

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES- PPGEduc**

DISSERTAÇÃO

A IMAGEM DA ESCOLA PÚBLICA

produzida por estudantes do curso de Pedagogia da UFRRJ

ROBERTA FERREIRA SANDIM SOARES

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES- PPGEduc

A IMAGEM DA ESCOLA PÚBLICA
PRODUZIDA PELOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UFRRJ

ROBERTA FERREIRA SANDIM SOARES

Sob a Orientação do Prof^o. Dr^o

José Valter Pereira (Valter Filé)

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Fevereiro/2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S676i Soares, Roberta Ferreira Sandim, 1989-
A imagem da Escola Pública produzida por
estudantes do curso de pedagogia da UFRRJ / Roberta
Ferreira Sandim Soares. - 2019.
102 f.

Orientador: José Valter Pereira.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
-PPGEDuc, 2019.

1. Narrativas . 2. Formação de Professores. 3.
Relações Raciais. 4. Discursos. 5. Experiência

. I. Pereira, José Valter , 1955-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares -PPGEDuc III.
Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

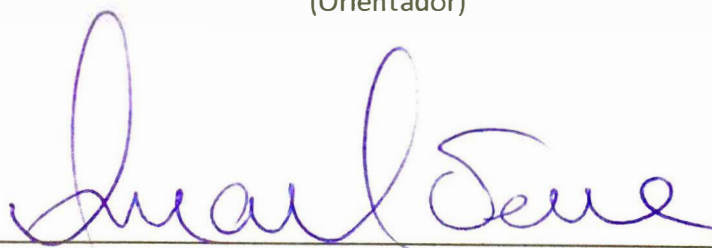
ROBERTA FERREIRA SANDIM SOARES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/02/2019



Jose Valter Pereira. Dr. UFRRJ
(Orientador)



Amauri Mendes Pereira. Dr. UFRRJ



Carmen Lucia Vidal Perez. Dra. UFF

DEDICATÓRIA

Dedico à minha avó Iracy Sandim (em memória).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus a quem dedico toda minha fé.

Ao precioso apoio de várias pessoas que contribuíram para o nascimento deste texto. A presença dos meus pais foi primordial para chegar até aqui, percebendo neles os olhares de admiração e ternura que contribuíram para a minha composição, provocando meu entusiasmo para seguir.

Ao meu orientador pelas inúmeras e incansáveis orientações, acompanhando meus escritos de forma presencial e virtual. Pela generosidade com meus textos imaturos e paciência em ouvir-me.

Aos meus irmãos, principalmente, Matheus por ajudar-me em todos os momentos. Reconheço e agradeço às pessoas especiais que participaram desde os meus primeiros escritos. Escrevo essas linhas com prazer em lembrar todos os momentos que compartilhei, minhas angústias, dúvidas, medos e também alegrias e longas risadas com amigos e amigas. É difícil nomear todos eles, então para este primeiro registro citarei somente alguns: Gustavo, Cíntia, Tarcísio, Josi, Luana, Grazi, Yago, Thaís, Fabinho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Muito Obrigada!

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração
E aprendi ...
“Caminhos do coração”*

(Gonzaguinha)

RESUMO

SOARES, ROBERTA FERREIRA SANDIM. **A imagem da escola pública produzida por estudantes do curso de pedagogia da UFRRJ. 2019. 102 p.** Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ. 2019.

Esta pesquisa nasce com a intenção de estudar os discursos dos alunos de oito turmas do curso de licenciatura em Pedagogia do campus Nova Iguaçu da UFRRJ, tendo como inspiração a análise do discurso em Michel Foucault. As narrativas estudadas resultam da pesquisa *Relações Raciais nas Escolas e Formação de Professores (2013-2017)*, desenvolvida pelo Laboratório de Estudos e Aprontos Multimídia (LEAM). O projeto debruçou-se sobre as dificuldades de consideração do racismo geradas nas relações étnico-raciais, mais especificamente na formação de professores. Esta dissertação tem como questão estudar o que os alunos do curso de pedagogia narram acerca da escola pública? Que imagens produzem sobre ela? As histórias de vida estudadas também nos ofereceram oportunidades para pensarmos sobre os processos de escolarização no Brasil a partir da massificação da entrada dos negros e pobres bem como de "Outros" que não se encaixam no "padrão" de alunos esperados pelos projetos hegemônicos de escola pública. Foram utilizados como referências, autores como Walter Benjamin, Valter Filé, Anelice Ribetto e Carmem Pérez a fim de alcançar a dimensão provocada pelas narrativas e os processos de formação; Jorge Larrosa com a intenção de discutir experiência e formação; Amauri Mendes a história e a luta do Movimento Negro e a sua relação com a Educação, com a escolarização, entre outras questões relacionadas com o racismo e o seu enfrentamento. Ademais, Nilma Lino Gomes e Valter Filé com o propósito de estudar a desconstrução do preconceito racial e das desigualdades nas relações raciais, o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira. Ademais, os aportes de Michel Foucault' para tentar compreender os discursos, seus lugares de produção e os demais aspectos envolvidos com a sua reprodução. Autores que contribuíram de modo teórico-metodológico para a composição desta escrita. Escrita que tenta contribuir com aspectos fundamentais das narrativas, das histórias de formação para compreendermos aspectos importantes das relações étnico-raciais e do racismo na formação de professores, bem como compreender melhor os processos de produção discursiva, principalmente quando os discursos estudados, produzidos por estudantes que em sua maioria são negros e pobres, desqualificam a escola pública.

Palavras-chave: Relações-raciais; formação de professores; discursos; narrativas e experiência.

ABSTRACT

SOARES, ROBERTA FERREIRA SANDIM. **The image of the public school produced by students of the pedagogy course at UFRRJ. 2019. 102 p.** Dissertation (Master's in Education, Contexts Contemporary and Popular Demand). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ. 2019

This research was born with the intention of studying the speeches of the students of eight classes of the degree course in Pedagogy of the campus Nova Iguaçu of UFRRJ, having as inspiration the analysis of the speech in Michel Foucault. The narratives studied are the result of the research Racial Relations in Schools and Teacher Training (2013-2017), developed by the Multimedia Studies and Training Laboratory (LEAM). The project dealt with the difficulties of considering racism generated in ethnic-racial relations, more specifically in the training of teachers. This dissertation has as a question to study what the students of the pedagogy course narrated about the public school? What images do they produce about it? The life histories studied also offered us opportunities to think about the processes of schooling in Brazil from the massification of the entry of the blacks and poor as well as of "Others" that do not fit the "pattern" of students expected by the hegemonic school projects public. Authors like Walter Benjamin, Valter Filé, Anelice Ribetto and Carmem Pérez were used as references to reach the dimension provoked by the narratives and the processes of formation; Jorge Larrosa with the intention of discussing experience and training; Amauri Mendes the history and struggle of the Black Movement and its relationship with Education, with schooling, among other issues related to racism and its confrontation. In addition, Nilma Lino Gomes and Valter Filé with the purpose of studying the deconstruction of racial prejudice and inequalities in race relations, the recognition and appreciation of Afro-Brazilian culture. In addition, the contributions of Michel Foucault 'to try to understand the discourses, their places of production and the other aspects involved with their reproduction Authors who contributed in a theoretical-methodological way to the composition of this writing. A writing that attempts to contribute to fundamental aspects of narratives, training stories to understand important aspects of ethnic-racial relations and racism in teacher training, as well as to better understand the processes of discursive production, especially when the discourses studied, produced by students which are mostly black and poor, disqualify the public school.

Key-Words: Race relations; teacher training; speeches; narratives and experience.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| 1.CHEGADA AO LEAM | 15 |
| 1.1 A orientação coletiva | 21 |
| 1.2 Tecendo escritos | 24 |
| 1.3 Nem branca nem preta | 24 |
| 2 - LAÇOS COM O PROJETO NÓ | 37 |
| 2.1 O contexto da Lei 10.639/2003 | 40 |
| 2.2 O encontro com as narrativas | 42 |
| 2.3 Acontecimento | 48 |
| 2.4 Histórias entramadas | 52 |
| 2.5 O não saber | 56 |
| 3 A LINGUAGEM E O DISCURSO BASEADO EM MICHEL FOUCAULT | 58 |
| 3.1 Inspirando-se na análise de discurso de Michel Foucault | 58 |
| 3.2 Uma versão da história da escola pública brasileira | 73 |
| 3.3 As reverberações dos discursos - entre o público e privado | 79 |
| 4. A ESCOLA PÚBLICA (O PÚBLICO) E O NEOLIBERALISMO | 83 |
| 5 O QUE VEM ... | 90 |
| 6. O AÍ ESTÁ... O QUE FOI POSSÍVEL... | 95 |
| REFERÊNCIA | 98 |

INTRODUÇÃO

Houve e haverá muitas outras ideias de leituras e escritas igualmente importantes. Entretanto, o que julgo potente para seguir pensando neste momento, é o que dá vida e liga à minha pesquisa. Não há neste movimento uma pretensão de alcançar a verdade, mas de ampliar sentidos naquilo que minha escrita será capaz de ressoar nos outros, minha aposta está aí.

Em 2015 comecei uma busca por algo que alimentasse o interesse em investigar e estudar para além do habitual. Dentre diversos âmbitos, o espaço escolar, sobretudo a educação. Ter conhecimento com forma de “alimento” e que fizesse sentido na minha vida. Digo com Foucault, que a escrita me permita transformar o que penso saber.

O meu interesse foi estudar as narrativas de alunos do curso de licenciatura em pedagogia do campus de Nova Iguaçu da UFRRJ, buscando entender a partir dos trechos que produzem sentido, laços que estabelecem nó, ou seja, considerando as diversas maneiras de exposição dos discursos. Nesse sentido, pensar a importância de tais representações no âmbito da formação de professores.

Considero as narrativas um dispositivo para questionamentos a respeito de como cada história pode oferecer compreensão das questões que envolvem a formação, a escolarização e, mais especificamente, os desafios das relações raciais. Ademais, evidenciam também a importância da formação narrativa no entrelace das histórias que possam produzir sentido para nós mesmos e para a forma como nos colocamos no mundo. “Seja na continuidade das nossas histórias, seja para nos inspirar a pensar de outras maneiras” (FILÉ 2013, p.19).

Na perspectiva desta pesquisa aqui anunciada, dediquei-me a pensar como e de que forma iria relacionar as conexões dos alunos do curso de pedagogia em torno discursos produzidos. O intuito é tentar compreender a natureza das experiências de escolarização na formação daquelas alunas e alunos, bem como, entender como eles se constituem professores? Quais atravessamentos estão formando esses professores? Considerando as tramas das narrativas, ao apresentar as conexões e entrecos, destaco um dos contextos, o cruzamento desta pesquisa. Minha pesquisa, então, parte do interesse em descobrir como as pessoas, os/as alunos/as do curso de pedagogia, chegaram à composição dos discursos de sentido negativo

sobre a escola pública. Nesse cenário, aprofundar os estudos das narrativas e as conexões estabelecidas entre elas. Estudar as possíveis percepções dos discursos no sentido de questionar o porquê de determinados assuntos terem sido recorrentes em diferentes narrativas? Como se forjaram esses discursos? De que forma a experiência cotidiana dos sujeitos passa a ser afetada por outros-discursos? Como os discursos nos produzem?

O desejo de desenvolver esse trabalho foi possível a partir da minha entrada no LEAM¹, que por sua vez, acontece de forma atípica. Primeiramente realizei uma busca na internet acerca das linhas de pesquisa para tentar ingressar no mestrado, entre inúmeras buscas me senti atraída por uma linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Em específico pela linha 3: Educação e Diversidades Étnico-Raciais.

A atração resultou por perceber que durante as aulas, nas quais atuava como professora, eu me sentia/sinto afetada pelas ofensas relacionadas à cor e aparência que perpassavam/perpassam na sala de aula, gerando muitos conflitos, posturas preconceituosas e discriminação.

São tantas formas de racismo presenciais em sala de aula: desde apelidos depreciativos e, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, até a ridicularização dos traços físicos e a textura dos cabelos. E por mais que eu não ficasse calada diante dessas situações, eu ficava me questionando: Qual o real motivo de tudo isso? Por que acontece? Como se produz? Quais as repercussões dessa reprodução?

Nesta ocasião, estava trabalhando no Serviço Nacional de Transporte - SENAT - que faz parte do sistema S². Aplicava os módulos de língua portuguesa e outros que são chamados de módulos interdisciplinares nas turmas do programa Jovem Aprendiz³.

¹ LEAM - Laboratório de estudos e aprontos multimídia: relações étnico-raciais na cultura digital -, está vinculado ao Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporânea e Demandas Populares.

² Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S.

³ O programa jovem aprendiz é um projeto do governo federal criado a partir da Lei da Aprendizagem Lei 10.097/00) com o objetivo de que as empresas desenvolvam programas de aprendizagem que visam à capacitação profissional de adolescentes e jovens em todo o país.

Feito a escolha da linha de pesquisa, pensei em algumas formas de me aproximar. Escrevi um email para o professor Valter Filé⁴, que para minha surpresa respondeu na semana seguinte, marcando uma conversa. Após a conversa, o professor concordou que eu participasse do grupo, todavia a condição era participar de todas as atividades desenvolvidas pelas demandas dos projetos de pesquisa⁵ que estavam/estão sendo desenvolvidas. O primeiro contato com os integrantes do grupo foi na qualificação de dois orientandos, início de 2016.

Comecei a participar dos encontros com o grupo de pesquisa o que me proporcionou alcançar as questões do LEAM, tais como as discussões acerca das relações raciais, mais especificamente, na formação de professores. Nossos estudos e a forma como conduzimos nossas pesquisas são acompanhadas por todos integrantes, nossa orientação é coletiva.

Esta dissertação tem como ponto de partida pensar as produções das desigualdades nas relações raciais, situados em determinados contextos sócio-históricos, caracterizados pelos discursos e as relações de poder. Um dos principais desafios que aponto neste estudo é a visão de que a verdade e o poder estão mutuamente interligados, pois através de práticas contextualmente específicas, estão intrincados à produção e reprodução do discurso que é regulado pelas formações discursivas atuantes entre si.

Portanto, meu interesse é entender que tipos de sujeitos estão enunciando estes discursos? Quais as implicações dos discursos partindo desses sujeitos? Como são constituídos enquanto verdades? Estariam esses discursos demarcados? Se sim, com quais intenções? Em que medida essa produção de sentido está entrelaçada nas subjetividades operando como normas e atendendo aos códigos de normalização? Como eles seriam legitimados?

Desejo compreender como esses discursos se fazem presentes nas narrativas, como se relacionam no cotidiano escolar entre a escola e professores, e, como estão a produzir subjetividades. Minha pesquisa, então, parte do interesse em descobrir como as pessoas, os/as alunos/as do curso de pedagogia, chegaram à composição dos seus discursos.

A intenção é trabalhar com elementos que aparecem recorrentemente nas narrativas e os trechos que estabelecem conexões entre elas. Estudar as possíveis percepções dos

⁴ <http://lattes.cnpq.br/7309500118972901>

⁵ Relações Raciais nas escolas e formação de professores (2012 -2017) e Educação das relações Étnico-raciais na cultura digital (2016 -2018).

discursos, no sentido de questionar o porquê determinados assuntos foram recorrentes em diferentes narrativas? Como esses "assuntos" foram se produzindo nos discursos? De que forma a experiência cotidiana dos sujeitos passa a ser afetada por outros-discursos? Como os discursos nos produzem? Nesse contexto, a organização da minha pesquisa se dispõe em seis capítulos, mais introdução e conclusão, em que desenvolverei como questão a imagem da escola pública a partir das narrativas de professores em formação e a produção de desigualdades nas relações raciais.

No primeiro deles, intitulado “*chegada ao LEAM*”: o percurso da pesquisa, o encontro com o grupo de estudos, a prática da orientação coletiva, (re)pensando a “formação” na formação de professores e as questões que nos afetam, isto é, as produções de desigualdades nas relações raciais. Posteriormente, abordo a relevância da oficina de fotografia, que parte do projeto de pesquisa “*Educação das Relações Étnico-Raciais na Cultura Digital*” (2016 – 2019) que por sua vez faz parte do Laboratório de Estudos e Aprontos Multimídia (LEAM) vinculado ao *Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade do Conhecimento e Conexões Culturais*, também coordenado e orientado pelo professor Dr. Valter Filé e finalizo o capítulo.

No segundo capítulo, intitulado “*Laços do projeto nó*”, abordo o cenário da minha pesquisa em relação ao projeto de pesquisa, já em desenvolvimento pelo LEAM; a contextualização da lei 10.639/2003; o encontro com as narrativas dos estudantes do curso de pedagogia. Faço alguns apontamentos para os referenciais teóricos-metodológico, com a preocupação em: descrever, conceituar e empregar os conceitos para compreender o universo da pesquisa, trazendo a valorização do não saber e as histórias entramadas.

No terceiro capítulo, discuto alguns conceitos embaixadores da pesquisa, tais como, enunciado; acontecimento; formação discursiva; saber-poder e ordem do discurso. Aqui me dediquei ao estudo do discurso propriamente ditos. É o momento no qual me debruço sobre as narrativas para analisar as reverberações dos discursos, mobilizando conceitos e dispositivos sobre os quais trago apontamentos ao longo da pesquisa. Em seguida, apresento a forma como fiz meus estudos a partir dos discursos trazidos pelas narrativas, inspirada na análise do discurso foucaultiano, em específico: enunciado, enunciação, formação discursiva, sendo a exposição realizada com trechos das narrativas a considerar também o saber, o poder, a subjetividade, e a ordem do discurso.

O quarto capítulo foi produzido com o objetivo de situar a escola pública e em qual contexto as enunciações estariam implicadas. Nesta perspectiva, encaminho um estudo bibliográfico, a partir da década de 1960, sobre a entrada em massa dos negros e pobres na escola pública e os discursos produzidos desde então, os efeitos de enunciação e formação discursiva estariam entrelaçados para produzir e/ou reproduzir incluindo os discursos acerca do público. Esse dispositivo não se fabrica apenas nos ditos, mas é uma das formas de torná-lo potente, enunciável, dizível.

O recorte da pesquisa acontece a partir das narrativas de estudantes do curso de pedagogia que cursaram a disciplina Sociologia e Educação II campus Nova Iguaçu da UFRRJ-IM e cujo perfil são de alunas(os) em sua maioria mulheres negras, moradoras da Baixada fluminense⁶, estudantes que cursaram ensino fundamental e médio na escola pública, logo, quais seriam os efeitos desses enunciados na formação de professores?

A forma como fui tecendo esta pesquisa não acontece em um capítulo específico, como é comum encontrar em outras pesquisas, mas está entrelaçada por todo texto. Escolhi estudar e alinhar as histórias de formação dispostas nestes escritos, realizei costuras com o propósito de compreender os discursos das alunas (os) do curso de pedagogia diante dos entrelaces, em específico, sobre a escola pública.

Costuras com textos de Filé (2017), Ribetto (2017) e Pérez (2017) para que eu pudesse alcançar de alguma forma a importância das narrativas de/para a formação; inspiração nas obras de Foucault (2002; 1994) com o objetivo de estudar os discursos; Gentili (1996) para que eu pudesse entender as formas assumidas pelo neoliberalismo no Brasil; Fonseca (2016) e na intenção de entender o processo de escolarização de massa; Mendes (2005) que contribuiu para a compreensão acerca das lutas e história do movimento negro no Brasil; outrossim, Gomes (2005) Filé (2012) com o propósito de estudar a desconstrução do preconceito racial e das desigualdades nas relações raciais, o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira. Essa foi uma forma que me oportunizou coser os pontos das narrativas por todo o texto para que eu pudesse tecer os fios de maneira ziguezagueante, olhá-los, retomá-los, revirá-los... A cada nova leitura atenta, encontrava outras possibilidades, e outras

⁶ Baixada Fluminense é o nome que se dá à região em redor do município do Rio de Janeiro, englobando os municípios de Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados e Mesquita. Corresponde aproximadamente à planície que fica entre o litoral e as serras do Mar e da Mantiqueira.

inquietações se produziam de maneira sinuosa, hesitante, instável e mutável, como uma forma de explicitar as transformações da pesquisa em mim.

Também para expor também características do olhar, da escuta sensível aos estímulos internos e externos, físicos e emocionais. No capítulo quatro, inspirada na análise do discurso foucaultiana, são estudados os discursos e as relações de poder dentre os enunciados das narrativas.

Para tais estudos, lido com alguns autores que contribuíram para a composição desta pesquisa. Sendo assim, sobre as questões do Projeto de Pesquisa Relações Raciais na Escola e Formação de Professores, Filé (2012); sobre o conceito de narrativa, Walter Benjamin (1994), Filé e Ribetto (2017); Perez (2017) Larrosa (2002); Mendes (2005) e, Gomes (2005). Posteriormente, para estudar os sentidos possíveis dos discursos, Foucault (2002; 1994); ademais, outros autores contribuíram para a formação desta pesquisa em alguns aspectos mais pontuais.

Por último, apresento uma (in)conclusão, as minhas considerações possíveis até aqui, a qual decidi nomear de *Aí está*. Nessa disposição, por considerar que seja possível uma constituição de determinado domínio de saber, colocado em funcionamento a partir de relações de poder, que subjetivam os sujeitos.

Elegi um campo de estudos, a Educação, que, muitas vezes, me cobrou respostas e certezas que eu não tinha e que ainda não tenho. O que sei é do percurso que fiz até aqui, são caminhos provisórios! Certamente, não é a salvação, mas são possibilidades para se pensar e olhar de outro modo, a partir dos referenciais, diferentes daqueles com os quais já se está deveras habituada. O final, como diz Foucault, não temos como prever, não sabemos como chegaremos até ele, é uma surpresa, se é que ele existe. Então, relatei de que maneira fui compondo, traçando, duvidando. Aqui, exponho a forma como a pesquisa foi se fabricando de curvas, de linhas, de tensões e de rupturas.

1. CHEGADA AO LEAM

Atuando nos espaços com o grupo de pesquisa nunca me foi perguntado o que eu sabia acerca do racismo, na disposição das nossas orientações foi possível perceber que para além dos estudos e conceitos trazidos pelos autores e mesmo aprofundar as questões, antes de tudo, era preciso de alguma forma se inquietar com o racismo no Brasil, e como professora, inferir que essas questões estavam/estão sendo atravessadas nas salas de aula, ou seja, as reverberações do racismo nos processos de escolarização, na educação. O grupo de pesquisa que faço menção é constituído por professores e alunos que estudam questões pertinentes à educação, fundamentalmente relações étnico-raciais, os parágrafos a seguir salientam os movimentos do grupo.

Investigar como se dão as desigualdades produzidas nas relações étnico-raciais⁷ na educação, em específico, na formação dos/de professores e os atravessamentos da cultura digital, são as questões que nos provocam inquietações e nos desafiam. Como professora, acredito que não exige de muitos esforços para perceber as ressonâncias do racismo no dia a dia da escola, somente é necessário estar atento para perceber como ele afeta a vida das pessoas, ter sensibilização para aguçar os sentidos, olhar as expressões, ouvir as “piadas” de mal de gosto, mesmo aquelas ecoadas em baixo tom, sugerindo sentido ambíguo, perceber os olhares de desprezo em relação ao outro.

Falar de racismo no Brasil não é fácil, a saber, que ele se afirma atravessado pela própria negação e silenciamento, quanto mais o assunto é sonegado, mais aumentam as chances de proliferação. As reverberações ainda são situadas pelo mito da democracia racial. O mito da democracia racial cria um desconforto ao falar sobre ser negro, de alguma forma a negação do problema repercute da forma mais cruel, enveredado pelo silêncio a fim de evitar a discussão, o que de alguma forma favorece a manutenção do racismo. Convido Nilma Lino Gomes (2005) neste instante:

⁷A expressão “étnico-racial”, ao nos referirmos ao segmento negro da população, abarca tanto a dimensão cultural (linguagem, tradições, religião, ancestralidade), quanto às características fenotípicas socialmente atribuídas àqueles classificados como negros (pretos e pardos, de acordo com as categorias censitárias do IBGE).

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais. (GOMES, 2005, p. 57)

Embora o mito da democracia racial, tenha de alguma forma se cristalizado no Brasil, é importante salientar que a sociedade brasileira não consegue negar sua negritude, sejam pelas as marcas trazidas no corpo, a cultura, as histórias, a ancestralidade. É também nesse cenário que as discussões sobre a diversidade se colocam em evidência, todavia, foram anuladas favorecendo o viés da desigualdade. Trazer o problema é um alarde para as questões sociais e políticas, o que me impulsiona para uma educação antirracista que seja atravessada por essas questões em pensar uma educação para a diversidade se faz imprescindível, em superação de algumas medidas que precisam ser implementadas. Inicialmente, anseio por tentar alcançar o que seja o racismo, nesse entretanto, quem me ajuda a introduzir o que seja o racismo é Gomes (2005, p.52).

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Além disso, o racismo também se configura de modo institucional no Brasil, nas estruturas de organização da sociedade a partir das instituições e as repercussões no cotidiano. De uma maneira abrangente, ele é definido como privilégio a determinado grupo de

indivíduos em detrimento de outros, em razão da etnia a qual estes pertencem, revelando-se na diferença de tratamento, distribuição de serviços ou benefícios. Ademais, também aborda:

[...] práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada.(2005, p.53)

Vale ressaltar também, como Munanga (1998, p.4) acrescenta a fim de ampliar as questões. Aliás, para minha compreensão, sustentando que:

Em qualquer operação de classificação, é preciso primeiramente estabelecer alguns critérios objetivos com base na diferença e semelhança. No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletiva e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela. Ora, a cor da pele é definida pela concentração da melanina. É justamente o de grau dessa concentração que define a cor da pele, dos olhos e do cabelo. A chamada raça branca tem menos concentração de melanina, o que define a sua cor branca, cabelos e olhos mais claros que a negra que concentra mais melanina e por isso tem pele, cabelos e olhos mais escuros e a amarela numa posição intermediária que define a sua cor de pele que por aproximação é dita amarela Ora, a cor da pele resultante do grau de concentração da melanina, substância que possuímos todos, é um critério relativamente artificial. Apenas menos de 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo são implicados na transmissão da cor da pele, dos olhos e cabelos.

Para que fosse possível entender, busquei uma versão do processo histórico do termo raça tomou força na França, atuando entre as classes sociais, sendo a nobreza identificada como “os Francos” cujo sua origem seria germânica e a plebe era identificada como “os Gauleses”. Os Francos eram considerados como sangue puro, destacando assim suas habilidades para administrar, dominar e escravizar os Gauleses. (MUNANGA, 2003).

Por volta do século XIX, os fenótipos são acrescentados: forma do nariz, expressão dos lábios, queixo e formato do crânio. Já no século XX Munanga (2003) relata que:

(...) as pesquisas comparativas levaram à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes à mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça pode embora com menos incidência ser encontrado em outra raça.” (p.4)

Fica claro que raça é um conceito controvertido, seu sentido tem uma conotação mais doutrinária do que científica, veio como instrumento para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial de que como explicação da variabilidade humana. Raça é uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão justificada em uma determinada realidade social e política é necessário conhecermos como o conceito de raça permeava o imaginário social republicano. (p.5- 6)

As relações de poder governam estruturas também a partir do campo semântico, como acontece com a palavra raça que está situada no campo político e ideológico. Diante disso, Munanga (2003) conceitua que o termo raça é carregado por dominação e poder. Aqui no Brasil, nos deparamos com a identificação racial através da cor.

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. (p.6)

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta

como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (GOMES, p.54)

Com a intenção de compreender a discriminação racial mais uma vez convoco Gomes (2005):

A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. (GOMES, p.55)

Outro aspecto relevante é o Programa Nacional de Direitos Humanos – Brasil (1996) que define discriminação como “o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos tais como raça, sexo, idade, opção religiosa e outros” (p. 15).

Pensando também outras inclinações, aponto o que a Convenção da ONU, de 1996, estabeleceu o seguinte conceito para a discriminação racial.

Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, dos direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública. (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1996, p.12).

Ao considerar a repercussão dessas questões na educação é necessário chamar a atenção para todos os profissionais que de alguma forma participam das reverberações do racismo, preconceito e discriminação no cotidiano escolar.

Aos professores tornam-se indispensável à abordagem sobre relações étnico-raciais, aliás a todos que integram o espaço escolar. A efetivação da lei 10639/03 ⁸ é uma urgência que visa contribuir com ações pedagógicas na promoção da igualdade racial.

Souza (2009) destaca que:

Apesar da promulgação da Lei 10.639/03 constituir-se em uma resposta às demandas do Movimento Negro e a todos aqueles que vêm lutando por uma sociedade brasileira mais democrática a sua aplicação não tem sido uma tarefa fácil: muitas vezes os professores não se sentem motivados em cumprir leis que consideram vir de escalões superiores, não se sentem preparados para lidar com as questões e tem aqueles que ainda acreditam no mito da democracia racial ou acreditam “tocar na ferida”, preferindo o silêncio para “não provocar constrangimentos” (p.8)

Os dispositivos legais e as reivindicações indicam a necessidade de diretrizes que orientem uma educação para as relações raciais, isto é, a ser empenhada na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. Vale salientar que, o movimento negro traz uma profunda diferença em comparação aos demais movimentos sociais, já na década de 70, diante de um cenário político e visando compreender o cotidiano da população negra, que considerado a partir da negação da história “oficial”, sendo assim, a produção de um novo percurso para (re)contar a trajetória da história do Brasil. O movimento negro é, portanto, fruto de uma “negatividade histórica”, Barbosa e Santos (1994, p. 46).

Foram as Entidades e grupos de negros surgidos na década de 70 que tornaram comum o uso do termo Movimento Negro para designar o seu conjunto e as suas atividades. Documentos de Entidades e declarações de militantes do passado já haviam utilizado antes essa expressão, mas não chegara a fixar-se com o significado que tem hoje – Grupos, Entidades e Militantes negros que buscam a valorização do negro e da Cultura Negra e se colocam diretamente contra o racismo, buscando, através deste combate, o respeito da sociedade e a melhoria das condições de vida para a população afrobrasileira. (PEREIRA, 2005, p.22)

⁸ A Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. A legislação será abordada no texto nas páginas que seguem em relação ao contexto da pesquisa.

Conforme Cardoso (2002), é alarmante e necessário este movimento de contrapartida à realidade racial. No entanto, há provocação e, como isso tem sido considerado pela escola? Ou ainda, se tem sido considerado em algum âmbito?

1.1 A orientação coletiva

Busquei ressaltar em meu texto algumas marcas que percorrem as relações raciais e que entrelaçam as pesquisas desenvolvidas no LEAM. Durante as orientações coletivas os textos produzidos são lidos para que possamos escutar o outro. É que urge pela necessidade de repensar os textos, para dar abertura às outras perspectivas suficientemente capazes de reconhecer o outro e a própria maneira de se relacionar com a pesquisa. De maneira a estabelecer laços e assuntos comuns entre as pessoas e as nossas pesquisas.

É quase inevitável não sair diferente após os encontros, as sensações provocadas pela relação, a fala e os pensamentos se contagiam, se interligam. Assim, seguem encadeando diálogos, descortinando leituras e escritas, nos deslocando para outros caminhos.

Lidar com o coletivo significa também falar em dissenso, permitindo desdobrar o texto em outros arranjos. Favorecendo uma (re)produção da pesquisa, (re)elaboração de algumas linhas, (re)ajustes de alguns parágrafos. Expor para o grupo as questões que levantamos nas nossas escritas, em nossos estudos, as questões que surgem são também fruto da estada no grupo.

Algum ponto do texto que por vezes nos parece de forma clara, isto é, aquela ideia de quem escreve para si, uma escrita intimista, com a chegada do texto ao grupo somos alertados pelos integrantes a respeito de coisas que ainda não havíamos pensado, gerando outras perguntas para auxiliar na organização, sobre as ideias e o modo como estão dispostas no texto. Por vezes, o grupo nos aponta questões que outrora não havíamos nos atentado, mas que alguma forma já estavam lá enunciadas. Inclusive, as intervenções são como confrontos, deslocamentos... acusam nossos preconceitos, vaidades, certezas, vacilos... armadilhas para nós mesmos. No entanto, estas armadilhas nos fazem perceber a dimensão coletiva da

produção de conhecimento. Não andamos sozinhos, não pensamos sozinhos. É sempre com outros e sempre no coletivo.

A maneira coletiva de trabalharmos, de estudarmos não é apenas um jeito prático de integrar um grupo, mas torna-se um posicionamento político e ético diante do que acreditamos e apostamos ser a produção acadêmica de conhecimento. Portanto, me leva a uma ideia de rede.

Uma ideia de rede de conhecimento, no qual os pontos podem se conectar a quaisquer outros pontos. Ao tratar de algo, estamos criando conexões, ligações, fios de rede, nó com as nossas pesquisas em relação ao grupo. Como algo que não começa nem conclui, encontra-se sempre a caminho, é inacabado, porque sempre está em vias de ser. Há disponibilidade de uma outra junção, e desfiar outras, e outras...

Para ampliar a ideia de rede anuncio o que propõe Nilda Alves (2014). Diz ela, sobre o conhecimento em rede. Entendemos a produção de conhecimento como uma rede. Uma palavra conceito que nos remete inúmeros sentidos: rede de pesca, rede de balanço etc. Pensando a rede como algo que se constitui por conexões múltiplas. Ou seja, uma:

[...] a noção de rede não é algo que se explique por si mesmo. A palavra rede tem muitos sentidos, é polissêmica, ao mesmo tempo em que certos autores usam outros termos para dizer o que nesse trabalho, e em alguns outros, é chamado de rede. Por que então usar essa noção? Ainda uma vez, é o cotidiano que me explica. Todas as vezes que me foi permitido discuti-la, exatamente devido à sua polissemia, foi possível estabelecer um rápido diálogo com cada interlocutor, pois cada um tem uma imagem do que é rede, o que possibilita entrar na rede sobre o que é rede, com muita facilidade. [...] adotar a noção de rede tem permitido uma incorporação imediata de todos com os que falo em distintas situações [...]. Ou seja, partir dessa metáfora tem permitido tecer uma rede em torno dela já que todos podem falar algo, expressando-se a partir de algo que tem significado para si. (ALVES, 2002b, p.69)

As pesquisas desenvolvidas no LEAM se articulam com uma trama, mas cada um com seu traçado, tecendo suas linhas, sua história, atravessado por múltiplas linhas em diferentes tonalidades, intensidades, espessuras e texturas. Nesta trama, puxamos muitos fios, muitas histórias que se entrelaçam, embolam-se, unem-se fazendo nós, pontos e tranças. Esse emaranhado de histórias, desejos, perguntas e paixões não tem apenas uma autoria. É de

todos, faz parte de uma vida coletiva, pública em um lugar que esses elos se entrelaçam formando uma grande rede, sendo influenciada por cada nó, cada tessitura interfere no processo das nossas pesquisas. Uma rede que nos chama a atenção para a convivência como um desafio e uma oportunidade.

O que me provoca a pensar nesse conceito de rede é a forma como compomos nossas pesquisas e orientações. Mais uma surpresa é pensar nesta forma de orientação, diferente dos modelos que havia recebido até o momento. As orientações que antecederam meu encontro com o grupo, aconteciam de forma isolada entre orientando e orientador de porta fechada com data e hora marcada.

O desafio trata-se de nos produzir de forma contra-hegemônica, a entender que é inviável acompanhar um sistema centralizado no individualismo. A intenção é unir esforços no sentido de produzir um trabalho coletivo como finalidade maior para construção de uma sociedade com menos desigualdades sociais. Em contrapartida ao capitalismo desde seu princípio e que está baseado no individualismo.

É relevante que nós, professores, percebamos para além dos muros da escola, integrados a uma coletividade com características sociais, políticas e econômicas sejamos capazes de, coletivamente, discutir, produzir, exigir e propor caminhos para problemas que enfrentamos. A forma como nos dispomos em nossas orientações se pautam em formas coletivas e também no que se diz para produção do conhecimento, nossas experiências e formas de luta nos encaminham para o que pretendemos em relação à sociedade.

As redes então, obviamente existem, e devemos adentrar com nosso propósito e tentar de certa forma, somar esforços para que o conhecimento venha ser realmente produtivo e fortalecedor. Porém, ao adentrar na rede, devemos perceber que a dimensão humana e social é pertinente e frutífera, e somente com humildade, cooperação e comprometimento com o outro, poderemos visualizar um mundo melhor.

Existem redes e há também outros elementos que podem mantê-las vivas e em constante ampliação/construção/reconstrução dentro deste grande sistema, um dos itens é, com certeza, a percepção de trabalharmos com nossas pesquisas alinhavadas em projetos nó.

1.2 Tecendo escritos

Entre tantas formas de ser surpreendida, o que dizer do meu reencontro com a escrita? Encontro ou reencontro? Nunca ousei na possibilidade de me envolver diretamente em um texto. Os modos de escrita que (re)encontro no LEAM se apresentam diferentes das escritas, conhecidas por mim desde então, as quais foram hegemônicas em minha formação até aqui.

Para a prática do meu processo de pesquisa eu preciso de outros deslocamentos para escrever, permitindo que minha escrita revele o que está na “coxia”, isto é, revelando todos os movimentos que realizo para tecer esta escrita, inclusive, desdobramentos, angústias e percalços. Por esses caminhos posso apostar em uma política de escrita que leve em consideração os atravessamentos na/da produção de conhecimento.

Uma escrita em processos, em transição, uma escrita devir. Devir o ponto “entre” o que está contido, entre “um e outro”, um vir-a-ser, um tornar-se, associando à ideia de transitório, de inconstância e oscilações. Nas palavras do próprio Deleuze (1997, p.11): “Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida”.

Na chegada ao mestrado, percebi que escrever não é um ato meramente instrumental com um manual de recursos que pode ser inserido em um modelo, mas como um ato que requer um envolvimento.

1.3 Nem branca nem preta

[...]
*De ladrões mulatos e outros quase brancos
Tratados como pretos
Só pra mostrar aos outros quase pretos
(E são quase todos pretos)
Como é que pretos, pobres e mulatos
E quase brancos quase pretos de tão pobres são
tratados*

*E pobres são como podres e todos sabem como
se tratam os pretos
E não importa se os olhos do mundo inteiro
Possam estar por um momento voltados para o largo
Onde os escravos eram castigados
E hoje um batuque, um batuque
Com a pureza de meninos uniformizados de escola secundária
Em dia de parada
[...]
Caetano Veloso*

A epígrafe direciona para o racismo que existe, por pobre, preto, pelo branco quase preto que é pobre. Então o julgamento cabe para quem está fora do “padrão”. É diante desse campo fértil que eu pensava/penso acerca da minha cor, pertencimento, raça, essas indagações já habitam há algum tempo em mim. Era um sentimento de insegurança em responder a este questionamento, de alguma forma estabelecia uma ideia paradoxal e antitética para mim. Afinal, qual é a minha cor? Sou negra ou branca? Numa confusão entre o meu olhar e como eu era/sou olhada, o conflito se coloca à medida que eu nunca me vi/senti branca, entretanto, em meu registro é a informação que consta em meu registro de nascimento.

Qual é o sentido de ser branca, negra, mestiça, morena escura, morena clara, morena com “traços” de negra ou branca? Com quais intenções fomos situados no campo do biológico? Por que nossas “diferenças” seriam limitadas pelo que é visível? Em quais proporções fomos/estaríamos sendo conduzidos, biológico ou ideológico?

O mito da democracia racial tem por objetivo fazer do silêncio um solucionador para a questão, não há o que falar, logo, não há racismo. É irônico pensar que o racismo está enveredado e ao que foi silenciado, ou seja, presença pela ausência. Assim, como proporciona Santos (2004) em uma sociologia das ausências que consiste em demonstrar o que se apresenta, porém pela não-existência, o que de alguma forma gera inexistência ao que existe.

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como

inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro.

Neste propósito, é possível dizer que o saberes, conhecimentos acerca do racismo, também foram atravessados pela não-existência, fazendo-se necessário trazer uma pedagogia das/para as ausências que desvele saberes outros. Ao indicar algumas formas de racismo aponto também como "mestiçagem", destaco:

Para designar a generalidade de todos os casos de cruzamento ou miscigenação entre populações biologicamente diferentes, colocando o enfoque principal de nossas análises não sobre o fenômeno biológico enquanto tal, mas sim sobre os fatos sociais, psicológicos, econômicos e político-ideológicos decorrentes deste fenômeno biológico inerente à história evolutiva da humanidade. Seria totalmente errôneo representar graficamente essa história sob a forma de uma árvore e suas ramificações. Pois bem, se as ramificações de uma árvore representada por seus inúmeros galhos não se cruzam, a história da humanidade apresenta um gráfico diferente, na qual os galhos se cruzam. (MUNANGA, 1999, p.21)

As repercussões do silêncio se dispõe nas formas mais sutis e ao mesmo tempo de maneira cruel, em nos fazer negar ou mesmo desconhecer a outra versão da história, nossa própria história e, ainda, por não permitir saber o que sou/somos. Convenientemente isso não me trouxe transtornos, nunca fui discriminada pela minha aparência, mas o tom hesitante diante de um questionamento acerca da minha cor sempre foi um incômodo.

Eu me achava horrível principalmente por conta de meu cabelo crespo. Desde muito cedo aprendemos que **cabelo bonito são os lisos** e que as **meninas bonitas são as brancas.** (Vanessa, grifo meu)

Na perspectiva do discurso trazido pela aluna, fui revirando minhas memórias, era fácil perceber como espaço escolar era lugar formidável para a minha permanência na medida em que valorizava minha aparência, a qual sempre foi motivo para comentários em sala de

aula. Minha branquitude era sinalizada através dos fenótipos, meus cabelos lisos e minhas **pintas** espalhadas pelo corpo, ademais, as professoras passavam as mãos em meus **cabelos** sempre com elogios do quanto eram finos, ainda nas séries iniciais na escola, ao lado das minhas amigas negras eu comecei a achar que era branca, como dito pelas pessoas e por mim “sou morena clara”. Apontamentos que reverberaram na minha adolescência e no espaço escolar, já que naquele lugar eu era diferente. A escola que me refiro chama-se Escola Estadual Jardim Marilice em um bairro afastado do centro da cidade de Nova Iguaçu, está situada na Baixada Fluminense, considerado como área rural. A maioria dos alunos eram negros, logo, eu percebia a repercussão do preconceito com as pessoas no meu entorno, todavia não era afetada.

Foi nessa escola que pude sentir pela primeira vez o racismo. Sempre fui uma pessoa de temperamento forte e não conseguia, quando criança, ficar calada frente às afrontas. Assim sendo, **praticamente todos os dias brigava com o mesmo menino** e já não lembro o motivo de tais brigas, mas a questão **é que sempre eu e apenas eu ficava de castigo**, e ele, até onde me lembro, só ficou uma única vez. **O menino que eu discutia era branco de olhos claros e eu, uma das poucas crianças negras da escola.** (Mariana, grifo meu)

Provocada pela citação acima, o texto que desenvolvo narra também situações que presenciei em sala de aula, geralmente, os professores não falam que preferem esse ou aquele aluno, ou que os tratam de forma diferenciada, mas os alunos percebem através do olhar de aprovação, do estímulo a participação, dos elogios frequentes que os docentes preferem alguns alunos. Não posso negar que tive privilégios a partir dessas comparações, sempre fui elogiada na escola, aliás agiam como um impulso para que eu continuasse naquele espaço.

No exposto das indagações deste capítulo, retorno a pergunta que o originou, mas o que é ser morena clara? Esse questionamento não é recente, todavia eu buscava compreender como algo que está dado, cristalizado e naturalizado. A meu ver, estava justificado a partir da miscigenação. O que de fato me provocou a pensar qual é relação histórica no processo de mestiçagem? Quais são as reverberações do racismo no processo de mestiçagem? Afinal, o que é miscigenação?

Tempos depois, retorno à sala de aula, como professora, e os comentários acerca da minha aparência eram notórios, fico intrigada em pensar que não somente tons e nuances da pele, mas os fenótipos podem ter tanto destaque. Em propósito, para integrar um tipo de racismo, a mestiçagem pode ser encarada também como um dispositivo de poder, por ser um tipo de formação que corresponde a uma demanda hegemônica, discursos de censura ao outro se manifestam como uma justificativa para determinar algumas práticas. Neste ponto busco e neste recordar (PÉREZ, p.27, 2017) sugere:

Escrever e narrar sua experiência é um estado inédito, que possibilita à/ao professora/professor se colocar como sujeito de sua própria história: lembrar o vivido é evocar a memória das marcas, reatualizando-as como reminiscência e corporificando-as através da linguagem.

A entender que o racismo ele se materializa por meio do preconceito, discriminação estereótipos atravessado por um fenômeno ideológico. As interrogações que seguem na citação abaixo, são dúvidas que constituem os aspectos de identificação perante a mestiçagem sendo notório que faz parte de um refinamento do campo ideológico para que haja desagregação contrariando uma composição coletiva.

A construção dessa nova consciência não é possível, sem se colocar no ponto de partida a questão de autodefinição, ou seja, da auto-identificação dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo "alheio". Uma tal identificação ("quem somos nós?" - "de onde viemos e aonde vamos?" - "qual é a nossa posição na sociedade?"; "quem são eles?" - "de onde vieram e aonde vão?" - "qual é a posição deles na sociedade?") - vai permitir o desencadeamento de um processo de construção de sua identidade ou personalidade coletiva, que serve de plataforma mobilizadora. (MUNANGA, 2008, p.14)

As interrogações favorecem a dificuldade de articulação que intercorre para um movimento que encontra impossibilidades de compartilhar suas lutas, baseados em fundamentos "classificações" com base em uma ideologia fundada a partir do ideário de branqueamento (MUNANGA,1999), por conseguinte, era gerado a impossibilidade de articular um ideal que seja voltado para a união dos negros.

Para tentar iniciar minha narrativa vou começar desfiando o porquê das minhas indagações. Minha mãe é negra o que de forma equivocada aqui no Brasil, costuma-se chamar de mulata, cabelos com fios grossos e cachos volumosos era/é minha referência de beleza, e uma das falas que mais ecoavam em minha casa era quando ela dizia: “você não é branquinha feito seu pai, mas passa batida por conta dos cabelos” entre outras falas que percorreram minha adolescência, e por sinal, não faziam o menor sentido para mim, eu não me importava. Afinal, nunca tinha sido afetada, isto é, no sentido de nunca ter sido discriminada pela aparência. “Com a ideologia da democracia racial, o mestiço em vez de representar degenerescência passou a ser exaltado enquanto representante do autêntico povo brasileiro, fruto da mistura, preponderantemente entre branco e negro”. (CARDOSO, 2008). Conseqüentemente, eu me sentia entre um misto de conflitos entre tons de pele, fenótipos, raça, branquitude e negritude, logo, as minhas sensações me encaminham para a narrativa de uma das alunas do curso de pedagogia.

Cresci achando **que não sofria com o preconceito racial por ser branca**, mas hoje entendo isso de forma diferente, se machuca outro ser humano tem que doer em mim. Empatia é se colocar no lugar do outro para entender o que é bom de sentir ou não. **Precisamos olhar o outro diferente, precisamos nos olhar diferente e localizar nosso preconceito para saber como superá-lo.** (Juliana, grifo meu)

E, até aqui, seria inegável não reconhecer os privilégios da minha branquitude, mesmo que constituída a partir do olhar do outro. Eu não me via branca, não me sentia branca, mas estava sendo apontada como tal, para mim não fazia a menor diferença. Como relatado acima, não tinha sido prejudicada em nada, ao contrário, era favorecida. Hoje, é imprescindível a não-manutenção dos privilégios em pensar que este lugar de omissão e manutenção está em detrimento do outro.

Esse processo de reconhecimento é desafiador, entretanto, como apontar os afetos do racismo? No processo de embranquecimento sinto como se não soubesse ou tivesse interferência sobre mim mesma, a pensar que fui levada a um lugar de branquitude. Em contrapartida, é inegável que a partir da minha origem, minha cor, meus traços (fenotípicos),

minha condição social e as situações que já experienciei. Todos esse passos são trazidos para compor meu reconhecimento.

O termo branquitude que aponto em meu texto é proposto por Edith Piza (2005) passa a ser discutido como negação ao privilégio, em que o branco deixa de reconhecer a vantagem estrutural em relação aos negros. O conceito refere-se a uma superioridade e privilégio do branco levando em consideração os conceitos que variam de acordo com o meio em que o indivíduo esteja inserido, isto é, branquitude em superação do modelo ideal, aceitação do privilégio dos brancos e uma tentativa de combate ao racismo. “A branquitude como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo”. (Frankenberg, 1999b, pp. 70-101, Piza, 2002, pp. 59-90).

Ao abordar a branquitude, é necessário focalizar juntamente que em 1957 já discutia o que chamou de “patologia branca no Brasil”, ou seja, utilização do negro como tema usado por pesquisadores brancos conjuntamente como uma forma de assegurar a sua brancura confirmado pelo sociólogo Guerreiro Ramos ainda na década de 50.

Começo a estudar sobre branquitude em um texto enviado pelo orientador, Valter Filé, um artigo retirado do livro: *Psicologia Social do Racismo*, organizado pelas autoras Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento. Posteriormente começo a trabalhar com esta questão no mestrado do PPGEduc na disciplina *Seminário de Pesquisa I*. De acordo com Bento, a branquitude pode ser definida como “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento” (BENTO, 2002, p.29). Os trabalhos apresentados por Piza recebeu influência a partir dos conceitos trazidos por Ruth Frankenberg o que aponto neste texto, é algo que prendeu minha atenção: A branquidade é invisível por se esconder atrás de uma característica da normatividade. (FRANKENBERG, 2004)

Diante disso, destaco três tópicos com a finalidade de começar a entender a respeito de algumas indagações de branquidade:

1. A branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial;
2. A branquidade é um ‘ponto de vista’, um lugar a partir da qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais; [...];

3. A branquidade é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe; [...];(FRANKENBERG, 2004. p 313, 314)

Nas tessituras das leituras e discussões realizadas pelo grupo e diante do texto, já citado, trouxe como possibilidade de questionamento para roda, o texto *Branqueamento e Branquitude no Brasil* (2002) da autora Maria Aparecida Silva Bento, eu que tinha como intenção, ocasionada pela pedagogia do olhar, isto é, a forma como aprendi a ver, a me direcionar diante das narrativas e na perspectiva imagem das relações raciais, em específico na imagem do negro, ou melhor, com se dava a composição da imagem a partir do campo da imagética quando se fala do negro. Com a intenção de problematizar o que as narrativas me trazem sobre conexão em relação a questão.

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado. (BENTO, 2002, p.2)

O modelo racial branco está posto como ideal e universal, suas características como exemplo a ser seguido e mantido pela elite branca brasileira. Nessa perspectiva, esses paradigmas se mantêm nos dias atuais tentando concretizar o arquétipo da superioridade do branco sobre negro.

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. (BENTO, 2002, p.3)

Como resultado, cristalizando um imaginário social e a sua supremacia, negando e silenciando a identidade racial do negro. Por que é importante estudar o olhar que se produz

do negro? Como eu não conseguia me perceber? Agora, quais movimentos são necessários para questionar o que está naturalizado?

O texto citado acima, me traz outra perspectiva, o questionamento sobre a imagem do branco, ou ainda após discussão com o grupo, durante as aulas, minha pesquisa se volta para as imagens e, essencialmente, para relações raciais, assim a construir a pesquisa sem respostas prontas. Diante dos estudos sobre branquitude e branquidade fui realizando pontos de indagação e hesitei inúmeras vezes em responder que era branca, logo, travei diante de uma encruzilhada paradoxal. Quando eu comecei a ser branca?

Apesar de ter fracassado o processo de branqueamento físico da sociedade, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na "negritude" e na "mestiçagem", já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior. (MUNANGA, 1999, p.16)

No Brasil, o racismo é de “marca” tão fútil quanto o campo semântico que palavra em destaque propõe, isto é, atravessado pelas marcas que apresento em aspectos físicos. Por conseguinte, a alienação sucumbiu nossos processos de identificação e formações de outros coletivos. Diante deste cenário, é assumido um lugar no qual o branco ainda é dominante, oferecendo um espaço de branqueamento, a fim de produzir excluídos.

Não porque você é malcriado, não porque você é uma criança, um ser humano em formação sem maior noção do mundo e regras que o cercam, mas porque você teve o azar de nascer negro. **É assim que sinto que o mundo me enxerga e sempre enxergou e vai continuar enxergando**, pois não trago em mim a **falsa ilusão** de que isso tem jeito ou que vai mudar. (Luciana, **grifo meu**)

Retomando minha ideia de ser constituída a partir do olhar, o aluno traz como possibilidade de ser “vista” ou melhor, nas próprias palavras, **“o mundo me enxerga e sempre enxergou e vai continuar enxergando”** e nesse ponto que quero desfiar um dos

pontos que sempre foi um incômodo e que considero uma provável explicação pela minha fixação por trabalhar imagens e imaginário. Estudar sobre imagens, na minha compreensão é pensar também como ela talvez seja capaz de repercutir e propagar nas pessoas, porventura, é uma forma de se influenciar com o que é esperado a partir do que as pessoas projetavam/projetam. Dessa maneira, a produzir uma imagem externa de nós com a qual não nos sentimos identificados. Como os outros querem que sejamos?

Inicialmente, minha proposta de pesquisa era trabalhar com a perspectiva imagem sendo composta a partir do imaginário, à vista disso minha fixação por trabalhar com imagens. Em muitas voltas e caminhando às avessas entre leituras e escritas, muitos desdobramentos fui traçando, pensando, fazendo e refazendo para iniciar meus estudos. Primeiramente, proponho uma pesquisa que pensa as imagens que percorre o imaginário como concepções conceituais para rever possibilidades educativas. Como uma potência para explorar deslocamentos.

Trazendo assim, a formação incipiente da minha pesquisa que inicia das relações entre as imagens e os discursos. Ademais, não estão sobrepostos, mas atuam como interconexões, conversas que se entrelaçam. Assim, sigo meu trabalho com imagens que são se vê com olhos, sobre as narrativas de formação.

Ao começar a leitura das narrativas fiz um exercício de descondicar o olhar para as minhas intenções. Precisava/preciso me despir da confirmação daquilo que aprendi a ver e enxergar e/ou desobedecer à confirmação daquilo que aprendi a ver. Fugir do meu eu previsível para dar lugar ao que desconheço. E, a partir da oficina de fotografia fui explorando algumas extensões da imagem da/na vida cotidiana.

A oficina de fotografia tem como questão central a proposta de pensar sobre a produção das desigualdades nas relações raciais, sociais e econômica na sociedade, sobretudo, como repercute na educação. À vista disso, oportunizou-me repensar sobre as formas de produzir e reproduzir imagens, tendo assim a tarefa principal a maneira de o olhar o meu entorno. Olhar a fotografia e outras imagens não só como um artefato, mas sim como produção de sentido.

Nessa perspectiva, segui explorando algumas extensões da imagem da vida cotidiana, proporcionando o outro lado da fotografia, para além das imagens estáticas e capturadas.

Inicialmente a entender o conhecimento das técnicas e dos equipamentos, e em seguida uma contextualização da reflexão sobre as imagens que se produz e os processos de composição de algumas imagens.

A tentativa é de compreender melhor as dinâmicas que envolvem o processo de produção e usos da imagem. Desse modo, comecei a pensar nesta linguagem frente às extensões da imagem da/na vida cotidiana, as dinâmicas que envolvem o processo de produção e usos, às demandas da educação a partir das mídias e das linguagens da cultura digital, como dispositivo teórico-metodológico. A disposição da oficina aguçou também para um trabalho fundamentado no coletivo, com a efetiva participação dos envolvidos, um desenvolvimento respaldado na troca, como uma forma de articulação das diferentes demandas a serem enfrentadas colaborativamente, uma vez que tais demandas são complementares, enriquecido assim, pelas especificidades de cada um compõe.

A partir da linguagem fotográfica foi possível aumentar a sensibilidade em relação às imagens que nos cercam, principalmente nas imagens produzidas pelo campo do imaginário. A oficina oportunizou pensar como nada é/está seguro e preciso, por não se tratar de algo somente documental. A imagem fotográfica tem múltiplas faces e realidades. A primeira é a mais evidente, visível. É exatamente o que está ali, imóvel à nossa vista, na aparência do referente, isto é, sua realidade exterior, o testemunho, o conteúdo da imagem fotografada (passível de identificação), a segunda realidade. (BORIS KOSSOY, 2005 apud FILÉ, 2016, p.9).

O curso ampliou minhas possibilidades para uma leitura das imagens e como a produção de fotografias pode ser realizada de forma mais consciente através das técnicas, sensibilização do olhar, leitura de imagens, manuseio de equipamentos fotográficos, enquadramentos, linha dos terços e outros aspectos que tem como objetivo despertar para esta linguagem.

Por trás da fotografia, mesmo aquela com intenção documental há uma perspectiva do fotógrafo, um modo de ver que está referido a situações e significados que não são diretamente próprio daquilo que está sendo fotografados, mas referido a própria e peculiar inserção do fotógrafo no mundo social. (MARTINS, 2011, apud FILÉ, 2016)

É neste contexto que nos provoca pensar sobre a forma como as imagens estão sendo produzidas, quais são os valores e intenções da captura de algumas imagens, logo implica acerca das intenções das imagens e a forma como vemos ou como vemos o mundo. Pois a captura, o congelamento de um momento que produz uma opção específica daquele que compôs a imagem. Toda imagem gerada parte de um modo de ver e dar a ver, ou seja, passa por edição, composição, reconstrução e intenção.

Contextualizar o uso das tecnologias, formas de viver/conviver e como atuam na vida das pessoas. Apresentar e discutir acerca dos processos de desigualdades, desconexões e outras possibilidades na sociedade, sobretudo na educação. Promover reflexões sobre o papel das tecnologias e seus diferentes usos e linguagens, as diversas formas de desenvolver as imagens. Mostrar a importância do uso de tecnologias e promover a inclusão digital, a partir das mídias e das linguagens da cultura digital, fundamentado no trabalho coletivo, com a efetiva participação dos envolvidos, um desenvolvimento fundamentado na troca, como uma forma de articulação das diferentes demandas a serem enfrentadas colaborativamente, uma vez que tais demandas são complementares, enriquecido assim pelas especificidades de cada um compõe.

É diante dessa perspectiva, que me apoio para abordar a composição acerca das possibilidades do olhar. Ao abordar a respeito da sensibilidade em relação às imagens que nos cercam, principalmente nas imagens produzidas pelo campo do imaginário. É neste contexto que pergunto, de que forma estão sendo produzidas essas narrativas? Quais são os valores e intenções? Logo, sigo implicada na forma como vemos, somos vistos e como vemos o mundo.

Durante a leitura das narrativas foi possível indagar modos de ver, ou seja, ponderar formas edição, composição, reconstrução e intenção. Falar a respeito dessas leituras, arranjos técnicos requer pensar posições e intenções, possibilidades de ver suas invisibilizações e visualidades. A refletir sobre as imagens que não têm visibilidade.

Ao pensar as possibilidades do olhar, inicio minha pesquisa, a pensar imagens e envolvimento das narrativas, trabalhar com imagens que não se “vê com os olhos”, o que os alunos narram de si, conectados pela formação de professores.

Em muitas voltas e caminhando às avessas entre leituras e escritas, muitos desdobramentos fui traçando, pensando, fazendo e refazendo o percurso para iniciar meus

estudos. A proposta de uma pesquisa que pensa imagens que percorrem os discursos como concepções conceituais para rever possibilidades educativas, como uma potência, uma metamorfose a fim explorar deslocamentos.

É nesse contexto que me dirijo para as possibilidades de olhar minha relação com a pesquisa, entre as imagens e os discursos que não estão sobrepostos, todavia atuam eles como interconexões, conversas que se entrelaçam, vejo as imagens como algo difícil de expor em palavras, pois o que espanta aos olhos, foge da linguagem inteligível determinadas por alguns.

Para ampliar as leituras das narrativas, Veiga-Neto (2007) vai me direcionar para um leitura como formação e a formação como leitura, para pensar formação de professores. Ao passo que a leitura não pode ser simplesmente reduzida a uma atividade de repasse da linguagem verbal escrita.

É pela leitura, pela linguagem que estou o tempo inteiro criando realidades imaginárias, talvez sejam coisas que só existam no meu imaginar, na minha mente, porém de alguma forma está interferindo e definindo alguns planos. É atravessada pela linguagem que percebo, tenho desejos, estou sentindo, olhando, expressando o que produz sentido em mim, daí a revelar também as lacunas da minha percepção, da minha formação.

2. LAÇOS COM O PROJETO NÓ⁹

Esta pesquisa que venho traçando nasce como um dos fios de rede do projeto de pesquisa *Relações raciais nas escolas e formação de professores*, desenvolvido pelo LEAM.

O Projeto Relações Raciais e Formações de Professores tem como proposta investigar as dificuldades da consideração das relações étnico-raciais nas escolas, desde a formação dos professores. Pretende-se estudar nas narrativas de alunos do curso de Pedagogia os processos de escolarização no Brasil a partir da massificação da entrada de negros e pobres (e outros que não se encaixam no padrão, na normalidade de um sujeito possível) nos sistemas de ensino. (FILÉ, 2013, p. 1)

A considerar a negação sobre a discriminação, que se faz por parte de um racismo velado, estrutural e institucionalizado. A proposta deste projeto “nó” segue esta pesquisa a ser desenvolvida à medida que nos unimos para enfrentar os mesmos problemas.

No projeto nó o foco está na formação de professores. Estudos sobre a educação formal, a escola, tentando responder por que tantas dificuldades para considerar os problemas gerados nas relações étnico-raciais. E essas dificuldades chegam a tal ponto que foi necessário a criação de instrumentos legais (a lei 10.639/2003, por exemplo) para intervir na educação na tentativa de reverter às produções de desigualdades.

O esforço maior deste projeto está direcionado para a formação de professores, mais especificamente para os sujeitos do curso de Pedagogia, como tentativa de romper com o ciclo vicioso da desconsideração das questões que envolvem as relações étnico-raciais nas escolas, nas salas de aula, na formação inicial e continuada. (FILÉ, 2013, p.5)

⁹Um nó é o ponto, tempo ou espaço onde todos os elementos de uma rede que compartilham as mesmas características estão ligados e interagem. Estes elementos são, por sua vez, nós, e podem se relacionar em uma rede horizontal ou de outra forma. Um nó é um ponto ou espaço em diferentes disciplinas, onde vários outros pontos convergem em inter-relação. Chama-se nó em Ciências e outras disciplinas para o ponto real ou abstrato, onde se encontram diferentes partes de uma conexão para se comunicar entre si.

A pesquisa se desenvolve da seguinte forma:

[...] a partir da disciplina Sociologia da educação II do curso de Pedagogia da UFRRJ/IM. Pesquisa e disciplina estão implicadas. A primeira se nutrirá das atividades previstas para a segunda. Vamos, de saída, tentar uma espécie de *inversão metodológica*: as atividades da disciplina começarão com o estudo que os sujeitos da pesquisa – os (as) estudantes - farão das próprias histórias de formação – que deverão ser produzidas como atividade da pesquisa. Para estudá-las deverão considerar acontecimentos importantes e que impactaram/impactam sobre as suas formações. Ainda deverão ser trabalhadas algumas das condições necessárias ao pesquisador (já que os (as) estudantes deverão ser os pesquisadores das suas vidas): o reconhecimento dos limites de cada um(a), das ignorâncias; a curiosidade, a disponibilidade e a atenção (a escuta) ao que os acontecimentos (e tudo o mais) querem nos dizer; o cultivo do gosto pelas histórias, pelas narrativas (as várias narrativas, inclusive as narrativas das disciplinas do curso); entre outras. (FILÉ, 2013, p.18)

As narrativas dos alunos no curso de pedagogia, coletadas durante a disciplina Sociologia da Educação II, ministrada pelo professor Valter Filé, estão também dispostas nesta pesquisa que componho. Levando em conta elementos que realizem conexão em um contexto sócio-histórico, como possibilidade de (re)pensar as práticas para a formação de professores.

Este ponto da rede me convida a pensar acerca da própria formação à medida que realizo minha pesquisa. Ao considerar o enlace que estas histórias cotidianas colhidas realizam com a minha história, sendo estudantes, em sua maioria afrodescentes, mulheres, que se autotransformaram como não-brancas, cursaram ensino médio em escolas públicas, trabalham durante o dia e estudam em período noturno.

As questões geradas na minha pesquisa surgem a partir da necessidade de ampliar demandas geradas pelo projeto citado acima. Portanto, os problemas que encaminham esta dissertação que componho, surgem também como parte do aprofundamento de uma questão do projeto de pesquisa, oportunizando compreender melhor as demandas colocadas por estes sujeitos da educação. Trabalhar para dispor alternativas de (re)pensar uma formação de professores para a educação das relações étnico-raciais.

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem respostas emancipatórias. (GOMES, 2012, 2:99 apud FILÉ, 2013)

As narrativas coletadas são tidas como ensejo para o estudo das relações entre a escola, formação de professores, sociedade e a produção de desigualdade. Narrativas que se conectam entre elas e com os diferentes e complexos desafios que temos/devemos enfrentar em educação.

Para as atividades com as narrativas criei uma planilha com os nomes, período cursados pelas(os) alunas (os), a forma como elas autodeclaram, onde residem e em quais instituições elas realizaram o ensino fundamental e médio. Realizei um levantamento, uma espécie de recorte e cola, retirando das narrativas às descrições que eram semelhantes, as conexões, os trechos que produziam o mesmo sentido, no entanto, em outras palavras. De alguma forma eles se integram de forma incessante, reinterpretando, reelaborando, modificando. As narrativas alinhavadas ao texto apresentam nomes que são fictícios, a fim de preservar a identidade dos alunos e alunas.

Uma forma que me oportunizou coser os pontos das narrativas por todo o texto para que eu pudesse tecer os fios de maneira ziguezagueante, Olhá-los, retomá-los, revirá-los... A cada nova leitura atenta, encontrava outras possibilidades, e outras inquietações se produziam sinuosa, hesitante, instável e mutável, como uma forma de explicitar as transformações da pesquisa em mim.

Escrever é criar. Escrever é um ato potencializador de processo/movimento de formação. Escrever é experiência: a palavra escrita é um instrumento que estrutura o movimento de reflexão que a produção da narrativa instaura. A escrita é pauta a partir da qual as/os professoras/es vão percebendo e experimentando situações limites, ampliando suas fronteiras e desafiando os nós do medo e da estagnação para produzir/fabricar novos significados para a experiência e o conhecimento. (PÉREZ,2017, p.23)

No que tange esses escritos até aqui é relevante considerar a existência de uma legislação para a consideração das questões que ainda estão sendo invisibilizadas, principalmente na educação.

2.1 O contexto da Lei 10.639/2003

Uma das questões consideradas do projeto nó advém no contexto da lei 10.639/03¹⁰, na tentativa de entender as dificuldades de implementação, a fim de intervir na educação e reverter a produção de desigualdades.

A legislação se faz imprescindível à medida em que os sistemas de ensino insistem em silenciar a história dos negros, ou ainda na desconsideração dos afrodescendentes consolidando uma história que não faz justiça à formação do Brasil.

Durante alguns processos de releitura histórica a envolver-me no universo proposto pela lei, como já citado, foi necessário compreender o percurso. Então, questiono, em qual contexto surge a legislação por uma educação antirracista? Como é possível aprender de outras maneiras? Em quais circunstâncias discursos como dos estudantes de pedagogia teriam sido confrontados diante da efetivação da lei? O mito da democracia racial seria um dos impedimentos? A lei está/estaria desconstruindo ou está somente atuando em círculos? Por que ainda não se enfrenta com uma pedagogia antirracista?

A criação da lei é luta do movimento negro para uma educação pautada na diversidade. Trazendo para os espaços escolares a história da Cultura dos Afro-brasileira

¹⁰Art. 1ª A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "[Art. 26-A](#). Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

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

Art. 2ª Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da República.

voltados por movimentos de resistência e explicitando a respeito dos processos forjados de dominação, relações de poder e suas consequências na sociedade brasileira

Embora a lei atue contra a negação da imagem (ideológica) ainda difundida no Brasil como, por exemplo, entender o continente africano como uma unidade simplista, a colonização ou movimento colonizador tentou silenciar as culturas africanas. Assim, compondo também o que MUNANGA, 1988, p.07 conclui como: “(...) negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica”

A obrigatoriedade da lei exige o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os espaços promotores da educação no Brasil, fazendo-se necessária uma reconstrução acerca das mudanças currículos a pensar as possibilidades em reconhecimento da nossa memória, enquanto povo brasileiro, tendo como referência identificar o negro como protagonista na composição social da história brasileira.

Como pensar um outro projeto de sociedade, no qual toda população tenha o direito de participar efetivamente dos rumos da sociedade? Em um lugar elitista se consolida para que a parte se mantenha no controle? Se algo impediu a efetivação da lei é ainda requerendo novos significados, acerca da cultura na vidas das pessoas, conhecimento da história.

Este movimento tem como propósito constituir um olhar para além dos valores ocidentais, em todos os espaços que ressoam na sociedade a reaver a obrigatoriedade da lei em âmbito federal, o que implica na transformação de conceitos já cristalizados, ao passo que, a militância e os movimentos de resistência se estruturam a formar/compor novas demandas de conhecimento. Diante disso, produzir diálogos e formações discursivas sobre o papel do negro no país, ao produzir sentidos outros, atravessados por enunciados e visibilidades. A luta é uma constante para tornar esta releitura enunciativa para a formação de enunciados a sofisticar instrumentos facilitadores da prática ideológica/pedagógica relevantes a esta questão.

A lei 10.639/2003 foi alterada pela lei 11.645/2008, esta acrescenta a história indígena na temática História e Cultura Afro-Brasileira. Assim, busca-se cumprir o estabelecido nos “Art.”5º, Art.210º, Art.206º, I.§1º do Art.242º, Art.215º e Art.216º Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assegura o direito de igualdade e condições de vida e cidadania assim

como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do acesso às diferentes fontes de cultura nacional a todos os brasileiros. De acordo com o §1º:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracteriza formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e os negros e os índios na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas sociais econômicas e política, pertinente a história do Brasil (BRASIL, 2008, p.18).

Nessa perspectiva, a escola oportuniza conhecer a história dos que contribuíram com a formação da sociedade brasileira, buscando pensar sobre como aconteceu a exclusão de índios e negros dos processos de escolarização. A lei se faz presente em todo currículo escolar, logo, a escola é o lugar fértil para a discussão de uma educação antirracista.

É nesse cenário que há o entrelace da minha pesquisa, a proporção que se faz relevante buscar e entender sobre como foi o processo de acesso dos negros à escola, com a tentativa de compreender a trajetória do negro nos processos de escolarização e os indicadores que apontam para os processos nas produções de desigualdades, que por ora podem ser confirmados pelas narrativas.

A efetivação da lei não se dá somente por uma política curricular e, não somente, da população da negra, mas na constituição da nação brasileira. O intercâmbio de culturas é fundamental para todos envolvidos na luta, não estamos falando apenas de processos de escolarização, educação conteudistas, mas também requer mudanças de mentalidades, posturas da vida, diante mundo e das pessoas.

2.2 O encontro com as narrativas

*Preciso ser um outro
para ser eu mesmo
[...]
Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro*

*No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço.*

Mia Couto

No início de 2016, iniciamos no LEAM um estudo sobre as histórias coletadas, como parte do desenvolvimento do projeto de pesquisa *Relações Raciais nas Escolas e Formação de Professores*.

As narrativas foram divididas por turmas¹¹ e cada integrante do grupo ficou com uma turma. O exercício era realizar uma primeira leitura e ao mesmo tempo, quando provocados, íamos tecendo nossas histórias, ao mesmo tempo nasciam outras, era o entrelace dos professores que compõem o grupo de pesquisa com os alunos do curso de pedagogia (alguns/mas também já professores/as).

Entre os encontros para as orientações foi possível a aproximação para o sentido das narrativas. O texto *Da experiência à narrativa* viabilizou meu entendimento acerca das histórias, em complementar para minhas discussões com o grupo.

Começar um texto... narrar. Começar um texto que entrelace a educação, experiência e narrativa... narrar. Narrar a educação. Narrar na educação. Talvez, pensar a educação como uma arte de ouvir e contar histórias, ou ainda, uma arte de en-tramar histórias, de acolhimento das nossas experiências - daquilo que nos aconteceu ou daquilo que pudemos viver pelo relato de outros. (RIBETTO e FILÉ; 2017,p.77)

Ao iniciar o trabalho com as narrativas fiquei me perguntando: O que elas teriam de importantes? Como poderiam fazer parte das nossas pesquisas? Afinal, o que seriam essas narrativas? Naquela ocasião eu pensava sobre textos que narravam relatos autobiográficos, afinal, o que aquelas histórias poderiam trazer para compor pesquisas?

Talvez, diante das minhas indagações eu estivesse me referindo ao que de algum modo ainda não sabia como mencionar.

¹¹A pesquisa recolheu histórias de vida de 8 (oito) turmas da pedagogia etc. de 2012-2 até 2016-1 com alunos(as) do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ.

Começar pelo que achamos uma dificuldade: a consideração hegemônica da narrativa no universo acadêmico, principalmente quando estamos sob regimes de pensamento que aspiram encontrar a verdade essencial das coisas, o real do mundo...É como se os que se envolvem em trabalhos com narrativas, ou com os estudos dos relatos, fossem habitantes de um lugar um tanto desacreditado e que pode pouco. Pois, quando se pretende ter certeza dos acontecimentos, recorre-se à História e não às confusões da memória de indivíduos, de grupo movidos por interesse que os fazem deturpar o que se passou. (RIBETTO e FILÉ; 2017 p.79).

Esta citação me perturba, leva-me a pensar sobre o que estaria em jogo diante das narrativas e o confronto em relação às produções que se tem como “verdades”, pois ao tratarmos de narrativas, estas estariam sendo encaradas como “[...] invenção, criação, portanto, vinculada à ficção ou, pelo menos, ao que se pode confiar como verdade objetiva.” (RIBETTO e FILÉ; 2017)

Por que as histórias que nos constituem e a linguagem que nos compõe estariam passíveis de desconfiança? Mas ao trazer a História, refiro-me a de caráter histórico, isto é, que se reconhece como tendo realmente acontecido; autenticidade, veracidade aquela documental, dita como regime de verdade, não seria também uma versão? Não estaria em vias de ser contada, inventada e criada?

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. (BENJAMIN, 2005, p.65)

Do estudo do projeto ao estudo das narrativas, fomos entrando naquilo que também relato neste texto: a problematização da formação, da escrita, da narrativa como aquilo que nos conecta com os envolvidos na pesquisa - nós orientandos/as, orientador, estudantes, autores, questões, colegas de turma, professores, etc. Interlocutores que nos provocam a descolar sempre o passo mais em nossos processos investigativos.

A leitura das narrativas apresentaram as experiências dos alunos do curso de Pedagogia do IM/UFRRJ. Desta forma, enquanto realizávamos as leituras íamos tecendo a construção das nossas narrativas, que decidi chamar inicialmente de: “Narrativa das narrativas”.

O arranjo da minha narrativa acontece com o envolvimento das nossas histórias cruzadas, tornando um exercício de pensar a respeito de como estou no mundo (e como a mundo incide sobre mim), eu lia e me percebia dentro daquelas palavras. Era uma espécie de negociação com cada processo de leitura e da escrita entre eu e o outro. Provocada com o efeito das narrativas em mim.

A cada narrativa, íamos produzindo nossos escritos entrelaçados com as histórias dos alunos. Fomos nos organizando para escrever de trás para frente e vice-versa, numa escrita dançante, nos encontrávamos em reuniões presenciais e virtuais (via hangout¹²), a fim de discutir como seriam esses estudos, sobre o que estávamos buscando nas narrativas, o que encontrávamos de nosso nelas. Durante as reuniões foram discutidos como nos propúnhamos pensar e escrever sobre histórias tão diversas.

A forma de produção e o como fazer, nos ajuda a compreender os processos que estamos envolvidos. A busca por um caminho traz o entrelace para que possamos olhar os próprios processos formativos e como vamos enfrentar/pensar/repensar nossas questões.

Perfazendo leituras de intensas histórias dos alunos, fez/faz sentido perceber a importância daquelas histórias. É diante delas que posso ver personagens de outras histórias, inclusive da minha, sendo contada por outros. A pensar em O narrador, de *Walter Benjamin*, que retira da experiência que ele conta sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E “incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIM, 1994 p.5) assim, com as narrativas pretende-se ampliar as condições de possibilidades de lidar com as implicações geradas como articulação das nossas vidas com a vida dos outros, com o mundo no sentido de nos conectar com outros acontecimentos.

¹² Google hangout é uma plataforma de mensagens instantâneas e chat de vídeo desenvolvido pelo Google, que foi lançada em 15 de maio de 2013. Ele substitui três produtos de mensagens que o [Google](#) havia implementado simultaneamente nos seus serviços, incluindo o [Google Talk](#), Google+ Messenger e o Hangouts, um sistema de vídeo chat.

Talvez o nosso primeiro grande esforço seja trabalhar na recuperação da palavra dos sujeitos, as possibilidades narrar e compreender suas histórias. Atuar contra a cisão, contra a desconexão entre aquilo que importa como história, como grande narrativa e os acontecimentos cotidianos. (FILÉ, 2013 p.16)

Experiências sobre os processos formadores dos sujeitos têm a ver com aquilo que nos faz ser o que somos (Larrosa, 2002). Neste sentido, criam oportunidades para que examine a realidade, contribuindo para reflexões dos conflitos, aprendizagens e transformações da nossa trajetória. Como Larrosa (1998) me inspira a escrever que, quando contamos nossas histórias para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro, considerar os nossos acontecimentos que estão *linkados* em outros.

Proporcionando espaço para falar de uma pedagogia narrativa, tratar de algo que considere a formação, “conhecimento a partir das experiências dos próprios sujeitos e dos sentidos que se vai atribuindo aos modos de se estar no mundo, de se estar numa sociedade estruturalmente racista”. (FILÉ, 2013, p.14)

Talvez seja possível pensar em formação sem modelos ideais, prescritivos. Pensá-la a partir dos elementos de uma *pedagogia narrativa*. Uma pedagogia que se ofereça como oportunidade de tirarmos nossas histórias da invisibilidade e do isolamento e trazê-las para o espaço público para confrontá-las com aquilo que as hierarquiza, que as ignora, que as coloca em segundo plano. Isso significa produzir um conhecimento a partir das experiências dos próprios sujeitos e dos sentidos que se vai atribuindo aos modos de se estar no mundo, de se estar numa sociedade estruturalmente racista. (FILÉ, 2013, p. 19).

Uma pedagogia que considere nossas histórias, a produção de conhecimento atravessada pelas experiências que nos acompanham. “Partindo da história de cada sujeito da educação, entramando escutas dos relatos e narrativas, as mais variadas possíveis, incluindo aqui os discursos das nossas disciplinas” (FILÉ, 2013, p.16).

Entretanto, a provocar sobre minha formação derivada de um modelo prescritivo. Pode ser libertador abrir mão das certezas, visto que foram as dúvidas e desconhecimentos que me

conduziram até aqui. A entender que sempre tive resistência de questionar o que já estava posto. De forma inconsciente, autenticava e legitimava com pequenas ações e atitudes impensadas para justificar afirmações. Assim, como abordei no capítulo anterior acerca da hesitação quando a questão era a minha cor de pele, minha autodeclaração. A dificuldade se estabelecia na medida em que havia necessidade de questionar o que estava cristalizado, documentado.

A velha ideia: “As coisas são como são”. A confirmação e o assentamento de uma única verdade, fortalecendo a construção e manutenção das repetições já estabelecidas, trabalhando para a eliminação da curiosidade, o conflito, trazendo o espaço das dúvidas como um lugar indesejado.

A complementar sobre dificuldade de questionamento em relação às pessoas e as coisas, busco relatar de forma breve minha formação acadêmica no curso de letras. A meu ver, se constituí como um curso que tem por intenções usar a gramática como principal função para estabelecer padrões de escrita e também da fala. Nesta perspectiva, a preservar as estruturas permitindo e limitando o bom uso da língua. Eu me sentia seguindo um amontoado de regras prescritas do sistema linguístico, mas também compreendia a beleza em manter o movimento vivo da língua, essencial para a comunicação.

O ato de não questionar se autoafirmava, era uma formação acadêmica prescritiva. Consequentemente, as perguntas/dúvidas ocupam um lugar de desprezo em minha formação. Causa estranheza saber que os questionamentos exercem o papel mais importante nesta trajetória que eu tento relatar.

São as perguntas que me movem. Talvez esta seja a hora de fomentar incertezas na busca pela produção de conhecimento, ainda por perceber quais deslocamentos estão provocando minhas possibilidades de fazer pesquisa.

Ler a produção dos meus escritos me permite observar às relações de saber/poder, como alguns ditos são considerados verdadeiros, e fazem parte do cotidiano determinando formas de viver e de estar no mundo. Deste modo, desenvolver a pesquisa com dúvidas por não considerar aquilo que já sei, mas caminhar para inúmeras perspectivas, afastando o trajeto das certezas.

Um espaço para pensar minha pesquisa-formação, para quem produz e ao mesmo tempo tenta problematizar as próprias experiências. O modo que realizo esta pesquisa leva em conta a forma como nós, professores, nos constituímos, na condição das experiências que nos atravessam, permitindo entrecruzar discursos e pensamentos, que leve em conta os acontecimentos.

2.3 Acontecimento

*A pesquisa narrativa é uma tentativa
de fazer sentido da vida como vivida.
Clandinin e Connelly*

Como mencionado nos parágrafos anteriores, meu encontro com o grupo foi na qualificação da orientanda Cintia Marianne. A apresentação dela com uma imagem: a foto do seu avô. O texto de qualificação proporciona-me a pensar sobre o seu envolvimento com a pesquisa. Logo no início o que provoca minha atenção é o título, “Apanhador de desperdícios”, tirado de uma obra do poeta Manoel de Barros.

Naquele instante eu percorri minhas ideias a considerar que ela falaria a respeito das pessoas que são desconsideradas. Era na verdade meu primeiro contato com as narrativas, ela narrava fatos do convívio familiar, em específico, a questão das relações raciais e como fazer pesquisa com a própria história.

Aquela apresentação me “tirou o chão”. Foi um acontecimento. A considerar *acontecimento* algo que comecei a ouvir nos encontros da orientação coletiva e depois nos complementos de leituras do artigo de Jorge Larrosa Bondía, de 2002, intitulado “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, que me parece adequado para tratar do acontecimento como experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar

mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24)

Durante a apresentação meus pensamentos estavam embaralhados. Saí dali intrigada pensando se minha vida deveria entrar na pesquisa, afinal, sempre entendi que pesquisar requer um distanciamento, um espaço de neutralidade, como eu já havia feito na graduação e pós-graduação (lato sensu)¹³. Com a cabeça cheia de interrogações, segui com as leituras e diálogos da orientação coletiva. É desse encontro na qualificação que nasce o desejo de pesquisar sobre/com narrativas.

O cenário dos meus estudos começou a ser desenhado e ainda assim por inúmeras vezes me pego perdida entre ler e escrever. Nessas ocasiões tenho enorme necessidade de escutar alguém a respeito de determinado assunto que estou estudando, e mesmo com a voz emprestada para o autor, tenho a necessidade do outro para continuar a caminhar, seguir na minha construção/composição. Logo, recorro aos áudios da orientação coletiva para aguçar meus pensamentos, necessidade de escutar outras pessoas.

O ato de escrever e fazer pesquisa requer sensibilidade, invenções, causalidades, pensamentos que brotam por vezes de forma aleatória. Um movimento de deixar-me afetar pelas diferentes conversas que existem no mundo.

Envolvida com os problemas que enfrentamos, nos propusemos a escrever juntos para um evento acadêmico¹⁴: O texto que apresentamos abordava o envolvimento com as narrativas, nosso estranhamento em relação à escrita e a forma como nos dispomos para compor nossas produções. Como nos unir para compor diante de tantas diferenças?

O texto a que me refiro foi tecido por um pedagogo e historiador, professor Gustavo, um matemático, Fábio e eu com a formação em Letras. Repensando os caminhos e as

¹³**Lato sensu** é uma expressão em Latim que significa "**em sentido amplo**". No Brasil, a expressão foi introduzida para os cursos de pós-graduação de menor duração.

¹⁴VI Seminário Distinguir Vozes da Educação 20 anos - Memórias, políticas e formação docente realizado pela Faculdade de Formação de Professores -FFP/UERJ no município de São Gonçalo - Rio de Janeiro.

dificuldades de uma escrita a seis mãos, recorro a pensar como a formação de professores está dividida, por que sentimos que cada um faz parte de uma determinada área?

Por ora, parece que somos professores que atuam cuidando somente do que seu, aquele determinado pedaço exigido pelo currículo, fragmentado, cada um cuidando da sua partícula. Hoje, me reporto a pensar a formação de professores para além das disciplinas, trazer à tona quais deslocamentos produzimos para repensar a educação, formação de professores e professoras para a educação das relações étnico-raciais.

Para ampliar as leituras das narrativas, Larrosa (in Veiga-Neto, 1996, p. 133-134), vai me direcionar para uma leitura como formação e a formação como leitura, para pensar a formação de professores. No sentido que a leitura não pode ser simplesmente reduzida a uma atividade de repasse da linguagem verbal escrita.

[...] leitura é uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de conseguir conhecimentos.

Uma leitura que nos desassossegue que provoque deslocamentos para pensar sobre tal incômodo. O movimento é de interrogar sobre o que essas histórias estão querendo nos dizer. A leitura que trago para esta pesquisa me sugere a leitura como acontecimento, como o que me toma de surpresa e por vezes requer ouvido apurado como sugerido em uma crônica de Rubens Alves (2003) que trago ao meio desses escritos chamada de Escutatória.

Sempre vejo anunciados cursos de oratória.

Nunca vi anunciado curso de escutatória.

Todo mundo quer aprender a falar.

Ninguém quer aprender a ouvir.

Pensei em oferecer um curso de escutatória.

Mas acho que ninguém vai se matricular.

Escutar é complicado e sutil.

Diz o Alberto Caeiro que “não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores.

É preciso também não ter filosofia nenhuma.

Filosofia é um monte de idéias, dentro da cabeça, sobre como são as coisas.

Aí a gente que não é cego abre os olhos.
Diante de nós, fora da cabeça, nos campos e matas, estão as árvores e as flores.
Ver é colocar dentro da cabeça aquilo que existe fora.
O cego não vê porque as janelas dele estão fechadas.
O que está fora não consegue entrar.
A gente não é cego.
As árvores e as flores entram.
Mas coitadinhas delas entram e caem num mar de idéias.
São misturadas nas palavras da filosofia que mora em nós.
Perdem a sua simplicidade de existir.
Ficam outras coisas.
Então, o que vemos não são as árvores e as flores.
Para se ver e preciso que a cabeça esteja vazia.

Talvez o poema que trago para anunciar o que entendo por escuta ressoe como autoajuda ou mesmo piegas ou chavão, mas, diante da minha pesquisa considero importante, por isso minha insistência em trazê-lo. Colocar-se no lugar do outro para o que eu ainda não consigo compreender, quiçá eu tenha sido surpreendida por não saber escutar outro, isso seria de experiência no qual a escuta do outro é de extrema importância. Sem saber que escutar também é falar, sensoriar ...ouvir significaria ouvir o outro a partir de mim.

Em vista disso, há uma certa excitação, pois acreditava em uma escuta colonizadora, no qual um que sabe fala e escuta quem não sabe. De sorte que, a comunicação não se daria pelo que pretendo dizer, mas sim, na relação de posse com os saberes, dessa forma a fracassar, o problema seria quando a gente se confunde na ações entre você e outro, daí seria só reconhecer os resíduos .

Uma boa relação de escutar produziu em mim de alguma forma uma angústia, incerteza e ao mesmo tempo dentro de um lugar de troca. Destarte, escutar é renunciar a posição de poder e permitir que a linguagem esteja a frente disso. Então, busquei deslocamentos para essa escuta, colocar-se no outro e abrir-se para aquilo que ainda não compreendia, por um sentido que ainda não está todo feito.

E assim, as possibilidades de descobertas do que o outro tem a dizer, muitas vezes é nesta partilha que eu estava nos entremeios, porém, em acréscimo neste entretanto da escuta, tem o não-dito nas entrelinhas, mas ainda na possibilidade de compartilhar, o que requer também um movimento renúncia.

Apreciar a arte de escutar e perceber que pesquisar é ler, escrever, estudar, conversar, observar, reter, repetir, verificar, associando o que já conhecia e articulando com as nossas experiências, permitir envolvimento com outras linguagens que nos cercam. O modo como faço a pesquisa me faz pensar em como estou lidando com as coisas que estão no mundo.

Segundo Larrosa “a experiência [...] sempre tem algo de primeira vez, algo de surpreendente” (LARROSA, 2011, p.16-17). Daí, falar de experiência é perceber elementos que possam funcionar como dispositivos para pensarmos o que ainda não sabemos pensar, ou o que ainda não podemos pensar.

“Talvez o esforço seja de encontrar possibilidades de conexão entre nossas narrativas e experiências, tentar pensar sobre as encruzilhadas entre elas, localizando-as, contextualizando-as” (FILÉ, 2013). A narrativa revela-se a base para meus estudos, dispondo para pensar a autenticidade dessas histórias, tornando possível a compreensão de certos valores que justificam tais ações trazidas na formação de professores.

Se o sentido de quem somos está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação terão um papel muito importante as histórias que escutamos e lemos, assim como o funcionamento dessas histórias no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas como, por exemplo, as práticas pedagógicas. A autocompreensão narrativa não se produz em uma reflexão não mediada sobre si mesma, senão nessa gigantesca fonte borbulhante de histórias que é a cultura em relação à qual organizamos a nossa própria experiência (o sentido daquilo que nos passa) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos). (LARROSA in Veiga-Neto, 1996, p. 417).

Usar as narrativas para tentar compreender as histórias individuais a partir de conexões sociais, econômicas, culturais e etc. Muitos fatos que pareciam individuais eram comuns entre nós e entre a sociedade. E foi nesse esforço que cheguei a um ponto comum, pensar na nossa formação em relação aos acontecimentos na sociedade.

2.4 Histórias entramadas

[...]
A vida é a arte do encontro
Embora haja tanto desencontro pela vida.
Vinicius de Moraes

A epígrafe que faz abertura neste ponto é importante para pensar como sair de um lugar cômodo, confortável, e por vezes até mesmo ignorado; o encontro. As inúmeras perguntas que são elencadas aqui surgem ao passo que me relaciono com a pesquisa.

Minha pesquisa deseja estudar nos discursos recolhidos pelo projeto nó, as imagens produzidas por tais discursos sobre a escola pública. O que as histórias de formação têm em comum? O que tais histórias repetem, o que reforçam? O que enunciam como verdade? Como se dá esta composição? O que estaria sendo considerado por formação?

Nós do LEAM, entendemos a formação como algo que se dá também fora dos espaços-tempos da escola.

Desta maneira, é urgente pensar a formação partindo da consideração das leituras - das nossas vidas, dos acontecimentos com os quais estivemos/estamos envolvidos - em suas possibilidades de serem acontecimentos marcantes, que tivemos que parar para ver, escutar com calma (ou talvez ainda não tenhamos parado para ver, escutar), para compreender o que tal acontecimento está querendo nos dizer. Uma experiência alimentada das narrativas como formação. Um trabalho obrigatório para poder atribuir sentido às coisas que nos aconteceram/acontecem. Os sentidos que atribuímos às coisas que nos aconteceram/acontecem podem nos oferecer possibilidades de dar sentido à vida e às conexões com aquilo que acontece com e no mundo. Então, o que seria formar? Formar pode significar, por um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições tidas como pré-existentes. Por outro lado, pode significar, levar o sujeito para a conformidade com um modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão. Nesse caso, a educação consistiria em colocar numa forma, num modelo previamente construído. Este tem sido o sentido hegemônico da formação. (FILÉ, 2013, p.14)

Apontado também por Candau (2007) que um dos desafios é reconhecer os processos educativos e suas configurações nos mais diversos espaços, portanto, não somente a partir da escolarização, de maneira que esta também não esteja desinteressada nos efeitos das práticas sociais enredados em outros espaços. Esse também é o entendimento do nosso projeto-nó:

[...] buscar outros elementos - experiências, narrativas e saberes - que

possam frequentar os espaços da formação, que possam ter aparência aí. Ampliar as possibilidades de aparecimento de outros conhecimentos, outros problemas, outros desafios, trazidos pelas escutas, pelas narrativas dos sujeitos da educação. (FILÉ, 2013, p.16)

No coser das nossas remendadas histórias, aponto minha experiência na escola pública, no qual fiquei desde a antiga 3º série (atual 4º ano) até concluir o ensino médio, melhor dizendo, para a conclusão do ensino médio, iniciei o curso Normal¹⁵ e segui até o terceiro ano, na ocasião o curso durava 4 anos, no entanto, precisei trabalhar, interrompi esta fase e fui para o turno da noite concluir a formação geral¹⁶ (nível médio). E, ainda que as coisas não se encaminhassem do jeito que planejara, eu percebia a escola como um lugar de possibilidades. Algumas lembranças superficiais eu acabei deixando pela margem, por exemplo, eu copiava muito, lia, relia, errava, tentava, desenhava, cumpria alguns protocolos, realizava “funções” o que hoje considero que boa parte tinha uma tendência em normalizar condutas e de alguma forma a reproduzir as desigualdades.

Se a experiência que me refiro traz um gesto de interrupção, as minhas demandas pessoais eram o principal impulso para que eu pudesse ainda compor aquele lugar, foram as amizades, as inimizades, as conversas, as brigas, as risadas, os choros, as paqueras, e os amores que foram forjados.... Era o meu momento para ver, ouvir, pensar, ademais sentir as reverberações daquelas relações em mim e ao mesmo tempo como elas alinhavam minhas conexões com o mundo.

O que importa, creio, é o que fomos, enquanto éramos. O que fizemos, enquanto estávamos fazendo. Algo nos aconteceu. Algo nos passou. Algo bonito. Findo o exercício, o sentir provocado pela experiência das derivas, de alguma maneira, permanece. (LARROSA, 2017. p 269)

¹⁵ A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 62, diz que “a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental admitida e oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

¹⁶ Proporciona ao candidato realizar apenas o curso de ensino médio adquirindo conhecimentos gerais sem articulação com a educação profissional, ou seja, não havendo formação técnica, tendo o curso a duração de 3 (três) anos.

A escola foi um dos principais lugares de experiências. Ali, eu permanecia boa parte do meu tempo. Eu passei pela escola sentindo as marcas daquelas formações e transformações em mim. Embora de alguma maneira percebia também que a escola tentava negar e ignorar todas essas peculiaridades. À vista disso, era fácil reconhecer a escola somente como um sistema, um dispositivo burocrático, deixando escapar as singularidades, daí é presumível pensar como alguns alunos do curso de pedagogia relaciona a escola como um mecanismo de reprodução econômica e produtiva.

A escola como um lugar de possibilidade, não um lugar de futuro. Foi a Modernidade que submeteu a possibilidade ao futuro, mas o possível não é necessariamente projetivo. Se a escola é um lugar de possibilidade, não é porque oferece aos estudantes ferramentas para uma vida vindoura, mas porque em cada um de seus gestos, interrompe o sentido habitual do mundo e representa esse mundo como um lugar de possibilidade, como algo ao mesmo tempo disponível e indeterminado. Nesse sentido a escola se apresenta como uma clareira, um espaço público, separados das urgências do mundo produtivo, onde a sociedade pode ser relacionar consigo mesma, sem as urgências nem demandas da vida cotidiana. Nisso consiste seu valor político, em reaprender o mundo sob o signo da possibilidade. (LARROSA, 2017, p.177)

É nesse percurso pela imagem da escola pública que trabalho com as narrativas, e trago alguns fragmentos das narrativas, pois me causou estranheza perceber os elos de discursos acerca da escola pública.

Desta forma, a entender as relações entre conhecimentos e significados tecidos nos cotidianos. Visando o modo como eles se defrontam e se completam. “Em colaboração busco (Alves, 2014) que considera: “Tecer conhecimentos em redes”, conhecimentos e significações são criados nos contextos cotidianos do viver humano.

Ao abordar os conhecimentos “verdadeiros”, isto é, aqueles considerados e produzidos pelas ciências, outros lugares de poder, seria de alguma forma não considerar as possibilidades transformação, assim atuando em desconsideração das ações da vida humana. A entender que os saberes não são isolados, é como algo em uma constante, uma produção em movimento.

O conhecimento tecido nas redes cotidianas é denominado como ‘genérico’. “[...] já posso concordar com o fato de que a metáfora da árvore - é insuficiente para compreender os

conhecimentos e significações criados nos cotidianos” (Alves, 2014). Pensar a formação e as formas de conhecimento é também a possibilidade de (re)pensar as formas de (trans)formação e trazer o desconhecido como possibilidade de caminhar, a partir da experiência e romper com as certezas.

2.5 O não saber

*[...] Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros.
Clarice Lispector, in Crônicas no 'Jornal do Brasil (1968)'*

Ignorância é a palavra que escolho para dar continuidade neste texto e pensar sobre o campo semântico no qual ela está envolvida. Na tentativa de entender o significado mais simplificado da palavra, o dicionário (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009) indica acerca daquele que desconhece algo.

Em que medida ter conhecimento valoriza as pessoas? Poderia indicar poder? Como este suposto saber ultrapassa os valores da ignorância? Há possibilidade de confundir saber e poder? O não saber seria o não poder? É possível romper com essa expectativa que se saiba acerca de tudo a todo tempo?

Acaso, explorar este lugar de ignorância como um espaço de cuidado e respeito para outras possibilidades de fazer pensar? Por outro lado, de que forma o desconhecimento também poderia mascarar as nossas fraquezas? Como conviver com as incertezas? Será que curti-las e compartilhá-las tornaria menos incômodo? Quais são as possibilidades de incorporar o não saber como um lugar de aprendizado?

Neste momento, são muitos os desconhecimentos. E por que é difícil admitir o não saber? Por que tenho necessidade de ter respostas para as perguntas?

O desconhecido a que me refiro neste momento, é diante dos percursos que venho fazendo com a pesquisa, até mesmo em relação à escolha de seguir com alguns autores e conceitos, referenciais teórico-metodológico, por ora, o que mais me desafia é Michel Foucault.

A dificuldade em trabalhar com discursos inspirada em uma análise foucaultiana é a cobrança de uma leitura minuciosa, um estudo que ainda inicio, buscando metodologicamente um estudo que me ajude a compreender como somos formados discursivamente. Portanto, estudar a formação dos discursos sobre a escola pública, discursos dos estudantes, cobra uma leitura de Foucault focada na análise do discurso, a partir do referido autor, mas o texto pretende dar mostrar de que alguma coisa já foi iniciado, em relação aos estudos e que pretendo que se amplie para a dissertação.

A tecelagem do texto resulta do ato de tecer os fios que os compõem, neste caso, sendo uma metáfora constituída por palavras, enunciados e suas linhas. Por conseguinte, a interação destas tessituras são entrançados, pois as linguagens instituem redes de relações como fios que unem para a produção desta pesquisa.

Ao abordar as tessituras intencionalmente faço excertos das narrativas que acabam se misturando entre as páginas a seguir que compõe minha pesquisa-formação e, dessa forma, elaborando-a. São enunciações e formações discursivas que aparecem nos fragmentos narrativos alternando entre epígrafes, corpo do texto, trazendo também suas ambiguidades lexicais, sintáticas e repetições.

3. A LINGUAGEM E O DISCURSO BASEADO EM MICHEL FOUCAULT

Considero que Foucault seja fecundo para os estudos que proponho em relação aos discursos dos/as alunos/as do curso de pedagogia. Como ponto de partida pensar nas produções das subjetividades, relações de saber e poder, descontinuidades, marcas da constituição dos discursos, enunciados e formação discursiva.

A aproximação com o autor me coloca diante de um universo a ser explorado com dedicação e atenção, principalmente ao apontar questões em torno da linguagem, pois Foucault me convida para uma leitura cuidadosa, já que apresenta uma escrita encadeada por termos conceituais, assim, recorri a textos introdutórios para iniciar minha compreensão. A tentativa é ousada para compreender os fenômenos em torno da linguagem, mas me sinto desafiada e embevecida.

Como ponto de partida, julgo necessário expor que (Foucault, 1996) não inventa um discurso sem sujeitos, mas diz que os sujeitos estão submergidos pelos discursos.

Na época clássica, o ser bruto da linguagem essa massa de signos depositados no mundo para aí exercitar nossa interrogação desvaneceu-se, mas a linguagem estabeleceu com o ser novas relações, mais difíceis de apreender, porquanto é por uma palavra que a linguagem o enuncia e o atinge; do interior de si mesma, ela o afirma; e, contudo, ela não poderia existir como linguagem se essa palavra, por si só, não sustentasse de antemão todo discurso possível. (FOUCAULT, 1992, p. 132)

Nenhum discurso está livre, de alguma forma eles estão aprisionados em uma relação de poder, ditos por enunciados, que autorizam enunciados possíveis em um sistema de interdiscursividade, ou seja, discursivamente produzidos, a fim de integrar exercícios de poder, domesticar e fincar em uma ordem. No entanto, os discursos historicamente deslocados constituem outros discursos, mas não pelo sujeito enunciativo, mas “a coisa dita”. (Foucault, 1996)

No século XIX, a linguagem vai ter, ao longo de todo o seu percurso e nas suas formas mais complexas, um valor expressivo que é irreduzível; nada de arbitrário, nenhuma convenção gramatical podem obliterá-la, pois, se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam. (...) O espírito do povo que as fez nascer as anima e se pode reconhecer nelas. (FOUCAULT, 1992, p.401)

A linguagem em acordo com autor não é um instrumento que possa evocar a realidade, mas como algo que possa ser manipulado, manuseado como se deseja. A liberdade tramada pela linguagem já não assumiria compromisso com sua epistemologia, mas sim, com sua história. Dessa forma, a gramática não poderia permitir ao sujeito organizar os signos em uma sequência lógica, neste momento a linguagem cede espaço à filologia, às marcas dos discursos, ao passo que atravessados pela linguagem seríamos capazes de compreender melhor o que somos?

Foucault afirma:

No momento em que se definem as leis internas da gramática, estabelece-se um profundo parentesco entre a linguagem e o livre destino dos homens. Ao longo do século XIX, a filologia terá profundas ressonâncias políticas (FOUCAULT, 1992, p.306-307)

Aqui posso apostar que a linguagem e a história não estão em uma sobreposição, mas envolvidas reciprocamente.

Traçar os caminhos da pesquisa com a dúvida é, então, uma proposição em considerar uma metodologia que não direciona ao que já sei, é deste modo que sigo. De posse das narrativas, daquilo que nelas me desafia, ou seja, a ideia de escola pública produzida pelos/as estudantes, como estudar tais narrativas, tais discursos? É diante das incertezas que a considero interessante interpelar os discursos as maneiras, modos, como, quais e o porquê delas e para que/qual o real objetivo dessas formações discursivas?

Para estudar as histórias de formação considero discurso o que (Foucault, 1996) me sugere:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode enfim, tomar a forma do

discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de consciência de si. (FOUCAULT, 1996, pág. 48-49)

Os discursos estariam entrelaçados fazendo parte de outras intenções já existente em determinados lugares. Então, trabalho aqui para ressaltar a linguagem como um espaço de produção e, por perceber como historicamente somos produzidos pelos discursos.

As construções discursivas, os processos entre os interlocutores, o contexto dos enunciados e o lugar de onde são enunciados, são formas de atuação e composição dos discursos, uma vez que é possível pensar na formulação dessas linguagens. “[...] coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos, para as quais preparamos circuitos preestabelecidos [...]” (FOUCAULT, 2009, p. 147). Aqui me aproximo da ideia de estudar também os enunciados como núcleo na análise do discurso.

[...], pois eu ouvia que em **escola pública tinha pessoas ruins** e que os alunos eram, ou acabavam ficando burros, outra questão era que os alunos dessa **escola andavam em grandes grupos** e eu era **acostumada com grupos pequenos na escola particular**. (Tatiane, grifo meu)

A educação pública significa também investimento na democracia, na inclusão social. Pensar a escola pública a cumprir um desafio entre ele o de estabelecer condições para atender a diversidade dos que participam dela. A perspectiva está na reinvenção da escola a tornar um espaço para a formação humana, no qual as pessoas sejam capazes de lidar com projetos de vida.

Com o objetivo de compreender acerca dos enunciados convoco Alfredo Veiga Neto (2003), que aborda o enunciado como um tipo especial de ato discursivo, tende a separar dos contextos locais e dos significados cotidianos para construir um campo de sentidos que devem ser aceitos, seja por seus efeitos de verdade, seja também pela função daquele que o enunciou ou pela instituição que o acolhe.

O sujeito sendo considerado pelo que é produzido discursivamente em um determinado lugar e tempo, é preciso empreender a descrição dos enunciados que nesse tempo e lugar se tornam verdade, fazem-se práticas cotidianas. (VEIGA-NETO, 2003).

O enunciado se coloca ao que determina as possibilidades de surgimento e delimitação, trazendo sentido, o que se considera por “verdade”. Sugerindo que o sujeito é constituído por meio dos discursos em uma composição atravessada pelas relações de poder, que atua na intenção de direcionar condutas. É um aparato ideológico, submetendo os sujeitos a uma rede de transmissão e reprodução em acordo com esta concepção evolui de maneira sofisticada.

3.1 Inspirando-se na análise de discurso de Michel Foucault

O que mais assusta nessa questão é que não importa **a idade do negro**, você **não é tido por uma criança mas sempre como um “neguinho”**, uma **semente do mal** pronta pra desabrochar a qualquer instante. Tudo que você fizer **fruto de mal comportamento, sempre será atrelado ao fato de ser negro**. (Luciana 2016, grifo meu)

Os objetos do discurso está exposto a há inúmeras análises, estejam elas dentro ou fora, intencionadas pelos jogos da relação. Para a pesquisa faz necessário investigar as condições de aparecimento e ao mesmo tempo sua dispersão, assim, a formação de professores, no qual meu trabalho está investido permite que a minha subjetividade atravesse as instâncias que nomeiam estes discursos. Por consequência, escolhi este caminho metodológico para tentar entender as inter-relações de saber, poder e sujeito.

Nesta perspectiva, busco elementos que me ajudem a entender como tem sido o papel da escola pública em nossas vidas, considerando como fundamental para minha investigação que esses estudantes enunciatóres estejam produzindo esses discursos, como mencionado nesta epígrafe. Por conseguinte, meu ponto de entrada busca entender se as formações discursivas iniciam a partir da inserção dos negros e pobres na escola pública desde os anos 60. Possibilitando aportes que possam contribuir para a ampliação de debates necessários acerca de escolarização em ampla camada da população.

De posse das narrativas do projeto estudei as histórias produzidas pelos alunos de oito turmas do curso de pedagogia, total de 166 histórias. Elas se ligam em muitos pontos, como: a migração dos nordestinos; o sonho de cursar uma universidade pública; o curso de pedagogia como escolha de segunda opção e, entre muitos pontos de conexão, o que me chamou a atenção foram os enunciados a respeito da escola pública apresentado pelas narrativas. O perfil sócio-econômico-cultural preenchido pelos próprios alunos, apontou que a maioria são mulheres, se autodeclararam como não-brancas, concluíram o ensino fundamental e médio em escola pública. Considero relevante explicitar que o meu interesse são os discursos produzidos a partir das histórias de formação.

É este um ponto incisivo trazido pelos discursos que produzem a escola pública, discursos que venho traçando ao longo do texto em que a maioria tem um discurso que define a escola pública como negativa, em relação à escola privada.

Como se formam tais discursos? Podem/poderiam soar como uma contradição e dispersão? Como essa produção discursiva pode ter sido influenciada por outras produções discursivas? Quais são as reverberações desses enunciados sendo ecoados pelos alunos de pedagogia? Em que medida esses discursos estariam/está compondo a escola pública? Quais seriam as repercussões na educação pública? Quais seriam os apegos ou identificações que tais discursos abrigam em seus sujeitos?

Agora, toco em um ponto nevrálgico: ao expor os discursos dos sujeitos, noto um discurso que apresenta as tessituras de uma sofisticação, que atende talvez na mesma proporção da crueldade, pois, estariam na composição desses discursos as pessoas que supostamente mais necessitam da escola pública, não apenas pela gratuidade, mas fundamentalmente pela possibilidade de nela se idealizar com um espaço de educação democrática, laica e que considere as questões que devem ser enfrentadas pela sociedade brasileira, entre elas o projeto de uma educação para as relações étnico-raciais, no qual as referências sejam o público e não o que pensa *Entretenuer*¹⁷, conseqüentemente a cartilha do capital, do mercado.

¹⁷ Empresário (GENTILI, 1996)

As narrativas pesquisadas me permite coletar os percalços/tensão do campo de formação, na em que medida que são emersas pelos discursos de maneira a serem problematizadas a partir do encadeamento desses relatos entrelaçados.

Quando os/as estudantes enunciam suas ideias sobre a escola pública, o que está implicado, como estudá-los? Segundo Foucault,

Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis. Se se pode falar de um enunciado, é na medida em que uma frase (uma proposição) figura em um ponto definido, com uma posição determinada, em um jogo enunciativo que extrapola. (FOUCAULT, 1992, p.112)

Ao estudar discursos algumas indagações são necessária: Quem é o enunciador? De onde ele fala? Para quem, como e por que se fala? O que estaria em jogo? Quem seria convidado a responder a questões que nos atormentam?

A formação regular do discurso pode integrar sob certas condições e até certo ponto, os procedimentos de controle (é o que se passa, por exemplo, quando uma disciplina toma forma e estatuto de discurso científico). (FOUCAULT, 1996, p.66)

Quantas vezes atravessam esses discursos? Como se dá a consolidação dessas vezes? É significativo falar sobre discursividade, ou seja, os efeitos e consequências, em um contexto sócio-histórico, buscar o lugar dos interlocutores e a imagem que eles criam, pois assim será possível perceber porque eles acontecem em um determinado lugar e não em outro.

Os discursos se colocam de forma complexa, pois decorrem de uma relação histórica, necessitando de descrever os acontecimentos discursivos. Ao abarcar os enunciados o discurso se apoia na formação discursiva, constituído dentro de uma limitação que possa dar condições a existência (FOUCAULT, 2009).

A formação discursiva aparece, ao mesmo tempo, como princípio de escansão no emaranhado dos discursos e princípio de vacuidade no campo da linguagem. [...] então, procurar o princípio da rarefação ou, pelo menos, do não-preenchimento do campo das formulações possíveis, tal como é aberto pela língua. (FOUCAULT, 2009 p.135)

Sendo assim, percebo a necessidade de buscar os campos de produção desses discursos e as suas movimentações na luta pela produção de “verdades”. Entretanto, ao selecionar alguns espaços como - o educacional, o político e o econômico - é indispensável questionar: quais discursos foram se (re)afirmando? Como foram se consolidando?

A escola onde concluí o Ensino Médio tem o nome de Colégio Estadual Milton Campos. Nela já encontrei outra realidade. **O começo da falência do ensino público** no Brasil. Assim que cheguei não conseguia entender porque, logo depois, passado alguns anos comecei a compreender. **Cheguei ali em 1981 e naquela época as coisas corriam soltas na educação. Estávamos meio sem rumo**”. (Joana, grifo meu)

Na fala da estudante é fundamental considerar as condições históricas para o aparecimento dos discursos, o “dizer alguma coisa” como composição de enunciados para a construção da formação discursiva. Entre narrativas de muitos parentes da minha família somente um tio havia concluído o “ginásio” e se sentia orgulhoso para tal efeito, boa parte dos meus familiares não concluíram o ginásio ou frequentaram a escola. Nos anos 60 a escola pública era um lugar para a classe média ou minimamente a quem atendia um “padrão” o intuito era criar uma posição intermediária entre os mais pobres e a elite nacional.

Estudos apontam que com o ingresso de um forte ciclo de industrialização, neste sentido a prosperidade da economia mundial e a abundância de recursos baratos favorecendo o crescimento de polos industriais. Logo, havia necessidade urgente de mão de obra de nível médio (elementar) para que pudesse ocupar cargos direcionados a produção. Diante da demanda o governo atual não hesitou promovendo assim uma reforma educacional que diminui de dez para oito anos o tempo de ensino fundamental, findaram com disciplinas consideradas desnecessárias, como o latim e o grego outras foram consideradas incômodas para o período, como, por exemplo, história e geografia. Nessa perspectiva, cria-se cursos voltados para áreas técnicas na tentativa de abandono ao caráter humanista.

Ademais, todas essas transformações não bastava, pois eram necessários um maior número de pessoas para a ampliação e formação de técnicos, ou seja, era necessário que pobres frequentassem a escola até o fim do ensino médio. Portanto, temos a proposta de

universalização da educação, assim exigindo mais da infraestrutura, professores e condições de material para o trabalho, ao menos do era esperado.

A movimentação eufórica em prol da industrialização tornou-se ponderada ao longo da década de 70 gerando a maior dívida externa do mundo e o Brasil abre espaço para o início de uma falência generalizando a crise financeira. É diante do exposto que o trecho discursivo apontado por Joana seja pertinente para pensar, todavia, cabe destacar que ao fazer parte de um curso de formação de professores é pertinente que reconheça todos esses entraves delineados pelo sistema educacional brasileiro a compor uma ideologia que promova discursos outros que possam desconsiderar as aparências exigida pelas propagandas de sucesso e realizações. Do contrário estaríamos a serviço dessa manipulação que se promoveu ao longo da década de 90 trazendo formações discursivas sobre a falência do ensino público no Brasil.

Os discursos se caracterizam por um modo de pensamento que contrasta com a intuição, de maneira como a palavra está também empregada a concepção de percursos, movimento, assim estudar os discursos é estudar em função dos sentidos e não um mero encadeamento de palavras.

Nessa perspectiva, esse discurso aponta para uma determinada temporalidade e aposta na “falência do ensino público”, isto é, pensar no enunciado praticado e também direcioná-lo politicamente, visto que, está em função de algo e se relaciona com a língua, indicando conexão entre o discurso e a prática discursiva. Afirmando assim, que toda esta fabricação e ajustes - unidade de enunciados - estariam definindo um saber, determinando funções e formas de comportamento de uma época.

A declaração marcada por um fator temporal em que a aluna, Joana, cita o ano (1981), tornando potencial apontar os efeitos da educação em uma fase anterior, todavia, remete a uma proximidade da inserção dos negros na escola pública que ocorre na década de 60. Em qual interação as marcas dessa linguagem estaria em proposição?

[...] certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais, que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala . É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2009, p.56)

Ao apontar a noção do que seja público trazido no enunciado acima, retomo ao projeto nó para buscar entender o que seriam um espaço de visibilidade no mundo. Ademais, em sua forma a produzir e ser produzido, um lugar plural. Hannah Arendt me oportuniza uma abordagem que seria/é a respeito “somente das condições mais elementares da condição humana, aquelas atividades que tradicionalmente, e também segundo a opinião corrente estão ao alcance de todo ser humano” (Arendt, 2007, p.15)

Desejo trazer a escola como uma forma central de espaço político, público político, desta forma a escola seria trazida aqui, para esta formulação. Ao introduzir o espaço público, a obra *A Condição Humana* (2007) propõe primeiramente a aparência e visibilidade, outrossim, o artefato e produção do mundo, o espaço da palavra usada para a pluralidade na conjunção desses momentos que se constitui no espaço da liberdade (política).

Diante desse contexto, pensar o mundo enquanto artefato ou resultado de um produto humano. E, por fim, é o espaço da palavra e da ação, atividades condicionadas pela condição humana da pluralidade.

Na confluência desses três elementos, o lugar público se constitui no espaço da liberdade (política). A autora traz a ideia de espaço público em que o termo público significa “tudo que pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível. Para nós, a aparência – aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos – constitui a realidade” (ARENDR, 2007, p.59). Neste sentido, que pretendo situar a questão do pública da escola.

Para a discussão do primeiro elemento, o comum, é ter visibilidade, ser ouvido como requisitos para a garantia de uma instituição pública política que exige a pluralidade, assim sendo, lugar da palavra e ação. Como indica a citação abaixo:

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas (ARENDR, 2007, p.188)

Diante do exposto, a importância da linguagem é necessária para a valorização das diferenças, ou seja, na tentativa de entender como a pluralidade é capaz de estabelecer vínculos que até então pareciam singulares, a tencionar que “a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares” (ARENDETT, 2007, p.189). Nessa sequência, a efetivação da pluralidade não teria lugar senão no espaço público, isto é, dentro de uma esfera política. É nessa perspectiva que encaminho os estudos sobre escola pública.

O desempenho verbal conduzido no uso do exposto acima, são enunciativos, a ser inserido para a prática, atividade discursiva, sendo controlado pelo dizível, instituídos por demandas políticas. São as relações entre fala, discurso, enunciado e prática que nos referirmos a algo, objeto contextual e cotidiano. É por discursos como esse que se faz potente a questão para o espaço político, neste caso, a escola pública como um lugar de discussão com a finalidade para uma educação para relações raciais.

É necessário atentar-se para a lacuna entre a realidade e a língua, pensar a forma como está ligada a pronúncia dos objetos de quem enuncia a significação aos ditos como ‘valores de verdade’. “Estudam-se os enunciados no limite que os separa do que não está dito, na instância que os faz surgirem à exclusão de todos os outros”. (FOUCAULT, 2009, p.147)

Portanto as práticas discursivas:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1996, p.136)

Assim, é considerado discurso na medida em que é agregado aos enunciados deriva da mesma formação discursiva. A linguagem como característica dos discursos, referindo-se a uma concepção de ideologia como um saber, não há dicotomia entre ciência e ideologia. (FOUCAULT, 1992).

Já meu irmão não terminou o ensino médio mas não por falta de incentivo nem de recurso, mas por conta da rotina das escolas públicas que não incentivam a continuar. É monótona e repetitiva, um tipo de educação que parece que não sofre atualizações, o sistema parece o mesmo que era há décadas atrás, só está ali para reproduzir os mesmos seres humanos que se

formava há anos atrás, em suma, e **escola não te ensina nada, apenas a passar.** (Natália, grifo meu)

O discurso da estudante Natália oferece a relação dos enunciados sobre escola pública. Quais foram os preceitos que, com o tempo, oportunizaram pensar a educação pública no país? Outrossim, ao mencionar “*escola não te ensina nada, apenas a passar*” O estaria sendo considerado decisivo ao aprendizado? Ademais, o que está sendo naturalizado como aprendizado?

O exposto discurso aborda uma forma cristalizada o ideal dessa instituição, um modo transformador, gerando também linguagem em torno da produção subjetiva, promovendo pluralidade de discursos. Os embates por uma educação pública mantêm as regularidades de enunciados nos discursos. São enunciados que se repetem e carregam consigo os discursos da necessidade de uma educação pública encaminhada pelo o sucesso do aluno. Falar de sujeito remete a entender em quais relações os envolvidos estão posicionados.

O conceito de formação discursiva pode ser entendido de maneira ideológica como um saber, como possibilidade de apoderamento de um discurso, habilidade para produzir enunciados tornando-se sujeitos, efeitos da linguagem. Caracteriza-se por temas da vida, do trabalho e da linguagem, e analisa também a mudança dos saberes. Na citação acima a aluna apresenta: “*só está ali para reproduzir os mesmos seres humanos que se formava há anos atrás[...]*” A estudante determina formação como processo de escolarização e diz não haver mudanças, em consoante, seríamos/somos todos iguais? E ainda acrescenta: *em suma, e escola não te ensina nada, apenas a passar*”. O que aqui estaria sendo considerado boa escola? O que é encarado como processo de ensino-aprendizagem? Neste momento é importante conduzir a respeito da educação que esteja as vias de ser considerada somente instrumento ou recurso para efeitos, sendo reduzida ao seu campo de aplicação como um produto que visa gerar resultados. Em contrapartida, talvez a escola pudesse se encarada também como um lugar contexto em desenvolvimento social e cultural.

Retomando estudos, encontro a concepção de escola como tempo livre. Originalmente, a *skholé*, palavra grega que deu origem ao que hoje em português chamamos de “escola” palavra significante a um tempo destinado ao estudo, cujo foco não era preparação para mercado de trabalho ou aquisição de conteúdos e habilidades. A *skholé* buscava um ideal

independentemente da origem ou da classe. Uma maneira de estabelecer a mesma condição de acesso aos mesmos estudos, livros e professores. A marca da temporalidade era o próprio presente: estudava-se por encontrar escola: o tempo livre como criação de outro modo de habitar a instituição, uma maneira dos estudos proporcionar relação com a vida, consigo e com os outros.

Nos parágrafos que seguem estou considerando a produção discursiva como fator importante para pensar os campos em que alguns discursos foram/estão se infiltrando, principalmente na educação, e as repercussões na formação discursiva.

Percebi muito **preconceito** com o estudante de **escola pública**, fui barrada algumas vezes, também **ignorada** quando tudo **por motivo uniforme de escola pública**. (Angélica, **grifo meu**)

Ao passo que o enunciado mantém uma relação privilegiada, a enunciação não precisa se comportar idêntica como o primeiro enunciado, o primeiro sujeito “[...] ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado, porquanto um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos [...]” (FOUCAULT, 2012, p.113).

Angélica aponta para um outro aspecto, de forma a entender a propagação ao desprestígio do que é público, neste caso, ela refere-se a escola pública, diante da subjetividade do enunciador e o que ganha destaque é o *“preconceito [...] e uniforme da escola pública”* que entre outras reverberações estariam espregueadas desse sentimento, ademais ao sentir-se *ignorada*, como bem dito na discursividade exposta pela aluna, pois sim, quais seria os influxos do uso de um uniforme? Por que é o núcleo da indignação da aluna? Como a aparência estaria/está sendo subjugada nos diversos espaços?

Nesse contexto, o sujeito estaria/está entrelaçado em uma rede de discursos de saber e poder. Sendo considerado uma construção pela relação de poder com a intenção final de normalizar e manusear moral e éticas envolvidas na sociedade. Somos sujeitos a escutar de outros sujeitos, em um primeiro momento sem se dar conta que, a subjetivação é emaranhada por diferentes histórias de vidas no qual as subjetivações relacionadas à escola pública a partir dos alunos de pedagogia.

A partir da proposta de Foucault a indagação que se levanta é diante dos discursos entre a instituição privada e pública. O que estaria em jogo? Quais são as implicações desses enunciados? Quais são os enunciados que estão produzindo alguma espécie de saber/poder na sociedade? Como os discursos de negação/negatividade em relação ao público podem repercutir na formação e na atuação, quando da sua inserção na escola pública (como destino da maioria dos/as que se formam)?

Segui em frente nos estudos e dessa vez para **a escola pública da qual as pessoas não elogiavam.** (Talita, **grifo meu**)

Diante do discurso de Talita, citado acima, parti, então, dos seguintes pressupostos: a linguagem e o discurso são lugares de lutas permanentes; os enunciados são raros e, nem sempre, óbvios e exclusivos; é preciso atentar para as práticas discursivas e não discursivas, manter uma atitude de dúvida diante dos aspectos investigados. O propósito atribuído por essa formação narrativa falseada e imbuída por ideologias que a escola pública é um lugar desatualizado permitindo que pessoas advogam para o esvaziamento da própria escola.

Investigar os ditos e não-ditos, a dispersão dos acontecimentos através dos quais e com qual intenção agraciar a quem mais, contra quem? Ou quais? Como tornaram-se regimes de verdades? Em que determinado tempo e lugar? Na fala da estudante “*a escola pública da qual as pessoas não elogiavam*” ao determinar o espaço como escola pública como um espaço de depreciação, a respeito desse efeito, considero salientar o que esteja/está sendo censurado como escola pública.

É possível generalizar as escolas? Entre as públicas ou privada, isso também seria possível? Em que medida o espaço físico fixo e a localização estariam as vias de determinar a suas qualidades e atribuições?

Interligados pelo sistema capitalista, históricos, culturais, sociais e políticos têm contribuído para um crise. Daí um lugar de disputa de discursos, por entender que o entrelace das palavras em composição das produções de sentidos se relacionam de maneira complexa entre interpretações, produções/invenções e reproduções históricas e intencionadas pelas relações de poder. O estabelecido entre práticas discursivas e não discursivas na formação perante a transformação dos saberes e a partir de determinadas formações discursivas. Diante

do fragmento discursivo acima, é possível notar a disputa de formação discursiva, uma aproximação da conceituação sobre o termo.

Os discursos estão impossibilitados de serem notados ou percebidos como um encadeamento dos signos ou mesmo recursos sintáticos. A considerar “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 60)

Fui para um CIEP, logo atrás do Cabral (colégio anterior). Aquilo era um terror, um circo dos infernos, desculpe a expressão. Saia dali, todos os dias, chocada! Não estava acostumada com aquilo, pois **no Itália (escola particular) a diretora era pulso firme, mantinha todos na linha, era uma escola exemplo.** (Taís, grifo meu)

Nesse trecho, a estudante indica os efeitos de dominação e a relação com a disciplina, sendo esta considerada um lugar positivo para a “boa formação”. Para uns, a educação de qualidade deve resultar na aquisição de diferentes “competências”, que capacitarão os alunos a se tornarem trabalhadores diligentes; para outros, líderes sindicais contestadores, cidadãos ou empreendedores de exitosos, pessoas letradas ou consumidores conscientes. Ora, é evidente que, embora algumas dessas expectativas sejam compatíveis, outras são alternativas ou conflitantes, pois ao priorizar um dos aspectos mencionados a inutilização do outro seria inevitável. É diante dos aspectos mencionados pela maioria dos estudantes “as competências” que definiriam a “qualidade” em uma proposta educacional tal poderia determinar o há de fracasso no ambiente escolar. Na perspectiva do trecho acima, como professora e aluna preciso ressaltar que a escola não pode tudo, todavia pode/deve acolher e considerar as nossas diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo de estranheza, do diferente, do outro. Trazer um lugar destoante e heterogêneo. É fundamental refletir sobre uma pedagogia que atue sobre as formas que estamos dispostos no mundo, a forma que estamos nos relacionando com o conhecimento, com os colegas de turma, com os alunos, com os pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados. Diante disso, trazendo para relação pedagógica o que pressupõe uma ideia de hierarquia alimentando as desigualdades nos diante dos conhecimentos escolares.

Ao *linkar* saber e poder mesmo que de alguma forma não seja possível perceber os prejuízos da docilização dos corpos, os corpos dóceis supondo que a partir do rigor e da disciplina seja importante relação de saber e poder, sem se dar conta das dificuldades tardias por ausência de deslocamento não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p.30)

Estudar os ditos e não-ditos é investigar também a ousadia nas possibilidades de tornar visível os efeitos ocasionados pelas práticas do exercício, a partir do que é dito, linguagem, enunciado e ao estudar também as práticas institucionais, tal como, lugares e posições, distribuição dos sujeitos - isto é, nada estaria/está isolado.

Contudo, a perspectiva das práticas atravessadas pelas relações de saber/poder são de determinadas época para a consolidação dos seus efeitos e artefatos produtores de verdades, atravessando os sujeitos e determinadas formas de viver. Nesse ínterim, as verdades tornam-se ditas como verdade naturais em função da hegemonia, transformando verdade para cada sujeito a partir enunciados cotidianos, até mesmo os institucionalizados em vias de normas e regras em exercícios.

Estudar nesse panorama requer relatar a produção de subjetividades, tendo em vista que, o sujeito seria/é subjetivado pelo discurso, no caso, constituído pelo discurso. A inspiração a partir dos estudos se mostrou fecunda a proporção que meu objetivo se estabelece nos processos de subjetivação, atravessados pelos enunciados que circulam/formam professores.

O enunciado sendo trazido como central acerca dos estudos com relação ao discurso, não por aceitá-lo ou mesmo entendê-lo como um pensamento internalizado da pessoa que fala, todavia e entender “[...] coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos, para as quais preparamos circuitos preestabelecidos [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 147). Dessa maneira, a serem considerados como verdade em determinado tempo e espaço.

A considerar que os sujeitos são produzidos discursivamente em um lugar e tempo específico, ainda a interpelar sujeito. Os enunciados que circulam em instituições

privilegiadas para produção de subjetividades - a escola e também na formação de professores.

O referencial aportado pelos enunciados e pela formação discursiva, formando o lugar, a condição, o campo de emergência, das relações que são inseridas em jogo pelo ato de enunciar: define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que remete à frase em seu sentido, à proposição seu valor de verdade [...]. (FOUCAULT, 2012, p.110-111)

Diante dos discursos expostos, é possível pensar quais produções ideológicas estariam por trás dessas produções e reproduções?

3.2 Uma versão da história da escola pública brasileira

Percebo que mesmo passando por **escolas públicas** que **não** eram consideradas **padrão**, que **não tinham uma qualidade**, até porque as escolas **de periferias são sempre desprestigiadas**. (Rosália, **grifo meu**)

Como se dá a composição, a formação desse(s) discurso(s)? Afinal, de que escola pública está se falando? Qual a razão de determinar o lugar? As depreciações das periferias estariam sendo caracterizada por quais parâmetros? Quais são implicações dessa adjetivação? Como alinhar as consequências cotidianas, sociais e políticas acerca da naturalização desses discursos?

A representação da produção de sentido ocasionalmente e, comumente, é referida pela hegemonia, neste mesmo tom, torna-se importante repensar os suportes de legitimidade dos discursos e as marcas das tessituras de poder nessa relação. Ao relacionar os enunciados sobre escola pública, a tentativa de entender quais os preceitos e o que oportunizaram pensar a educação pública no país?

A trajetória educacional dos negros tem como ponto de partida a década de 60 era o marco para o início da democratização do acesso às escolas públicas no Brasil. O quantitativo era considerável, um aumento bastante expressivo, o que de alguma forma exigia mudanças para atender a nova realidade, todavia, a aplicação e adaptação não aconteceu, pois a intenção em cumprir a demanda legislativa não acompanhavam as reais necessidades, tal que o Estado brasileiro não garantiu condições para a realização dos direitos.(Cruz, 2005.)

Ao que se refere aos espaços públicos educacionais, a Carta Magna do país, Constituição de 1824, assegurava que todos os cidadãos brasileiros, a incluir negros livres e libertos na educação primária. Em contrapartida, algumas províncias descumpriam (VEIGA, 2007). Com efeito, o fim do trabalho escravo tornou-se motivo de preocupação para o que se pretendia em relação ao “desenvolvimento” do país. Em contraste, o que se apresentou foi ineficiente. Diante da conjuntura política-social os negros foram colocados à margem do processo.

A educação era atuante aos moldes elitista se distanciando do público inserido na escola, como resultado, o afastamento da escola na realidade de seus alunos, a redução do atendimento e sua qualidade questionada ocorreu diante da saída da elite para a escola particular o que falseou a ideia de bom ensino proporcionado pelo poder aquisitivo. O público que frequenta poderia determinar a qualidade de determinados lugares? Negar as possibilidades da educação pública é potencializar a produção dos enunciados que enfraquecem a luta por uma instituição democrática.

A fim de resgatar esta parte da história da educação brasileira iniciei um estudo bibliográfico sobre a entrada dos negros e pobres na escola pública. Diante disso, identifiquei o grande abismo educacional entre a maioria da população brasileira que, quando muito, tinham uma casa e uma escola, ademais, excluídos do interesse do governo Imperial.

Cabe salientar que selecionei algumas referências consideradas importantes para o objetivo deste subcapítulo, sendo: Hilsdorf (2003), Lopes et. al. (2000) e Fonseca, (2016) sendo consideradas fontes importantes acerca da questão. E ainda o que considerei fundamental para minha compreensão foi Romão (2005), obra intitulada: História da Educação dos negros e outras histórias e Mendes (2005) Trajetórias e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro.

Os estudos que realizei para compor este recorte histórico a respeito da escolarização de negros e pobres no Brasil, parte do ponto de vista social, o qual apontou a condição de vulnerabilidade ainda imposta no período escravocrata da nossa história. E, como este reflexo tem proporcionado condição educacional de desigualdade, ainda à mercê de políticas públicas.

Em toda a história os negros estiveram em lugares subalternos. É comum ver estranhamento de pessoas dotadas de preconceitos quando se deparam com situações em que negros ocupam um espaço importante e no mínimo igualitário aos brancos. Era o que acontecia quando minha mãe me buscava na escola. **“Escola particular? Filha branca? Só pode ser a empregada ou um parente distante, porque mãe não é!”**. (Karina, **grifo meu**)

A pesquisa que venho desenvolvendo sobre esta parte da história da educação pública no Brasil, é importante destacar que essas abordagens políticas e econômicas estão enraizadas com os interesses relacionados à educação, isto é, como fomos/somos educados e para qual intenção encaminha-se esta educação. Apontando como resultado a exclusão social para alguns e privilégios para outros. (RIBEIRO, 1994).

Após abolição, ocorreu a libertação dos negros escravizados, mas não possibilitou nenhuma integração, proporcionando pensar a repercussão disso em diversos âmbitos da sociedade. Com o fim da proibição de matrícula para negros, a realidade ainda era muito diferente, poucos conseguiam chegar à escola normal e nenhum ao nível superior. A presença do negro na educação escolar se destaca pela ausência, pois sua existência social era negada pela educação formal, com a justificativa que eles deveriam ser trazidos da África para servir a economia.

Explicitamente se constata nas leis provinciais de 1837, que exclusivamente prescreviam sobre o ensino público: “[...] são proibidas de frequentar as escolas públicas: 1º - as pessoas que padecem de moléstias contagiosas, 2º - os escravos e pretos ainda que livres ou libertos.” (BARROS, 2005).

Apenas a partir da década de 1960, com a ampliação da rede do ensino público em todo país que inicia a inserção do negro às escolas públicas. É neste cenário que os afrodescendentes deixaram de ser mão de obra assalariada, passando, ter “direito à escolarização”, ainda que trouxesse a ideia de cidadania o negro ainda era impedido de frequentar vários espaços, considerado ambiente para brancos, principalmente a escola. Um lugar considerado favorável para a reprodução desses modelos em manutenção da sociedade e suas relações de poder.

Em uma abordagem mais recente Hilsdort (2003) ressalta acerca das formas de controle social provocado também pela escola como um atributo histórico. Neste seguimento, as políticas de educação pública só estiveram mobilizadas para atender a divisão de classes.

[...] A escola foi antes de tudo encarregada de uma configuração; foi o instrumento para o uso social de uma ordem de representações determinada. Por todos os seus espaços a escola brasileira esteve ligada a modificação da circulação da cultura. A escola foi organizada como uma forma de controle do corpo político da sociedade e das camadas populares”. (HILSDORF, 2003, p.135)

O Estado brasileiro não se mobilizou e nem desejou desenvolver uma educação para negros e pobres nessa sociedade e, mesmo assim, eles desenvolveram a sua trajetória educacional. A grande indagação é saber como foi possível?

Como um recorte histórico da educação escolar brasileira escreve, cronologicamente, a constituição de um sistema educacional escolar excludente que se inicia desde o período Colonial para atender, de fato, aos interesses econômicos até o presente momento para os interesses capitalistas. Para situar este recorte histórico, neste primeiro momento resalto às intenções ideológicas de cada período e o como a escola desempenhou este papel.

O período foi determinado pelas transformações desencadeadas da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, que abriram caminhos para o capitalismo e para outros países. No início do século XIX a hegemonia mundial inglesa avança na conquista de novos mercados.

A França tenta lutar pelo domínio de outros países, inclusive Portugal. Sendo assim, a família real portuguesa chega ao Brasil, trazendo transformações para a Colônia, para suprir a carência ocasionada pela abertura dos portos brasileiros, abertos para o comércio exterior, foram criadas várias instituições de ensino superior, tendo como finalidade formar profissionais, criando assim diversos cursos de nível superior: Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Academia Médico-cirúrgica da Bahia (1808) e Academia Médico-cirúrgica do Rio de Janeiro (1809).

Diante da expansão do capitalismo, a produção e comercialização, provocaram o enfraquecimento econômico e político de Portugal. Desta forma, ocorreu a conquista brasileira de sua autonomia política e econômica. A Independência brasileira foi conquistada em 1822, com base em acordos políticos de interesse da classe dominante, composta da camada senhorial brasileira, que entrava em sintonia com o capitalismo europeu.

Proclamada a Independência e o legado da primeira Constituição a proposta foi realizar a organização à educação nacional. A Constituição outorgada em 1824 durou todo período imperial, e destacava a respeito da educação: “*A instrução primária e gratuita para todos os cidadãos*”. Um discurso que não se cumpriu por um longo período, mesmo diante de muitos debates sobre educação popular.

Ao considerar urgente uma educação voltada para povo, os parlamentares decidiram em aprovar a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, em 15 de outubro de 1827, estabelecendo que “*em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias*”.

Após os relatórios do Ministro do Império Lino Coutinho de 1831 a 1836 denunciaram os poucos resultados da implantação da lei, mostrando o mau estado do ensino elementar no país. Argumentava que, apesar dos esforços e gastos do Estado no estabelecimento e ampliação do ensino elementar, a responsabilidade pela precariedade do ensino era das municipalidades, alegando a eficiente administração e fiscalização, bem como culpava os professores por desleixo e os alunos por vadiagem.

Admitia, no entanto, que houve abandono do poder público quanto ao provimento dos recursos materiais, como os edifícios públicos previstos pela lei, livros didáticos e outros itens. Também apontava o baixo salário dos professores; a excessiva complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei e que dificultavam o provimento de professores; e a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país.

Em que medida o significado dessas condições ocorrem a partir da condição social dos alunos que recebem? Esta pergunta de forma alguma é despropositada. Repito. Estaria a feitura dos discursos dos estudantes do curso de pedagogia impregnada com a inserção de negros e pobres na escola pública?

Seguindo com o recorte histórico, o relatório trazia também outros apontamentos, por exemplo, o entusiasmo inicial com a instrução popular que esbarrava não somente nas condições reais do país, mas no discurso ideológico do governo que dizia estar preocupado em levar a instrução ao povo, sem providenciar, todavia, os recursos para criar as condições necessárias para a existência das escolas e para o trabalho dos professores.

Baseado na lei, as imposições gerais do Estado, legislar sobre a divisão civil; judiciária e eclesiástica local; legislar sobre a instrução pública, repassando ao poder local o direito de criar estabelecimentos próprios, além de regulamentar e promover a educação primária e secundária.

Ao se deparar com as dificuldades para dar instrução de primeiras letras aos moradores dos lugares distantes e isolados, o acesso à escolarização era precário ou inexistente, tanto por falta de escolas, quanto de professores. Visando atender a demanda de docentes, saíram os decretos para criação das primeiras escolas normais no Brasil, com o objetivo preparar professores para oferecer a instrução de primeiras letras.

Em 1837, na cidade do Rio de Janeiro foi criado o Colégio Pedro II, fornecia o diploma de bacharel, título necessário na época para cursar o nível superior. O colégio de Pedro II era frequentado pela aristocracia, no qual era oferecido o melhor ensino, a melhor cultura, com o objetivo de formar as elites dirigentes. Por este motivo, era/é considerada uma escola modelo para as demais no país.

A presença do Estado na educação no período imperial era quase imperceptível, pois estávamos diante de uma sociedade escravagista, autoritária e formada para atender a uma minoria, encarregada do controle sobre as novas gerações. Ficava evidenciada a contradição da lei que propugnava a educação primária para todos, mas na prática não se concretizava.

O governo imperial atribuía às províncias “[...] a responsabilidade direta pelo ensino primário e secundário, através das leis e decretos que vão sendo criados e aprovados, sem que seja aplicado, pois não existiam escolas e poucos eram os professores” (NASCIMENTO, 2004, p.95).

Perante o incentivo para as poucas indústrias nacionais e frente a este novo modelo que visava à produção ao mercado interno, era preciso mão-de-obra preparada e escolarizada. Isto posto, o Brasil tinha economia baseada na agricultura, na exploração bruta do trabalho, por consequência, não atingia as exigências dos interesses externos.

Diante de muitos conflitos o Brasil passa a ser denominado Republicano com a libertação dos escravos para atender às demandas do mercado internacional. E, paralelo a isso, são incentivados os discursos e pequenas ações para acabar com o analfabetismo no país.

Nessa mesma terceira série havia uma menina que vivia atrás de mim dizendo **o quanto ela não gostava de pretos** e que não ficava perto de mim porque não queria ficar preta e eu sempre rebati na mesma moeda dizendo o quanto não queria ser branca, até o dia que brigamos pois ela estava me ofendendo e empurrando enquanto subíamos as escadas para o pátio de recreio, eu a empurrei de volta e só quando começamos a nos bater que a professora resolveu intervir e nos levou a inspetora porém a mesma sequer olhou pra nós duas e só disse, enquanto lia uma revista, que se aquilo voltasse a acontecer seríamos suspensas. **Os anos seguintes não foram muito diferentes disso no quesito racismo.** (Joana, grifo meu)

A aluna registra em seus enunciados que a discriminação racial na escola não acontece de forma isolada, mas também por ações, omissões e invisibilizações, afetando o espaço escolar, ocasionando prejuízos ao processo identitário de muitos alunos, ao evidenciar a existência dessas práticas é nítido perceber suas marcas. Assim, é evidenciado os impactos negativos voltados para a questão racial, a dificuldade da escola em lidar com as questões raciais, mesmo aquelas que concentram um número significativo de alunos negros, ou mesmo quando apresentam um repertório de preconceito e discriminação. Vale salientar a importância da apresentação de uma história de lutas, o reconhecimento do povo negro, o resgate da história, da ancestralidade, da história da África, bem como, institui a Lei 10639/03.

Os discursos atuam como combinações em determinando um campo de significação, e desse modo encarnam formações ideológicas, são formações linkadas que estão se articulando e determinando ao que deve ser dito. Ao estudar o processo histórico de organização dos negros pós abolição da escravatura e Proclamação da República, desde meados do século XX, em saber que quanto mais a população negra começava a frequentar os espaços escolares, por mais que a situação demonstrasse uma forma de abstração e configurando um ambiente desigual, a população negra iniciava o status político em função do exercício da cidadania. Desta forma, no pós abolição os negros reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura.

3.3 As reverberações dos discursos - entre o público e privado

Eu tinha 12 anos e de início achava que sair de **uma escola particular para uma pública iria me inferiorizar diante das pessoas.** (Carolina, grifo meu)

Tornando a escola como um lugar para espaço de transmissão dos princípios doutrinários desses discursos somado aos veículos de comunicação de massa, responsáveis também pela expansão da ideologia, a educação na sociedade neoliberal tem como força o capital formando ideologicamente para setor privado. Como se alcança uma unificação desses discursos?

A ideia de modernização aumenta e direciona a reforma educacional para aumentar a iniciativa privada. O processo de privatização da educação tem como ponto de partida a colaboração dos agentes do Golpe de 64¹⁸ em afinidade com os grupos que defenderam os interesses privados os interesses privados durante o período de tramitação da primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB¹⁹ que originou a Lei° 4.024/61 foi período ditatorial foi no período ditatorial instaurado em 1964 que o ensino privado cresceu de forma considerável.

Esta LDB contemplava muitos dos os interesses privados permitindo que empresários ocupassem cargos nos conselhos de educação em nível estadual e federal e assim, tivesse participação ativa na elaboração de pareceres e diretrizes para a educação brasileira. Com o fim do regime militar as iniciativas privadas ganham força, incluindo a lógica neoliberal, traçando alternativas para a administração do ensino.

¹⁸ Foi realizado por uma coligação de forças e interesses, composta pelo grande empresariado brasileiro, por latifundiários – proprietários de grandes parcelas de terras, e por empresas estrangeiras instaladas no país, sobretudo aquelas ligadas ao setor automobilístico. A conspiração contou com a participação de setores das Forças Armadas, aos quais a maioria da oficialidade acabou aderindo, diante da passividade da liderança militar legalista, ou seja, aquela que era contra um golpe de força contra o presidente eleito.

¹⁹ É a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). Na história do Brasil, essa é a segunda vez que a educação conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamenta todos os seus níveis. A primeira foi promulgada em 1961 (LDB 4024/61). A atual LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal.

É neste cenário que a escola caminha para pôr em prática o discurso neoliberal, submetendo de alguma forma ao setor privado, subordinando as práticas sociais de docência à racionalidade mercantil. É possível perceber as nuances dos ideais neoliberais na LDB, ao buscar a atual legislação. Os indícios dos discursos neoliberais já podem ser evidenciados quando sancionada a lei em 20 de dezembro de 1996 (lei 9.394) que objetivou a aquisição de novas competências e habilidades pelos indivíduos.

Neste ponto, já traz a ideia de descentralização, pois a responsabilidade está dividida entre estados e municípios, apontando ensino fundamental para o estado e educação infantil para município, ou seja, mais frágeis e abertas à dinâmica de mercado.

Neste contexto, ocorre a estimulação da privatização do ensino atendendo a esfera de mercado no que diz respeito à competição de privilégios, no qual a escola privada seria o que oferece as melhores condições por ter recursos, enquanto a escola pública não atenderia esta demanda provocada pelo mercado. Portanto, entre o privado e público temos a seleção e exclusão. Mais uma vez convoco o autor:

Trata-se, segundo os neoliberais, de um problema cultural provocado pela ideologia dos direitos sociais e a falsa promessa de que uma suposta condição de cidadania nos coloca a todos em igualdade de condições para exigir o que só deveria ser outorgado àqueles (que, graças ao mérito e ao esforço individual, se consagram como *consumidores empreendedores*). (GENTILI 1996, p.23)

Que tal pensar as reverberações desses discursos na formação de professores? Em acordo com o perfil-sócio-econômico das (os) alunas(os) do curso de pedagogia, poderíamos ainda nos provocar acerca de que a maioria desses alunos e alunas são: moradores da Baixada Fluminense, sendo que a Baixada não pode ser o único elemento aglutinador, mas é um aspecto importante para situar o tipo de escola pública a que eles se referem. Aqui, o que me deixa irrequieta é a falta do sentimento de pertença à Baixada Fluminense como o mínimo de reconhecimento.

Então, retomando o início do parágrafo anterior estamos falando de mulheres, negras, moradoras da baixada fluminense, estudantes de escola públicas e, atualmente, estão em uma universidade pública. Qual o sentido de (re)produzir discursos de valorização do que é

privado? Como os interlocutores desses discursos atuam/atuarão como professores tendo como referência aquilo que atua como suporte aos seus discursos? Será que tais discursos podem influenciar suas práticas?

Busco a ideia de formação discursiva em Foucault e aquilo que o projeto nó já estudou em relação às próprias narrativas - utilizando-se de autores como Paul Ricoeur, entre outros - e os desdobramentos que os estudos me solicitaram, sendo um deles, que podemos antever, tanto desde a perspectiva da formação discursiva de Foucault, e também da perspectiva dos estudos da narrativa e da nossa formação narrativa, ou seja, aquilo que os autores afirmam de como somos feitos de histórias, de narrativas: as histórias as quais acolhemos para compor as nossas, os discursos que escolhemos para criar os nossos discursos.

Portanto, ao estabelecer a preocupação com a ideia de público, da escola pública, pretendo neste capítulo, percorrer a formação do discurso sobre o público e o privado que parte do Neoliberalismo num determinado momento da nossa história.

É notório que as questões são bastante complexas que se apresentam neste cenário. Se os efeitos de uma política e de uma economia orientada pelos interesses de uma minoria continuam sendo sentidos nas suas consequências devastadoras. Como provocar neste momento tão frágil, uma educação social para a vida pública que vise o bem comum? Quando e como se inicia o processo de produção dos enunciados sobre a escola pública ?

Ouvindo as narrativas e produzindo possíveis conexões à proposta e articulando suas conexões a proposta de Foucault, as relações do enunciado (acontecimento discursivo) acerca da escola pública, começo a pensar que talvez seja importante compreender como esta instituição escolar pública se estabeleceu em um processo histórico.

4. A ESCOLA PÚBLICA (O PÚBLICO) E O NEOLIBERALISMO

Na tentativa de compreender os enunciados e pensar as formulações ideológicas não basta estudá-los sobre sua linearidade e coerência. É nessa perspectiva, que “devemos tentar analisar o jogo de seus aparecimentos e de suas dispersões” (FOUCAULT, 2009, p.40). A dispersão conduzida por Foucault é tratada como um conjunto de sentidos que foram tecidos historicamente.

As questões que trago para este capítulo é algo que conhecia de forma superficial ou nem isso, sem saber a profundidade que tinha/tem para minha investigação. Entre uma orientação e outra, a grosso modo, falávamos sobre o neoliberalismo, sua propagação, como começou e ainda é atuante na educação. Como esse conjunto de idealizações políticas estão presentes em muitos discursos que encontrei?

Neste capítulo, pretendo justificar a pesquisa no âmbito político para entender como se faz relevante discutir o conceito de neoliberalismo, as influências nas composições dos discursos, sobretudo na educação. A questão é instigante, não somente por levantar questões emaranhadas pela política, mas em perceber como afetou a ideia de formação.

Por ora, me envolvi com a questão e fui me lançando em inúmeros textos, pensando em como levantar de maneira concisa a problematização da minha pesquisa, as ideias sempre surgem na cabeça, na medida em que cada palavra vai sendo apreciada e manejada para escrita, vou produzindo meu pensamento.

Para estabelecer equilíbrio entre o que penso e escrevo, trouxe alguns conceitos para este primeiro momento que procuro desenvolver acerca da proposta inicial entre discursos produzidos pelo neoliberalismo e as influências desses discursos na educação.

A princípio, elaboro perguntas como quem desconhece a questão e reconhece os próprios limites. O que é, e quais as intenções do neoliberalismo? Como é formada a ideologia neoliberal? Como é capaz de compor discursos? E como isso repercute na educação? Como o discurso neoliberal repercute nos discursos dos/as estudantes?

Buscando entender as ideias neoliberais recorro a um breve histórico, iniciando pelo liberalismo nos anos 90 e o neoliberalismo, como sugerido pelo prefixo uma ideia de “novo” liberalismo.

O liberalismo foi crescente na década de 1970, com a intenção de apontar as práticas mercantilistas adotadas no absolutismo, que de alguma forma ocasionava desconforto por não atender as necessidades da burguesia. Neste seguimento, alguns impedimentos eram ocasionados pelo Estado, no sentido de que não permitiam a liberdade de comércio, ou seja, a expansão do capitalismo.

Um dos principais teóricos clássicos de tal pensamento, Adam Smith, encaminha o liberalismo e aponta como um dos novos destinos para a política econômica, por exemplo, propondo a ideia de que o trabalho seria a fonte para a produção de riquezas. Assim, um grupo de teóricos do século XVIII passou a defender a ideia de que o mercado se estabelece a partir da oferta e da procura das mercadorias.

Ainda visto como uma doutrina política, econômica e social a defender a individualidade, visando o progresso da sociedade e ao mesmo tempo o afastamento do Estado. Falseando a ideia de liberdade em diversos âmbitos, como: pensamento, educação e escolha dos governantes.

Desde muito cedo, os intelectuais neoliberais reconheceram que a construção desse novo senso comum (ou, em certo sentido, desse novo imaginário social) era um dos desafios prioritários para garantir o êxito na construção de uma ordem social regulada pelos princípios do livre-mercado e sem a interferência sempre perniciosa da intervenção estatal. Não se tratava só de elaborar receitas academicamente coerentes e rigorosas, mas, acima de tudo, de conseguir que tais fórmulas fossem aceitas, reconhecidas e válidas pela sociedade como a solução natural para antigos problemas estruturais. (GENTILI, 1996, p.2)

Já o neoliberalismo, nada mais é que uma nova versão, envolvida em outros aspectos desenvolvidos no liberalismo.

Talvez uma forma mais atual de falar acerca do liberalismo direcionando ao Estado um limite de participação, tanto em assuntos jurídicos como econômicos. Afirmando que o capitalismo é caminho para o desenvolvimento econômico. Para definir o neoliberalismo cito ANDERSON (1995, p.1).

[...] definir como neoliberalismo enquanto fenômeno distinto do simples liberalismo clássico, do século passado. O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. [...] Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

As ideologias impregnadas pelo liberalismo e neoliberalismo foram se infiltrando na sociedade a fim de predominar o interesse do capital e evitar a conscientização. A classe dominante busca a manutenção dos privilégios, com isso a explorar a classe dominada.

Na busca por tentar entender a força e a repercussão na sociedade, questionei: Como são apresentados os discursos neoliberais à sociedade? Como se legitimam? Como ganham cotidianeidade? Afinal, o formato consolidado pelo liberalismo era de liberdade econômica, limitada apenas pelo mercado, e os beneficiários não eram questionados?

Elaborado por Friedrich Hayek e Milton Friedman, pode ser encarado como uma filosofia, trazendo a economia para o centro da vida explicando que o entorno do ser humano se dá a partir da economia. Assim, injetando valores morais, os preceitos, e princípios éticos. Este mercado proposto pelo liberalismo era somente um sistema forjado de liberdade, tendo em vista que, as pessoas ficariam presas em seus trabalhos para manter suas famílias, sem reivindicar melhores condições por medo da perda de seus empregos.

A influência neoliberal propagada no Brasil na década de 90, conseqüentemente tem a educação como um alvo para a disseminação da ideologia neoliberal. A educação ingressa em um mercado capitalista atuante na função que se diz direitos do consumidor, deixando assim de ser parte do campo social e político.

Atrelado ao discurso neoliberal o mercado de trabalho exige mão de obra especializada tal proporcionada pela educação escolar, direcionada para a competição exigida pelo mercado. Ligando as técnicas de organização, capacidade para o trabalho e raciocínio para lidar com estratégias. Entendendo que, ao diminuir a responsabilidade do Estado, o discurso meritocrático ganha força no ensino, envolvido na concepção de livre escolha entre as opções

de mercado. Impondo as regras de mercado também à educação, limitando o estado e o sujeito às leis da oferta e da procura. Gentili conclui:

Com efeito, como já tentei demonstrar em outros trabalhos, a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de *direito* e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto *proprietário*, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado *o entrepreneur, o consumidor*. (GENTILI, 1996, p.20)

Uma educação que visa à formação para o mercado de trabalho, para o consumo, sem que os sujeitos possam perceber o envolvimento em um processo perverso. Desta maneira, a entender a formação educacional para qualificação do mercado, podendo ser atraente na proporção que forja status e poder. Assim, quais são os efeitos em pensar uma professora(o) que veio da classe popular e vai trabalhar com crianças de classe popular na perspectiva de vestir a capa da hegemonia?

O que marca é o desmantelamento social da democracia é a derrubada dos serviços públicos, é neste âmbito que todos os direitos são abolidos pelo neoliberalismo são transformados em serviços no qual se compra e vende, a grande privatização não são dos empresários ou das grandes estatais, mas para a feitura desse serviço é imprescindível uma ideologia que diga que isso é o melhor caminho a ser seguido perante aos problemas vivenciados pela economia, levando o indivíduo a acreditar de forma satisfatória que é empresário de si mesmo. Aliás, gera uma demanda de prestação de serviços, neste sentido se deteriora a classe trabalhadora, por isso a ideologia para atender a cada função dos seus critérios ferindo os serviços sociais, transformando direitos em privilégios, produzindo as desigualdades, então é a própria desintegração da democracia. À vista disso, as pessoas estariam se emancipando dos serviços públicos, porque o público estaria em função do privado.

Observo que os lugares onde estudei, as escolas tinham um padrão bem básico, que **não atendiam às necessidades reais para o sucesso dos alunos, em sua plenitude**". (Adriana, grifo meu)

Adriana, aluna que enuncia o trecho acima, indica a ideia do sucesso pelo mérito e talento, a ser alcançado como se atende a ideologia do sistema capitalista. Outrossim, quiçá, sem compreender a dimensão e as ressonâncias de como este mecanismo reforça as desigualdades, dado que os privilegiados são reconhecidos pelo seu mérito, além disto, em acreditar que a escola é responsável pela “*plenitude e sucesso*”, como dito pela aluna. De alguma maneira responsabilizar a escola também pelo insucesso, pois então trata-se de discurso que atende as classes dominantes a fim de preservar os próprios privilégios. Por conseguinte, o equívoco acontece na proporção que a meritocracia é usada para atender as classes dominantes e cristalizam seus discursos, ocasionando a naturalização de modo que a classe mais desfavorecida não só aceitaria, bem como também defenderia, caracterizando uma forma de doutrinação.

A meritocracia realça as desigualdades sociais e simultaneamente legitima o domínio da elite, e para sua permanência é fundamental que dominantes e dominados estejam em função dessa ideologia. Esta formação discursiva sendo propagada por professores torna-se ainda mais agravante, pois estariam em sustentação e manutenção das escolas para prosseguir nesse modelo e de alguma forma a preservar essa estrutura.

Os efeitos da meritocracia, quando aplicada aos professores ou as escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria. Terceiro, porque são aplicados métodos inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelos de análise. E, finalmente, porque os estudos mostram que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação. (FREITAS, 2012, p.385)

Entre as relações de produção política esta tem um ponto de bastante relevância. Nisto, a ampliação desses contornos discursivos está para aquém se possa denominar como sujeito, dirige-se a um processo mais amplo de subjetivação. À vista disso, realizada num processo

histórico-político, ao trazer o sujeito como produtor e ao mesmo tempo produzido, é referir-se a uma rede de conexões que se constituem, as quais o sujeito e o mundo já são efeitos.

Toda força está numa relação essencial com outra força. A escolha recai sobre o processo da linguagem. O vínculo entre linguagem e subjetividade se dá em uma relação de força de produção que ergue os dois termos. Com efeito, quais são impactos no atual contexto?

A imagem da escola tem atribuído também a um papel legitimador de desigualdades sociais e econômicas, direcionado pela suposta obsolescência de suas práticas, isto é, segundo os discursos. Estes efeitos acontecem como um processo de estreitamento do espaço público e ampliação do espaço privado dos interesses de mercado, dito de outro modo, encobre o que é público em expansão do privado em desígnio da compra e venda de serviços terceirizando e precarizando o trabalho, tornando-o um elo frágil, enfraquecedor ao se informalizar. Porquanto, algumas questões deixam de ser acidental e passam a consolidar de feição intencional.

Em acréscimo ao parágrafo anterior, amplia a desvalorização do trabalho produtivo em valorização do produto ligado diretamente ao dinheiro, trabalhando com signos, sinais direto de moeda. Atuando como o modo de capital financeiro, sobre a designação deixando de agentes da sua acumulação, com isso, mudando a forma de inserção social do conhecimento de maneira que escolas e professores sejam agentes econômicos diretos, monopolização conhecimento, sendo entendido como informação. A educação transformada em mercadoria para o maior número de clientes, cujo perfil é traçado antes da sua inserção em determinados espaços. Contribuindo assim para a saída do Estado, afetando a educação, saúde, cultura, transporte, o núcleo da privatização é sobre os serviços, afetando todos os setores dos direitos em privatização dos direitos. Portanto, a perda dos diretos, em outras palavras excluindo as exigências democráticas dos cidadãos ao Estado, embora atendesse todas as exigências do mercado, todas as conquistas sociais e políticas vinda de lutas a partir de movimentos sociais, principal característica neoliberal, levou a trazer os direitos pelos desserviços destinados a se tornar não estatais, desfazendo o campo democrático. O que os cursos de formação de professores e professoras estão discutindo a respeito das questões raciais? O que se estuda

sobre o Movimento negro no Brasil, principalmente suas demandas em educação? Os currículos têm alguma aproximação das demandas sociais?

Os discursos atuam como estratégias desenvolvidas para de alguma forma promover a exclusão de inúmeras ações que o movimento negro realizou/realiza ainda em luta. Muitas dessas formações estão em prol de uma supressão do relevante papel do movimento negro. Os discursos desfavorecem grupos étnicos minoritários, contribui para a consolidação e reprodução do racismo, na proporção que despreza esses grupos da cena pública, vinculando sistematicamente a uma formação discursiva de rejeição.

Perante aos discursos dos estudantes é necessário reconhecer a forma direta e indireta como resultado de uma ideologia que se dá na sociedade como um todo. A desconsideração do Movimento Negro, os discursos reproduzidos elencam enunciados fundamentais na constituição dos papéis sociais, é como um recurso de controle que de maneira quase exclusiva produzindo um consenso popular.

A emergência da discussão tem como finalidade o debate sobre o racismo, na medida em que pode ser trazido para um lugar de intervenção política no propósito de combater as desigualdades raciais.

5. O QUE VEM ...

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Eduardo Galeano, 1994

Diante deste poema que apresento como epígrafe, sinto vontade de elencar algumas ações que ecoaram durante o percurso da pesquisa. São elas: um estudo sobre as instituições e os diferentes discursos produzidos sobre a escola pública; uma análise dos discursos a partir das imagens produzidas pelos sujeitos, estudantes de pedagogia; estudo bibliográfico, sobre a entrada em massa dos negros e pobres na escola pública e os discursos produzidos desde então, incluindo os discursos do neoliberalismo.

Ao trazer a formação discursiva posso me deslocar para questionar sobre em que medida a inserção da massa manuseou o discurso sobre a escola pública?

Investigar sobre campos discursivos é preciso evidenciar como esses discursos estão ligados a outros. Discursos enquanto produzidos e (re)produzidos, excluem qualquer outro e, ao mesmo tempo, ocupando os outros. Estudar os enunciados em sua singularidade em relação à situação em determinação da sua existência. As regras de formação é a forma como os elementos de repartição se dão em regras as condições de existência, manutenção, modificação de desaparecimento.

Negros e mulheres são vistos **como menores** e são tratados das maneiras mais absurdas. Porém, se é que pode haver algo de benéfico nisso, é que essa mesma sociedade repressora acaba por construir seres humanos capazes não só de superar tudo isso, mas se fazerem maiores que os muitos problemas que os cercam. Pessoas que fazem valer a frase: “O que não me mata, me fortalece. (Kátia, **grifo meu**)

Com base nas regras de formação e compreensão dos enunciados, vemos como eles compõem escola pública no Brasil diante da sua criação até a inserção de negros e pobres no século XX. A relação com enunciados acerca da escola pública o que possibilita quais preceitos e, com o tempo oportunizaram (re)pensar os discursos da escola pública. O que está sendo cristalizado como ideal desta instituição?

Nessa escola foi onde tive real noção **de racismo** e onde tive minhas primeiras crises de identidade como pessoa negra. **Apelidos como macaca por conta de minha cor e bruxa por causa de meu cabelo crespo eram no mínimo comuns.** Foi uma época difícil em que eu não queria que ninguém me chamasse de negra porque **ao ver o quanto as pessoas desprezavam e tinham por horríveis pessoas negras**, eu não queria ser mais uma, e em minha cabeça **eu me formatei como mulata o que pra mim era algo melhor que ser negra.** Na terceira série **me vi apaixonada por um menino** que eu nunca teria coragem de chegar perto justo porque sabia que **ele jamais gostaria de alguém feia como eu.** (Mariana, **grifo meu**)

O discurso trazido, é algo muito próximo ao que minha mãe dizia. “tudo é melhor que ser crioulo, ser preto”, ela não se percebia/percebe como negra, logo a palavra crioulo como uma espécie de xingamento, lembro que ainda criança, inúmeras vezes eu olhava as pessoas para saber se a referência utilizada era pertinente, no entanto, nem sempre correspondia, foi assim que comecei a entender que discursos de raiva por algo ou alguém eram feitos a partir da cor. Ao mesmo tempo era contraditório, pois não conseguia alcançar como ela não conseguia se perceber negra também e, muitas vezes, cheguei a duvidar disso também. Como chegamos a ser o que somos?

Aqui, hesitei a escrever durante algum tempo, diria dois anos em média, o tempo previsto para a produção de uma dissertação, diria que quase silencieei, meu orientador respondeu altivo: Sonogou! Sim, sonoguei estes escritos. Explicação? Não tenho! Mas posso narrar meu processo. Revelar-se contra o racismo não pode acontecer de forma isolada, exige uma articulação de diversos âmbitos, sobretudo da educação. É imbuir-se em uma atuação política contra as desigualdades e os efeitos desastrosos ocasionados pelo racismo.

Diante do cenário exposto no parágrafo anterior, início um trecho narrativo acerca do meu processo perante o fragmento apresentado pela aluna. Durante algum tempo titubiei em percorrer os *rastros* (Gagnebin, 1998, p. 219) das minhas memórias, para minha pesquisa que

de uso suposto e vulgar começa pelo início, mas foi após a defesa que precisei escrever este parágrafo que poderia ser meu ponto de partida. Uma escrita impulsionada após a defesa, pois foi exatamente perante a leitura desta narrativa durante a apresentação da defesa da dissertação de mestrado que eu travei, travei literalmente por dois ou três minutos que pareciam horas, meses, anos... era um engasgo aprisionado, um choro atravessado e ao mesmo tempo a ânsia por seguir com a apresentação, continuar a defesa sobre a imagem da escola pública. E para elucidar esse rastro da minha memória (Gagnebin, 1998, p.219), acrescenta:

Eu abrevio terrivelmente aqui as reflexões muito mais densas e precisas que constituem o universo de uma boa parte da filosofia contemporânea. Interessa-me ressaltar que, através do conceito de rastro, voltamos às duas questões iniciais, aquelas da memória e da escrita. O que ganhamos neste percurso? Paradoxalmente, a consciência da fragilidade essencial do rastro, da fragilidade essencial da memória e da fragilidade essencial da escrita. E, ao mesmo tempo, uma definição certamente polêmica, paradoxal e, ainda, constrangedora da tarefa do historiador: é necessário lutar contra o esquecimento e a denegação, lutar em suma contra a mentira, mas sem cair em uma definição dogmática de verdade.

Fiquei pensando na propagação de um discurso em público, que força! Foi uma força descomunal, não ia tocar no assunto mesmo tendo passado dois anos estudando narrativas e vendo o entrelace daquelas histórias com as minha. O racismo caminha por aí e sempre andou em discursos e gestos que cercam o cotidiano e até mesmo atravessado na memória.

Inicialmente, o desafio é trabalhar o racismo trazido pelo mito da democracia racial, foi exatamente o vivenciei durante toda minha vida, daí a tentativa de compreender a dominação de determinado grupo em detrimento do outro. É indispensável um novo discurso ao menos um espaço para a disputa de discursos, que corresponda para uma educação antirracista, no qual o conhecimento e valorização retire na inércia. A movimentação está no intuito de discutir uma coletividade, as expressões marcadas pelas interações, processos de intercâmbio. Formação de sujeito políticos, produtores de um discursos outro, reordenar os enunciados, renomear outras articulações objetivando novos significados, metamorfoseando o sentido das palavras, interagindo em outras formações discursivas.

Compreender que uma das características de qualquer racismo é sustentar a dominação em detrimento de um determinado grupo étnico. É diante disso, que ações docentes são

pertinentes, logo me reporto ao pensamento de Neusa Santos Souza “ser negro não é uma condição dada a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro”. Dentro do exposto, é necessário uma construção para o social, na expressão estética e na linguagem no desejo de uma pedagogia para as relações raciais para enfrentar também as questões políticas. A ocultação da escola em trazer o negro para a produção histórica, econômica e cultural do Brasil contribuiu para que o racismo e seu processo histórico corroborando com o mito da democracia racial.

A implicação dar-se-á diante do posicionamento político, daí não cabe só ideologicamente, mas também, no impulso para as práticas cotidianas. O afastamento do Estado acontece também no que tange esses discursos que se mantêm ao enunciar que o Estado não consegue manter o ensino público. São inúmeros os enunciados que perpassaram/perpassam acerca da Escola Pública.

É alarmante a regularidade desses enunciados, reafirmando e responsabilizando a Escola Pública. Não pretendo parar por aqui, ainda sigo analisando e pensando na repercussão desses discursos e como estão atuando.

O poder não se dá em na relação vacilante, fugaz, instável, todavia o saber se utiliza de elementos formais como a linguagem, sendo ele apreensível, domesticável, domável. Nesta continuidade, que se entrecruzam nos sujeitos e seus atos discursivos, precisamente articulando saber e poder. Esta trama de redes entre saberes e poderes se constrói, altera, rompe e religa em outros pontos atuantes como jogos de relações de forças. Como estão circundantes todas essas lutas diante dos discursos dos alunos de pedagogia?

Aqui, cabe elencar algumas ações pelo movimento negro é necessário tentar compreender como esses discursos estariam de encontro com os êxitos conquistados:

- Criação do Dia da Consciência Negra (20 de novembro);
- Lei 10.639/2013, que inclui a comemoração do Dia da Consciência Negra no calendário escolar, trazendo a discussão da história e da cultura afro-brasileiras, além da valorização dos africanos e afro-brasileiros nos currículos escolares da rede pública de ensino;
- Lei 12.711/2012, que criou as cotas para ingresso em cursos superiores, aos poucos difundidas nas maiores universidades do país, sejam elas federais, estaduais ou até mesmo privadas;

- Criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em março de 2013;

- Diversas ações afirmativas de combate à discriminação racial por meio de transformações culturais e políticas de representatividade.

As conquistas alcançadas em prol da população negra são inúmeras, porém o Movimento Negro no Brasil segue em luta para que cumprir o plano de ação da ONU, de combate ao Racismo, à Discriminação Racial, à Xenofobia e à Intolerância Correlata, além das propostas das Conferências de Promoção de Igualdade Racial de 2005 e 2009, promovidas pelo próprio Governo Brasileiro.

6. O AÍ ESTÁ... O QUE FOI POSSÍVEL...

*Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar*

Antônio Machado

O parágrafo que inicia meu texto tem como provocação acerca das reverberações que minha pesquisa poderia ressoar nos outros, daí talvez o meu equívoco a priori. Agora, só consigo pensar para além da minha pretensão o que a pesquisa desassossejou em mim. A última linha do primeiro parágrafo deste texto faço um amarrado com este último capítulo, neste entretanto, nos entremeios do “*Está aí*” e o “*Aí está*”.

Sim, porque se tem algo que me encanta na produção de conhecimento é a flexibilidade de estar aberto é a capacidade para incorporar novas reflexões, trazendo possibilidades de produzir conclusões provisórias, que não limitam ou fecham assuntos, todavia mais atenta e aberta ao novo daí a justificativa pela escolha pela epígrafe.

A imagem da obra de arte de autoria Bobbie Carlyle - o homem em busca de si mesmo²⁰ - é tocante no sentido que oportuniza um repensar sobre a forma que fui me produzindo no fazer da pesquisa, trata-se de uma escultura de bronze que representa uma pessoa que se esculpe em um material bruto, uma pedra, e, que ao mesmo tempo permite que aos poucos vá talhando a si mesmo. Talhar significa ferir-se, decompor-se, produzir-se, tarefa que essa obra cumpre bem, pois me incomoda e me faz pensar. Eu gosto dessa imagem exatamente porque ela ilustra este processo de (in)conclusão que presencio na pesquisa, gosto por uma razão muito simples: acredito nela, ou seja, acredito que fui/sou lapidada no processo de viver. É a possibilidade de trazer a vida como obra de arte, como inédito, original. Diante da imagem me destino à citação a seguir.

²⁰ Disponível em: <https://images.app.goo.gl/DWMjyec8DbccRfG3M9> Acesso em: 27 jun. 2019.

O que me surpreende, em nossa sociedade, é que a arte se relacione apenas com objetos e não com indivíduos ou a vida; e que também seja um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (FOUCAULT, 1994, p. 617)

A narrativa como um escrito capaz de teorizar a própria experiência, a própria vida, como um processo emancipatório, em que o sujeito seja capaz de produzir sua trajetória, sua formação, sendo disposto à autocrítica, dúvidas e preconceitos, uma maneira de des-construir o próprio processo histórico na tentativa de entendê-lo. Para mim, contribuiu de forma decisiva para legitimar e fortalecer as lutas que estou/estamos mobilizando, movimentos para produzir argumentos e discursos outros.

Perante uma perspectiva linguística, estou e na posição de estudar os discursos, daquele pensa e trabalha a língua no mundo, inscrita na história, como uma prática discursiva (político-simbólica); a língua como um lugar material dos processos discursivos que, por sua vez, constituem um lugar específico de materialização da ideologia, a substituição do artigo definido (o, a) por um outro morfema (x, por exemplo) não é apenas uma questão linguística (formal, considerando a língua enquanto um sistema de signos), é uma questão discursiva, que diz respeito à constituição dos sujeitos, da subjetividade, e dos sentidos. Ao estudar os discursos é necessário uma leitura do texto enfocando a posição discursiva do sujeito, legitimada socialmente pela união do social, da história e da ideologia, produzindo sentidos.

A escola, principalmente pública, é resultado de um dos esforços de luta popular pelo direito à educação a ser entendida como processo de emancipação social. Porém, esta mesma escola se estabeleceu historicamente enquanto uma instituição reguladora marcada pela disciplina dos corpos, a tornar o conhecimento como única forma privilegiada e para o domínio de um determinado grupo.

Por fim, ela vai produzir seus efeitos, seja como resistência, seja como uma forma de tirar esses sujeitos do silenciamento, seja como um modo de pertencimento etc. São funcionamentos diversos que não somos capazes de controlar. Se tratando da língua (e dos sentidos nela materializados) não temos esse total controle que acreditamos. Ela é muito maior, vai além do efeito de comunicação (apenas um dos vários e diferentes efeitos).

Todavia, que entendido como discurso, minhas palavras devem ser significadas, nada está isento, e como consequência, a compor nosso imaginário.

Esses discursos permitiram compreender a linguagem como processo de interação de modo que as desigualdades sociais são utilizadas como estratégias para justificar, transformar ou manter suas realidades sociais por meio do estabelecimento das relações de poder. Desta maneira a contribuir com a finalidade de tentar compreender o contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIA

ALVES, Nilda. Sobre a existência de currículos em redes. Educação ambiental: reflexões político-pedagógicas / Elza Neffa; Deise Keller Cavalcante; Maristela Barenco de Mello (orgs.). – Rio de Janeiro: MRA2, 2014.

_____. Sobre redes de conhecimentos e currículos em redes. Revista de Educação AEC, v. 1, n. 122, p. 94-107, 2002a.

ALVES, Rubem. Escutatória. Disponível em: <http://rubemalves.com.br/site/10mais_03.php>. Acesso em 13/08/2017

ARENDT, Hannah. A condição humana. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. O que é política? Úrsula Ludz (org.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002c.

BARBOSA, W.N.; SANTOS, J.R. Atrás do muro da noite. Brasília: Minc. Fundação Cultural Palmares, 1994.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de Negrinhos que por ahi andão: escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). São Paulo: FEUSP, 2005. 185p. (Dissertação de Mestrado)

BENJAMIN, Walter. “O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Avide incêndio: uma leitura das teses "Sobre conceito de história"/Michael Liiwy; tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant, [tradução das teses] Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Lurz Muller. - São Paulo: Boitempo, 2005 160p. : il.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Psicologia social do racismo. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em:< www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao>. Acesso em: 30 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília MEC/SEF, 1998.

_____. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União. Brasília, 10 jan. 2003.

_____. Ministério da educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Parecer CNE/CP3/2004, de 10 de março de 2004.

_____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 2013-06-01

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In:

_____ (Org.). Reinventar a escola. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARDOSO, M. O movimento negro. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CUNHA, Egláisa Micheline Pontes. Sistema universal e sistema de cotas para negros na universidade de Brasília: um estudo de desempenho. 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2006

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 07 jan. 2019.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DELEUZE, Gilles. Crítica e clínica. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1 / Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).

FOUCAULT, M. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas: Loyola, 1996.

_____.As Palavras e as Coisas.Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FILÉ, Valter. Projeto de Pesquisa: Relações raciais nas escolas e a formação de professores. UFRRJ. Nova Iguaçu –RJ. 2013-2016.

FILÉ, Valter. Imagem, visão e conhecimento: modos de ver, modos de dar a ver. In:Walter Omar Kohan; Sammy Lopes; Fabiana Martins.(Org.).O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita. 1ed. Rio de Janeiro: Néfi, 2016, p.211-220.

FONSECA, Marcus Vinícius. A história da educação dos negros no Brasil / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016. 442p.

FONSECA, Marcus Vinicius da. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (Orgs.). Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação educativa, Anped, 2001.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (org.). Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307 – 338.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Verdade e Memória do Passado. São Paulo, 1998.

GENTILI, Pablo. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. (Org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perda no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996. p. 9-49.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação Anti-racista Caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 39-62.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Revista Currículo sem Fronteiras, v.12, , n.1, pp 98-109 – jan-abr de 2012, baixado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> em 01/01/2018.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HILSDORF, M. L. S. História da educação brasileira: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LARROSA BONDÍA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. 2002.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, dez. 2011.

LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Péres de. (orgs.) *Imagens do Outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; Galvão, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Teorias sobre o Racismo**. In: Estudos & Pesquisas 4: Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 1998.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil - Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Uma abordagem conceitual de noções de raça, racismo, e etnia**. Palestra proferida no Seminário Nacional de relações raciais e educação, PENESB, 2003. p. 4-6

NASCIMENTO, Maria Isabel M. *A Primeira Escola de professores dos Campos Gerais-PR*, Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP- Faculdade de Educação, 2004.

Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília: presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Ministério da justiça, 1996.

FILE, Valter; RIBETTO, Anelice. **Da experiência à narrativa**. In.PEREZ,C.(Org.) *Experiências e narrativas em educação*.1.ed.Niterói – Rio de Janeiro:EDUFF – Editora da Universidade Federal Fluminense, 2017.256 p.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Experiências e narrativas em educação (sob forma de apresentação). In.PEREZ,C.(Org.) *Experiências e narrativas em educação*.1.ed.Niterói – Rio de Janeiro:EDUFF – Editora da Universidade Federal Fluminense, 2017.256 p.

PERRY ANDERSON (In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.)

PIZA, Edith. O caminho das águas: personagens femininas negras escritas por mulheres brancas. São Paulo: Edusp/Com-Art/Fapesp, 1998.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (org.). A história da educação do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RIBEIRO, Maria Luiza S. História da Educação Brasileira: a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1994.

SOUZA, Rosa Fátima. **O direito à educação**. Lutas populares pela escola em Campinas. Campinas: EdUnicamp, 1998.

_____. Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares No Brasil. In: SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Século XIX. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogo com a lei 10639/03**. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2009.

VEIGA-NETO, A. Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Leitura, experiência e formação. IN: COSTA, Marisa Vorraber (org).Caminhos Investigativos I. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação. São Paulo: Ática, 2007.