciais, de gênero, de identidade e da diferença permeiam todo o processo vivido no cotidiano dessa sala de aula.

Um olhar que não esteja atento às relações etnicorraciais pode não perceber que nessa aula entram em jogo questões de poder, pois, o preconceito se dá de forma, muitas vezes, quase imperceptível. Entretanto, olhando mais de perto, verificamos que muitas das questões diziam respeito às tensões e aos desafios enfrentados pelos/as professores/as no cotidiano escolar em relação à convivência entre pessoas com histórias de vida diferentes. Havia ali uma aprendizagem que não estava relacionada a conteúdos da aula de Ciências. Aprendia-se sobre algumas narrativas, nas quais o outro ou outra era sempre colocado em esfera inferior. O dizer do estudante “deu chapinha, mas ainda continua feia” afirma implicitamente que o negro e a negra são feios por natureza. A leitura que se faz é que os negros e as negras podem fazer o que quiserem para ficar bonitos, pouco importa, eles/elas vão continuar inferiores e feios. Bonito é ser branco, ter cabelos lisos e arrumados.

Por que será que a professora não problematiza essa situação? Teria sido porque ela foi formada numa lógica disciplinar – o de transmissão de conteúdos? Não haveria o entendimento de que quando selecionamos os conteúdos, a forma com que trabalhamos com os e as estudantes ajudam a formar o outro. Dessa maneira, é preciso entender que o que se passa na sala de aula não é algo neutro. A discussão sobre identidade, diversidade, a educação das relações étnico-raciais devem não ter sido objeto de ensino e aprendizagem ao longo da formação da professora. Diga-se de passagem, essas discussões ainda são negligenciadas no âmbito universitário.

Esses estudantes que pouco estavam aprendendo em termos de conhecimento formal, estavam, no entanto, internalizando valores, muitos deles com dificuldade básica na leitura e escrita e não tinham oportunidade de aprimorar seus conhecimentos o necessário para se tornarem jovens criativos e com gosto pelo estudo. Nessas situações, vividas no cotidiano, o poder se coloca como um dos elementos interlocutores no qual as pessoas ocupam lugares diferenciados (RESENDE, 1995).

Ficou claro que a professora não entendia que selecionar determinados conteúdos e a metodologia de trabalho é uma operação de poder. Se o currículo contribui para a construção da identidade dos sujeitos não podemos esquecer que o que fazemos na sala de aula e no cotidiano escolar tem efeitos sobre as pessoas e forjam identidades.

Mas, o cotidiano também tem “gosto” de criação, de formas híbridas, miscigenadas e complexas. Sendo assim, passamos a narrar outra situação de ensino e aprendizagem.

Em outro momento, numa aula de Língua Portuguesa numa turma de 2º ano do 3º ciclo, um professor estava trabalhando a temática “O valor da amizade”. Ele começa a aula solicitando aos estudantes que olhem para algumas imagens presentes no livro didático. Faz as seguintes indagações: digam o que as imagens significam? Depois pergunta: o que é amizade? Ter amigos/as é diferente de ter colega? Entre outras questões. Apesar de alguns estudantes ficarem alheios às discussões (alguns conversando), houve um intenso debate na sala. O próprio professor chamou a atenção para a participação de muitas meninas e alguns meninos que sentavam principalmente na frente. Foi feita a leitura coletiva do texto e novos questionamentos foram lançados. No decorrer do debate, o professor pergunta se a amizade não pressupõe aceitar o outro ou a outra do jeito que é, mesmo que ele/ela seja diferente da

gente. Na história contada, os meninos, amigos, tiveram que pegar um na mão do outro para sair de uma situação difícil. Assim, o grupo caminhou para discussões sobre as relações entre pessoas do mesmo sexo e de sexo diferente em várias instâncias da sociedade. Enfim, foi uma aula com algumas indagações desafiadoras tanto para os/as estudantes como para o professor. Ambos se colocaram diante dos problemas vividos no dia a dia e a maioria pareceu gostar das discussões. Essas práticas vivenciadas por estudantes e professor nos levaram a pensar sobre a seguinte afirmação:

Nesse sentido, a educação apresenta-se e autoriza-se como uma história, como espaço tempo de repetição. Essa temporalidade continuista convive, no entanto, com uma outra temporalidade, que como Bhabha, chamo de performática. Há, na educação, um projeto de significação que nega qualquer temporalidade anterior, qualquer referência a um passado essencialmente bom, o que seria a sua própria negação. A tensão entre a repetição e performatividade cria uma zona de ambivalência, um espaço – tempo liminar, em que é possível pensar a existência do outro. Um outro cultural que não é visto a partir de culturas legitimadas pelos currículos escolares (MACEDO, 2006, p. 289).

Com base na supracitada autora, pensamos o currículo vivido como espaço de ambivalências, entre um lugar e outro, híbrido num jogo em que não há nem só vitórias e nem só derrotas (MACEDO, 2006). Sabemos que esse professor fez escolhas, que ele poderia estar trabalhando apenas aspectos gramaticais ou encher o quadro de anotações, mas optou por introduzir questões cruciais vividas na realidade em que estamos inseridos. Assim, corroborando com Ferraço (2005), compreendemos a escola como um espaço de negociações e organização social complexa, heterogênea, multidimensional, difusa em que não se tem apenas rotina, pois há criatividade, criação, improvisação e engenhosidade. No dizer de Oliveira (2001, p. 82),

isso significa dizer que, nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadoras com possibilidades que temos de implantá-las. Por sua vez, tais possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e que acreditamos, ao mesmo tempo, que são definidas na dinâmica de cada turma. Ou seja, cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, em turmas diferentes, em situações diferentes.

Na nossa andança pela escola, uma professora⁷ que não fez parte do grupo entrevistado afirmou que

⁷ Professora que por motivo de saúde está readaptada, trabalhando na secretaria da escola.

a escola com seus horários e espaços específicos não favorece saídas radicais para novos encaminhamentos. Mas ao mesmo tempo sabemos que precisamos mudar.

A perspectiva de pensar o currículo como espaço-tempo de colonização recoloca as preocupações com as questões de reprodução e de poder. Enfim, conforme o pensamento de Macedo (2006), muda a forma de pensar o hegemônico e o subalterno o que permite pensar a questão da diversidade numa perspectiva relacional.

Os conceitos de “*deriva*” e “*deriva estruturada*”, de Maturana⁸ (2006) nos ajudam a pensar que a escola segue um curso em interações com o meio e com a sociedade. A sociedade tem interrogado a escola e solicitado mudanças nas suas práticas. Ora ela apresenta alguns encaminhamentos inovadores, ora prevalecem práticas subalternas. Esse curso é, ao mesmo tempo, vivido a partir da homogeneidade que o sistema impõe, mas também pelo projeto de mudanças que muitos estudiosos/sujeitos praticantes tentam implementar no cotidiano escolar.

Em outro fragmento, ao caminhar pela escola encontrei uma sala de aula em que alguns estudantes estavam aprendendo o *hip hop* com um professor. Eles estavam envolvidos com a produção de uma coreografia. Eram ao todo oito estudantes, o comportamento deles no grupo era excelente e eles disseram que participavam do “MAIS Educação”⁹ – que é um programa de âmbito federal e que estava sendo implementado na rede e visava uma escola de tempo integral. Todos eram estudantes do turno da tarde e nós estávamos pela manhã. Na terça-feira, eles tinham um momento chamado de letramento (momento para melhorar a leitura), na quarta-feira *hip hop*, na quinta informática, na sexta capoeira e rádio. Esses projetos são importantes porque mobilizam os/as estudantes da escola. Eles proporcionam uma nova dinâmica para a escola e oferecem novas oportunidades aos estudantes já que estes espaços proporcionam múltiplas linguagens. Geralmente a linguagem utilizada pela escola é uma linguagem elitista, desvinculada dos problemas dos e das estudantes, que não possibilita tanta interação entre os diversos pares. Entretanto, essas políticas são recontextualizadas tanto pela Secretaria de Educação da Rede Municipal do Recife como pelas práticas da própria escola.

Percebemos que os e as estudantes estavam felizes em vivenciar as atividades. Eram cinco meninos e três meninas. Ao conversar com o grupo, verificamos que eles estavam

⁸ De acordo com Maturana (2006,p.81), “a palavra *deriva* faz referência ao curso, que se produz momento a momento, nas interações do sistema, e suas circunstâncias”.A *deriva estruturada* se refere, por sua vez, às mudanças de um organismo nas interações com o meio.

⁹ Programa do Governo Federal e implementado pela Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife. “Como ideal de uma educação pública e democrática, a proposta de educação integral, presente na **legislação educacional brasileira**, compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos. Partindo deste entendimento, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) incorporou em seus desafios a promoção da Educação Integral, e, com ela, a perspectiva de ampliar tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativas em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros. Desse ideal constituiu-se o **Programa Mais Educação** como estratégia do Governo Federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo. O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral”. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf.

envolvidos com a história do povo negro, principalmente uma aluna que se destacava. Ela discorria sobre o movimento *hip hop* no nosso país, sobre a cultura negra, etc.

Esse fato nos lembra que na escola há movimentos de diversas ordens. Há, na verdade, movimentos híbridos em que aparecem práticas mais progressistas juntamente com práticas tradicionais. É preciso, ao estudar o cotidiano - este espaço “sem grande importância”, “do ordinário”, “do vulgar” –, estarmos atentos para múltiplas possibilidades, para fazer emergir, revelar, desvendar as teias que nutrem os acontecimentos. O que aparentemente é um caos são movimentos diversos. Como afirma Ferraço (2005, p. 17),

qualquer pretensão de engessar sentidos ou de estabelecer trilhos de pensamentos a serem seguidos é sumariamente e todo tempo violada pelos movimentos das redes cotidianas de saberes-fazer, que produzem danças de deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados.

A ideia do cotidiano como rede de movimentos de saberes-fazer nos levam a entender esse cotidiano como lugares da prática/política de produção de sentidos que, muitas vezes, aparentemente estão dissociados do mundo teórico. Entretanto, o mundo da experiência é vivenciado por múltiplas possibilidades de aprendizagens em muitos espaços.

Um dos fragmentos (episódios) refere-se à conversa com uma estudante depois da vivência dela com a dança (*hip hop*), que tentamos descrever abaixo.

- Qual o significado dessa aprendizagem para você?

Ela responde o seguinte:

– “Olha, eu gosto de aprender *hip hop*, pois além da aprendizagem dos movimentos da dança a gente aprende como surgiu o *hip hop*, a importância da gente se ver como negro e negra. Porque tem muita gente que não quer ser negro. Aprendemos que a nossa história saiu da África e que nós temos muita história para contar, isso é muito legal”

– E vocês fazem relação do que aprendem aqui com as aulas de história?

– “Sim, o professor de história trabalhou a questão da escravidão, da luta pela liberdade do povo negro. E que todos nós somos negros ...”

Ao pensar no diálogo entre pesquisadora e estudante queremos enfatizar a ideia que a questão curricular é possível ser entendida na dimensão das redes coletivas produzidas no cotidiano escolar. Assim, qual a possibilidade de conhecimentos que está sendo vivida por esses e essas estudantes, que não é fixa e nem única, que compõe um coletivo de sujeitos de

uma comunidade escolar? Apesar de todas as críticas¹⁰, da fragmentação do currículo e das experiências escolares vivenciadas pelos e pelas estudantes, pode-se pensar que há uma teia de aprendizagens sendo tecidas e produzidas. Há tentativas de acertos nesses novos caminhos que a escola vem buscando encontrar. Estes estudantes estavam tendo oportunidade de vivenciar outras lógicas de aprendizagem e havia interesse e significado naquilo que estavam fazendo.

Essa dinamicidade das redes tecidas no cotidiano é observada, por exemplo, quando, ao chegar à escola, encontramos algumas novidades interessantes. A escola estava renovada em seus elementos curriculares. O mural mais uma vez havia sido reconstruído com novas questões. Dessa vez, apresentava a temática do ano letivo “Movimentos Populares no Recife” e recebeu novos elementos, com fotografias de crianças. Notei logo de primeira que as crianças negras estavam representadas em todo o material.

Mais adiante tinha uma carta sobre o dia dois de abril, Dia Mundial sobre a Consciência do Aluno Autista. O próprio cartaz sugere o filme “Missão Especial,” além de ter mensagens sobre amizade construída pelos estudantes.

Em outro momento, havia outro cartaz que fala que no dia cinco de abril o filme anteriormente citado será exibido no auditório da escola, às 19h. Por sua vez, na sala dos professores havia um cartaz do MEC que tinha como título o seguinte: “A diversidade étnico-racial está na alma deste país. E também na sala de aula”. Além disso, comunicava o fórum de debates que aconteceria em todo o Brasil.

Outro cartaz importante dizia respeito ao trabalho infantil. Essa situação aparentemente sem grande importância nos levou a refletir sobre o papel das políticas públicas e curriculares para a prática docente e a orientação da escola como um todo. As políticas chegam de uma forma ou de outra às escolas e levam esses sujeitos praticantes, muitas vezes, a ressignificarem suas práticas.

Daí que é preciso pensar que propostas de inspiração e ideias emancipatórias e progressistas não garantem práticas libertadoras, como dizia Freire ao longo de sua obra. Por outro lado, propostas com um tom mais regulatório não levam necessariamente a práticas regulatórias. Há que se superar a “dicotomia hierarquizante fundamentada na redução do real a modelos de comportamentos monolíticos”, afirma Oliveira (2005, p. 82).

Em outros momentos, no caminhar pela escola, percebemos um cuidado especial é com o mural de “Entrada”. Em outras palavras, ao iniciar o segundo semestre do ano letivo, a escola reformulou seu painel principal novamente. Isso mostra o cuidado da instituição em manter vivas as informações e promover o debate e o interesse dos e das estudantes, professores e professoras. O mural foi reconstruído por meio de imagens retiradas de revista, seja a Nova Escola, seja a Revista Veja ou de outras que circulam na sociedade. Cada parte do mural tinha uma imagem grande do tamanho de uma folha de papel ofício ou um pouco maior. Os cartazes estavam agrupados da seguinte maneira: havia imagens de crianças negras e brancas, o que mostra o cuidado com essa questão.

- Cada um aprende do seu jeito – crianças brancas e negras.
- Quando o assunto é educação, união é tudo.
- Educação produz saúde.
- A felicidade passa pela escola.

¹⁰ É possível criticar a relação que é feita entre os africanos com o processo de escravidão sofrida no Brasil e aprendida pela estudante na aula de História.

- Na escola é preciso também pensar as diferenças (havia imagens de vários grupos que compõem a sociedade brasileira).

As práticas curriculares escolares são vividas também pela construção de materiais, como cartazes, murais, histórias narradas, etc. Assim, verificamos que as imagens foram retiradas dos seus contextos originais e que compõem os discursos das revistas e, de certa forma, compõem as discussões sobre temáticas que estão presentes na sociedade. Observa-se uma tentativa de dinamizar o processo educativo da escola. Isto é, a escola não está alheia ao debate relacionado à diversidade e às relações étnico-raciais. Ao contrário, em muitos momentos, ela entra com força, embora saibamos que não há tempo para o aprofundamento dessa discussão no cotidiano escolar. Em relação ao processo de recontextualização, Lopes (2005, p. 53) afirma que “esse conceito ainda tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional”.

Por outro lado, é possível afirmar, com base em Skliar (2003), que ao selecionar e afixar imagens, fotografias e desenhos dos outros considerados “diferentes”, buscou-se inseri-los no currículo da escola e nas relações vivenciadas pelos/as professores no cotidiano escolar. Porém, pouco ou quase nada se discute sobre o tratamento dado ao outro. Parece que as questões voltadas para as relações entre as pessoas, e especialmente as relações étnico-raciais, não são tomadas como conteúdos de ensino, como problemas a serem refletidos e questionados (pelo menos de forma mais incisiva) no sentido de encontrar saídas para uma convivência em que todos e todas sejam tratados com dignidade. Essa ambiguidade levou-nos a pensar o seguinte: a escola como um dos espaços da sociedade que refletem os problemas atuais pode tomar como objeto de conhecimento, além das discussões sobre desigualdade social, as questões que dizem respeito ao tratamento dado aos grupos subalternos que fazem parte da nossa sociedade.

Outro dia, ao chegarmos à escola, compreendemos mais uma vez o tamanho da complexidade do trabalho. De início, não encontrei a coordenadora. Ela estava em reunião com a direção. A escola estava bastante agitada, era hora do recreio, crianças iam e vinham. Havia muita zoada e “indisciplina”. Mais uma vez, pudemos constatar que a família, mães principalmente, tinham acesso à escola e conversavam com funcionários.

Pudemos observar que nos cartazes sobre o dia dos pais não havia somente crianças e adultos brancos. Embora aparecessem em menor quantidade, as crianças negras foram consideradas na hora da produção do material.

A escola é um dinamismo imenso, crianças e jovens gritam, correm, brigam conversam e aprendem. Pudemos verificar que tinha grupo de estudante carregando uma colega para a coordenação que chorava e eles diziam que ela estava com o diabo no couro. Era uma criança negra, por sinal. Não tive acesso à intervenção da escola nessa situação.

O paradigma indiciário nos ajudará a mostrar coisas que passam despercebidas, detalhes esquecidos, conforme diz Ginzburg:

Em caso, essas formas de saber eram mais ricas do que qualquer codificação escrita, não eram aprendidas nos livros, mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares, fundamentava-se sobre sutilezas certamente não formalizáveis, frequentemente nem sequer traduzível em nível verbal (1989, p. 167).

A partir das ideias do autor, afirmamos que aprender a lidar com esses estudantes, e não outros, necessitará não somente de professores e professoras preparados para trabalhar com conteúdos científicos, mas professores e professoras que tenham abertura para aprender com os sinais, com as sutilezas, com coisas nem sempre traduzíveis, com questões quase imperceptíveis. São os indícios que podem dar pista para esses educadores e educadoras encontrarem caminhos emancipatórios.

Em outro fragmento do cotidiano, vivenciamos o seguinte: era um dia de sol agradável, a escola estava em festa e a professora coordenadora do projeto estava emocionada. Era o dia da culminância do projeto “Africanidade Brasileira”. Estudantes e professores/as, coordenação da escola, coordenação do GTERÊ, todos enfim, tinham um único objetivo: socializar as produções vivenciadas em suas salas de aula sobre a referida temática. Embora essa descrição seja verdadeira, ela não diz tudo dessa situação vivida no cotidiano escolar. Na verdade, todo esse trabalho estava sendo realizado num espaço – entrada da escola – sem grande estrutura, com algumas cadeiras, estudantes querendo ir para casa (os dos terceiros e quartos ciclos de aprendizagem), com um som ruim e alguns pais. Havia realmente apresentação das professoras, com seus estudantes recitando poemas, cantando músicas do maracatu, apresentando o jornalzinho da escola que conta a história do projeto e homenageando pessoas que contribuíram para a realização das atividades. Enfim, muitos dizeres e fazeres – motivo de orgulho.

A coordenadora da escola tentava conversar com os estudantes para que eles participassem. Estava estressada porque parte dos professores do terceiro e quarto ciclos não estava participando totalmente do projeto (depois, ficou esclarecido, que alguns não foram informados).

Dentro da escola, havia muitos murais com produções dos estudantes e apresentação do projeto. Realmente as produções estavam muito bem organizadas. No primeiro mural, havia o nome da escola e o título do projeto – “Africanidade brasileira”. Num mapa grande e colorido da África, um poema sobre o Negro intitulado “Sorria”, o nome da coordenadora do projeto, o jornal da escola no qual estavam escritas explicações sobre a Lei nº 10.639/2003 e a alteração da Lei nº 9394/96. Havia também “modelos de escrita da África” e o relato da vivência do projeto, entre outras coisas. Explicava-se também que o dia 13 de maio não é o dia do negro e havia uma referência a Jackson do Pandeiro.

No outro mural, havia a interpretação do texto “Menina bonita de laço de fita” de Ana Maria Machado, com desenhos dos e das estudantes e do livro “Ana e Ana” de Célia Cristina. Nos desenhos dos estudantes tinha escrito “sou autor negro e sou brasileiro e tenho orgulho da minha cor”.

Na sala dos professores, havia escrito, com letras grandes em forma de faixa: Ninguém é de uma raça, as raças são fardas que vestimos, de Mia Couto. Enfim, apesar das dificuldades, a escola estava socializando o projeto produzido por uma professora de 1º e 2º ciclos de aprendizagem. “Todos e todas” que fazem parte da comunidade escolar foram convidados a participar.

Durante mais ou menos 30 dias, vivenciou-se o projeto e no processo foram realizadas oficinas pela coordenadora do GTERÊ¹¹. Foi debatida a situação do negro e da negra na nossa sociedade, a cultura desse grupo, com suas histórias, moda, a contribuição para música e para a formação do povo brasileiro. Todas essas questões foram objeto de aprendizagem dos e das

¹¹ Grupo de Trabalho da Educação das Relações Etnicorraciais da Rede Municipal do Recife.

estudantes. Havia um esforço enorme para que a temática fosse vivenciada por outros professores e professoras da escola. Para Freire (2010, p. 88),

De tal modo, pode-se compreender que o currículo constitui um elemento da cultura que expressa as concepções de sujeito e de sociedade referentes a um tempo-espço definidos, uma vez que as escolhas por ele representadas sinalizam a formação de um tipo de sujeito e de sociedade idealizados. Dessa forma, o currículo promove a inclusão de sujeitos ou grupos, ou ainda, a inclusão de algumas formas de expressão de determinados grupos, ao mesmo tempo em que outros sujeitos ou formas de expressão são excluídos das práticas curriculares. Seleciona conteúdos e saberes como elementos privilegiados da cultura, enquanto outros deixam decompor o trabalho pedagógico, ao menos formalmente, por não terem sua relevância reconhecida em determinado momento histórico.

Assim, apesar de o projeto ter tido a adesão de uma professora de Artes do 3º e 4º ciclos de aprendizagem da escola, em sua maioria o envolvimento no projeto era de professores de 1º e 2º ciclos. Isso responde porque, ao perguntar aos discentes se eles estudaram a temática da África, muitos colocaram que estudaram não no 3º e 4º ciclos e sim com as professoras polivalentes. Vale lembrar que no caso dessa escola, a maioria dos professores e professoras ensina do 6º ao 9º ano (3º e 4º ciclos) e não do 1º ao 5º ano, para usar a nomenclatura atual. Isso indica que as docentes que trabalham com os anos iniciais parecem estar mais abertas às novas possibilidades de aprendizagens.

Sabemos que o racismo disfarçado na sociedade brasileira ocupa todos os espaços da sociedade inclusive o da escola. Por isso, trabalhar a dimensão étnico-racial numa sociedade de domínio monocultural ocidental europeu é um desafio muito grande. Temos pelos menos 500 anos de história que precisam ser reescritos. Na escola não aprendemos apenas conteúdos de Ciências, Matemática, Geografia etc. Dependendo da interação professor/a e estudantes, ou entre os próprios estudantes, e de situações concretas vividas, pode-se formar uma pessoa emancipada ou uma pessoa submissa (SACRISTÁN, 1995).

De fato, na busca por resposta ao nosso problema de pesquisa, a saber, “de que forma as práticas curriculares em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife estariam vivenciando a educação das relações étnico-raciais?”, em meio às redes dos saberes dos sujeitos praticantes, vamos, conforme Ferraço (2005), ao encontro das ideias de Bhabha. Apoiando-nos no referido autor concordamos que

O discurso da mímica é construído em torno da uma “ambivalência”; para ser eficaz, a mímica deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua diferença (...). A mímica coloca uma ameaça imanente tanto para os saberes “normalizados” quanto para os poderes disciplinares (BHABHA, 1998, p. 130).

Mímica aí não se reduz à imitação e sim a negociações e performances que realizam-se nas redes cotidianas. Em outras palavras, são introduzidas outras temporalidades culturais em confronto direto com o que foi construído na tradição, levando assim a outros sentidos de traduções e hibridismo. Assim, o hibridismo não pode ser entendido como sincrético, miscigenado ou sintético. O híbrido é confundível, não pode ser classificável.

Na nossa pesquisa com no cotidiano de uma escola da Rede Municipal do Recife, ao mesmo tempo que presenciamos conflitos, práticas autoritárias e discriminatórias por parte dos estudantes e professores/as, encontramos práticas solidárias, criativas e emancipatórias. Encontramos professores/professoras e estudantes alegres, passivos, chorando, brigando, reivindicando, aborrecidos, atarefados, trabalhando, estudando, adaptando, falantes, calados, gritando, investigativos, satisfeitos, insatisfeitos... Um emaranhando de caminhos, de encontros e desencontros. Os fios e as tramas das redes são de alguma forma ressignificados.

Os fragmentos das redes aqui tecidos e partilhados pelos sujeitos do cotidiano nos levam a entender que o currículo e a formação desses docentes precisam ser pensados para além de conteúdos tradicionais. Tantos os estudantes como professores e professoras imersos nessas complexas redes ressignificam espaçostempos vivenciados a partir de múltiplas experiências.

A educação como um processo social não pode ser pensada deslocada das questões mais amplas da sociedade. Não pode ser compreendida sem levar em consideração a estrutura do sistema, mas também não pode ser investigada, desvinculada da complexidade do real – a multiplicidade deslocada também de questões econômicas, políticas, sociais, culturais e de tantas outras coisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos ao término do nosso trabalho que muitos estudantes naturalizam o preconceito. Para alguns deles ou delas é uma brincadeirinha, nada sério as piadinhas sobre o negro e negra vivenciada no cotidiano. Eles não percebem que a brincadeira nesse caso é uma expressão do racismo. Esse fato é comum no nosso cotidiano seja na escola ou em outros espaços da sociedade.

Ao pensar a construção da identidade desses sujeitos (estudantes), entendemos que os discursos produzidos contribuem para eles se tornarem o que são. No dizer de Costa (2001, p. 32), “a linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventando sua identidade”. Ao descrever, ao explicar, ao desenhar ou contar histórias e coisas variadas sobre o outro, lugares ou práticas estão sendo inventadas, narrativas, lógicas e semânticas. É uma relação de poder. Esse poder de dizer sobre o outro não é um poder maligno e nem um poder central e nem emana de uma única fonte, mas sim um poder circulante, produtivo, disseminado e dissimulado. O que na verdade parece brincadeirinha para esses adolescentes são “regimes de verdade”¹², que foram passados de geração à geração e que precisam ser desconstruídos (COSTA, 2001).

De posse desses dados, entendemos que as práticas curriculares cotidianas vividas por todos que estão no ambiente escolar é um espaço privilegiado para as discussões das relações etnicorraciais. Nessa perspectiva, os/as professores/as que estão nas escolas da educação básica como os gestores de ensino e os formuladores das políticas educacionais e curriculares

¹² Estamos utilizando a expressão de Foucault.

precisam repensar o contexto das estratégias políticas, objetivando equacionar a problemática de não aprendizagem desses estudantes em relação a tais temáticas. Sabemos que a Lei nº 10.639/2003 é um avanço, contudo precisa-se de muitos outros investimentos para que haja mudanças efetivas, de forma integrada, no cotidiano escolar. Por outro lado, o estudo alerta também os/as pesquisadores e professores/as do Ensino Superior para o necessário investimento em discussões sobre identidades, a diáspora africana, sobre a cultura e outras questões pertinentes ao mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG,1998. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves.

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. As práticas teóricas de professoras e professores das escolas públicas ou sobre as imagens em pesquisa com cotidiano. Currículo sem fronteiras, v,7 n.2, PP. 78-92, Jul/Dez, 2007. Disponível em <http://currículo.semfronteiras.org/vol5articles/Lopes.pdf>. Acessadome 24/12/2010.

_____.Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite. Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A,2003.

_____.Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo: Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. São Paulo Cortez, 2005.

FREIRE, Eleta de Carvalho. O currículo e suas implicações nas relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental da Rede Municipal do Recife. 2010.238f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife,2010.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das Letras,1989.

HOUAISS, Antonio. Dicionário de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva,2001.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas do currículo: recontextualização e hibridismo. Currículo sem Fronteiras, v. 5 Jul/dez2005. Disponível em <http://currículo.semfronteiras.org/vol5articles/Lopes.pdf>. Acessadome 24/12/2010.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação. V. 11n.32 maio/ago.2006.

MATURANA, Humberto. Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte. UFMG,2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos praticados: entre a regulação e emancipação: Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Relações de poder no cotidiano escolar. Campinas, São Paulo,1995.

SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis, RJ, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2007.

SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável da diferença) e se o outro estivesse aí? Rio de Janeiro DP&A, 2003.

SOUZA, Maria Isabel Porto. Fronteiras do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro. DP&S 2003.