

Trabalho, educação e relações étnico-raciais: diálogos pertinentes a partir da atividade docente

José Eustáquio de Brito¹

Resumo

Ao tomar por referência uma experiência de formação continuada de professores para implementação da educação das relações étnico-raciais de acordo com o disposto na Lei nº 10.639/03, o artigo reflete sobre a articulação entre o trabalho e a formação de docentes a partir da abordagem ergológica, que concebe o trabalho como atividade humana. A partir de uma compreensão acerca da pluralidade de fontes sociais de aquisição dos saberes docentes mobilizados na atividade de trabalho, discutem-se proposições contidas nos planos de ação dos professores, formulados como trabalhos de conclusão do curso de especialização, que apresentam estratégias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas nas escolas. Como conclusão, identifica-se a construção histórica do mito da democracia racial como sendo uma norma antecedente a oferecer constrangimentos à atividade docente voltada à implementação da educação das relações étnico-raciais na escola, o que desafia a formulação de alternativas de renormalização no contexto das práticas pedagógicas.

Palavras-Chave: formação docente; atividade de trabalho; educação das relações étnico-raciais.

1 Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Professor do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UEMG, Brasil. eustaquio.uemg@yahoo.com.br

Work, education and ethnic-racial relations: relevant dialogues from the teaching activity

Abstract

By taking by reference an experience of continuing education of teachers to implement the education of ethnic and race relations in accordance with the provisions of Law 10,639 / 03, the article reflects on the relationship between work and training teachers from ergological approach which conceives the work as a human activity. From an understanding of the plurality of social sources of acquisition of teaching knowledge mobilized in work activity, discusses propositions contained in the action plans of teachers, formulated as final papers of the specialization course, that present strategies for developing pedagogical practices in schools. Concludes by identifying the historical construction of the myth of racial democracy as an antecedent rule to constraints facing the implementation of the education of ethnic and race relations at the school, which challenges the formulation of alternative renormalization in the context of teaching practices teaching activity .

Keywords: teacher training; work activity; education of ethnic and racial relations.

Introdução

A triangulação temática sugerida na formulação expressa no título deste artigo visa a sistematizar as bases de uma perspectiva de pesquisa que se delineia em longo prazo, que emerge de uma necessidade percebida de articular as dimensões do trabalho, educação e das relações raciais sob o ponto de vista da atividade humana, de acordo com a perspectiva ergológica². Essa demanda apresentou-se a mim, inicialmente, a partir de uma experiência de inserção no campo da formação continuada de

2 A perspectiva ergológica assumida no artigo é uma referência à experiência pluridisciplinar e pluriprofissional iniciada na Universidade de Provence - França -, no final da década de 1970, com a criação de um dispositivo denominado Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho (APST), tendo como seu principal mentor o filósofo e professor Yves Schwartz. Cf. Schwartz (2000).

professoras da Educação Básica no âmbito do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica (LASEB), na qualidade de docente responsável pela disciplina de Metodologia de Pesquisa em Educação e pela orientação de trabalhos de conclusão de curso (TCC) no Curso de Especialização sobre Educação das Relações Étnico-Raciais³.

A experiência em questão diz respeito ao percurso de formação proposto tendo em vista consolidar a implementação da Lei nº 10.639/2003, que, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou obrigatório o ensino de história da África e cultura afro-brasileira em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. Evidentemente, tal medida repercute na formação inicial e continuada de professores, visto que a percepção da necessidade de um tratamento crítico e sistemático de temas vinculados a esse campo nos currículos da educação básica aponta também para os desafios postos à formação de professores que, em suas atividades, se deparam com currículos caracterizados por abordagens episódicas e fragmentadas de conteúdos que fazem referência a esse universo temático.

Trata-se de derivar de uma experiência de formação continuada algumas questões com o intuito de oferecer uma contribuição para o debate acerca dos desafios e perspectivas para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais. Por sua vez, essas propostas teriam por referência as diretrizes e orientações curriculares emanadas do campo das políticas educacionais, sem prescindir das perspectivas apresentadas pelas atividades de trabalho de sujeitos professoras e professores inseridos nas diversas etapas da Educação Básica, bem como demandas históricas do movimento social negro em torno desse desafio.

A perspectiva epistemológica assumida no texto busca explicitar as dimensões destacadas no título do artigo em sua dimensão transdisciplinar, não segmentada e não hierarquizada no que tange às fontes dos saberes mobilizados pelos docentes no exercício cotidiano de suas atividades de trabalho. Ao reconhecer a importância dos saberes

3 Este curso encontra-se institucionalizado no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG) desde o ano de 2006. Ele é desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

mobilizados sob a forma de conceitos elaborados no interior de teorias edificadas por várias disciplinas epistêmicas em torno da abordagem de cada uma dessas dimensões, a perspectiva ergológica postula também a necessidade de um tratamento das questões derivadas dessa triangulação para além das abordagens disciplinares, de modo a incorporar e legitimar saberes que emergem da própria atividade docente e dos debates de normas presentes no campo social, que evidenciam, por exemplo, a diversidade como um valor a ser reconhecido e cultivado visando à construção de novas formas de sociabilidade, posicionando-se contra todas as formas de representação simbólica subalternizada da população de ascendência africana, bem como rechaçando as manifestações cotidianas do racismo e discriminação.

Constituem-se a base empírica desse artigo registros feitos ao longo do processo de orientação dos trabalhos de conclusão de curso de onze professores(as) frequentes ao Curso de Especialização em Educação e Relações Étnico-Raciais ministrado no período de março de 2011 a julho de 2012, bem como as monografias apresentadas pelos cursistas ao fim do percurso. Os registros feitos durante as sessões de orientação foram gravados em áudio sendo a sua utilização para fins acadêmicos autorizada pelos cursistas, considerando, no entanto, a preservação do anonimato.

O artigo encontra-se organizado em três partes, além da presente introdução e das considerações finais. No primeiro momento, apresenta-se a proposta curricular do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais, conferindo destaque ao processo de elaboração do trabalho de conclusão do curso, de modo a relacionar o campo conceitual abordado nas disciplinas que compõem o percurso formativo à atividade docente. Em seguida, a partir de conceitos elaborados no interior da abordagem ergológica, propõe-se uma reflexão em torno da pluralidade de saberes presentes na atividade de trabalho e sua articulação à atividade docente. Ainda com base nesse referencial, discute-se a Lei nº 10.639/03 a partir dos conceitos de “normas antecedentes” e “renormalização parcial”. Na última parte do texto, o plano de ação proposto pelos cursistas é concebido como um

ponto de articulação entre saberes conceituais e saberes incorporados a partir da atividade. Conclui-se o artigo refletindo sobre o necessário debate de normas visando a construir perspectivas de análise no interior do campo trabalho – educação em diálogo com as pesquisas realizadas no campo da educação e relações étnico-raciais.

1 O Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais do LASEB

O processo que levou à aprovação da Lei nº 10.639/03 evidenciou uma preocupação com a efetividade da medida ao destacar, dentre outros fatores, a demanda pela formação inicial e continuada de professores como sendo uma variável-chave para a efetiva implementação da legislação no âmbito dos sistemas de ensino. Essa consideração adquire sentido à medida que temas subjacentes a esse campo de estudos comparecem de forma residual nos currículos de formação de professores nos cursos de Pedagogia e das mais diversas licenciaturas, como explicitado pela pesquisa coordenada por Gatti e Barreto (2009). Mais recentemente, essa constatação foi evidenciada pela pesquisa nacional coordenada por Gomes (2012), que investigou práticas pedagógicas de trabalho voltadas à implementação da Lei nº 10.639/03 em escolas públicas selecionadas em todas as regiões do País. As respostas fornecidas pelos gestores das Secretarias de Educação ao questionário aplicado na primeira fase dessa pesquisa evidenciaram, dentre outras lacunas, que “os (as) professores (as), em sua maioria, que estão em atividade, não tiveram, em sua formação acadêmica, os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira” (JESUS; MIRANDA, 2012, p. 65).

A demanda referente à formação de professores com vistas à incorporação dessa temática no cotidiano escolar esteve presente no projeto de lei que deu origem à Lei nº 10.639/03. Conforme consta do texto do projeto de lei, o artigo 79-A, que fora objeto de veto pelo Poder Executivo, previa que “os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à

matéria”⁴. O argumento para justificar o veto presidencial ao texto se apresenta a partir dos seguintes termos:

O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterá matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II).

A conjugação desses fatos justifica a proposição do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais, que, como parte da estratégia de formação continuada de professores da Rede Municipal de Belo Horizonte, figura ao lado de áreas consideradas clássicas no campo da formação docente, como, por exemplo, “Alfabetização e Letramento, Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, Educação Infantil e Educação Matemática” (BREGUNCI, 2012, p. 15).

A proposta curricular do curso foi organizada de modo a problematizar aspectos da formação docente que interrogam campos curriculares constituídos nesse âmbito, como, por exemplo, estudos sobre currículo, projeto político-pedagógico, literatura, ética, direitos humanos e movimentos sociais, tendo por critério indagações que emergem de considerações mais diretamente afetas ao campo temático das relações étnico-raciais a partir de temas como movimento social negro, religiosidade de matriz africana, história da África. O quadro a seguir apresenta o conjunto das disciplinas a partir da sequência temporal conferida pelo curso:

4 O veto presidencial foi apresentado ao presidente do Senado Federal por meio da Mensagem Presidencial nº 7, enviada em 09 de janeiro de 2003.

QUADRO 1

Disciplinas do Curso de Especialização *lato sensu* Educação das Relações Étnico-Raciais

Disciplinas

1. Educação, sociedade e cultura
 2. Ética e educação
 3. Educação, ações coletivas e direitos humanos
 4. Educação, desigualdades sociais e raciais
 5. Pesquisa e intervenção na escola
 6. História da África I: introdução
 7. Construção do Projeto Político Pedagógico da escola e educação étnico-racial
 8. Currículo: teoria e prática
 9. História da África II: questões contemporâneas
 10. A resistência negra no Brasil
 11. Literaturas africanas e afro-brasileiras
-

Cada disciplina possui a carga horária de 30 horas, sendo a proposta curricular do curso integralizada com o desenvolvimento de oficinas e seminários temáticos, além das atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina “Análise crítica da prática pedagógica” (ACPP), em função da elaboração dos planos de ação pedagógica que sistematizam a relação entre teoria e prática ao orientar a implementação de práticas pedagógicas voltadas à implementação da Lei nº 10.639/03. De acordo com Bregunci (2012),

O processo de construção destes trabalhos é sustentado por um eixo central da proposta do LASEB, a disciplina “Análise crítica da prática pedagógica” (ACPP), desenvolvida ao longo de todo o curso, em encontros sistematizados e orientados por formadores (as) de várias áreas, ora como atividades coletivas, ora em pequenos grupos, ora individualmente. Este conjunto de atividades integradoras da proposta curricular toma como ponto de partida os memoriais apresentados pelos (as) docentes ao ingressarem no curso, relatando e analisando suas experiências acadêmicas e profissionais – objeto de contínua reescrita e reflexão (p. 16).

A concepção que orienta a escrita do plano de ação pedagógica explicita a intenção de promover um encontro entre a história dos sujeitos que participam do processo de formação continuada, expressa a partir do conteúdo de seus memoriais e a atividade de trabalho propriamente dita. As memórias sistematizadas pelos cursistas podem ser de várias ordens e, frequentemente, deparamo-nos com histórias que fazem referência ao universo familiar, às relações sociais vivenciadas em vários espaços e tempos, bem como à atividade de trabalho que, de alguma forma, apontam questões relacionadas ao tema do curso, como explicitado no fragmento de um memorial destacado abaixo:

[...]sou professora de Geografia, História e Sociologia há, aproximadamente, 11 anos, na Rede Estadual, e há, aproximadamente, 4 anos, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Na atualidade, estou muito envolvida com temas relacionados à história geral de formação da sociedade moderna, às contribuições de diferentes grupos étnicos e ao choque cultural advindo do processo de conquista do novo mundo, com ênfase no Brasil, objetivando compreender melhor a construção da identidade nacional, uma vez que, a nossa identidade está intimamente relacionada às interações de diferentes grupos e culturas no espaço geográfico brasileiro. Minha expectativa é que, ao ser admitida no programa de pós-graduação em nível de especialização em docência na educação básica, eu esteja dando um passo adiante em minha formação e profissão, que todo embasamento teórico e prático trabalhado possa contribuir com minha prática e com a qualidade na educação que toda sociedade brasileira almeja (Professora A).

A responsabilidade de orientar a elaboração dos planos de ação faz com que narrativas que entrelaçam histórias dos sujeitos e conteúdos disciplinares sejam consideradas referências importantes para evidenciar, de forma não hierarquizada, saberes de várias ordens que são mobilizados pelos professores na atividade de trabalho. Nesse sentido, o processo de elaboração dos planos de ação em torno do tema da educação das relações étnico-raciais configura-se uma oportunidade para promover diálogos de saberes capazes de posicionar os sujeitos cursistas diante do desafio de redefinir referências disciplinares a partir da interação com os conteúdos desenvolvidos no curso de especialização, tendo por critério de julgamento parâmetros éticos incorporados em função do desenvolvimento de uma ação pedagógica crítica, que, no exemplo

destacado anteriormente, se expressa a partir da necessidade de repensar o processo de formação da identidade nacional, de modo a considerar a diversidade como um valor a ser cultivado.

2 Os saberes dos professores no encontro com a atividade de trabalho

O desenvolvimento de um plano de ação orientado pela perspectiva apontada pelo curso de especialização do LASEB pressupõe que os docentes em formação continuada se disponham a assumir uma atitude investigativa com vistas a mobilizar saberes sistematizados como parte do acervo conceitual de várias disciplinas epistêmicas, mas não propriamente disponibilizados nos processos de formação inicial. Essa constatação nos apresenta a necessidade de, na atividade docente, incorporar a pesquisa como um ingrediente fundamental a orientar a atividade. Não obstante o caráter controverso exibido por essa perspectiva no campo da formação de professores⁵, dada a polissemia de seu alcance, o processo de pesquisa voltado à elaboração do plano de ação pode ser sistematizado a partir da perspectiva proposta por Freire como um saber indispensável à prática educativa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011, p. 30-31).

Todavia, o reconhecimento da pesquisa como de fundamental importância para o desenvolvimento da atividade docente nos instiga a identificar a confluência de um conjunto de saberes que compõem

5 A professora Marli André (2001), por exemplo, oferece-nos uma reflexão crítica acerca da possibilidade de incorporar a pesquisa na formação inicial e continuada de professores. Em seu artigo, a autora mapeia concepções teóricas distintas, que propõem alguma forma de articulação entre pesquisa e formação, e expressa um ponto de vista favorável ao desenvolvimento da pesquisa colaborativa. Segundo a autora, “usando diferentes metodologias como o resgate da memória educativa, a autobiografia, a combinação da etnografia com a pesquisa-ação, o diário reflexivo, a leitura crítica da prática e a pesquisa-ação, várias iniciativas vêm sendo divulgadas como exemplos bastante promissores da realização de trabalhos conjuntos dos professores da universidade com os profissionais da escola” (ANDRÉ, 2001, p. 62).

no cotidiano da atividade docente, provenientes de fontes diversas e mobilizados em diversos tempos-espacos da vida dos professores. Em sua teorização sobre os saberes docentes, Maurice Tardif (2002) nos propõe uma reflexão que oferece uma descrição dos saberes mobilizados na atividade balizados pelas fontes sociais de aquisição e pelos modos de integração no trabalho docente, conforme abaixo:

QUADRO 2
Os saberes dos professores⁶

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação, no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc. Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola		

A partir da descrição proposta no quadro, o autor conclui que

⁶ Esse quadro sintetiza a abordagem feita pelo autor em torno da formação de professores. Cf. Tardif. 2002, p. 63.

[...] os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional. Além disso, o quadro registra a natureza social do saber profissional: pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. (TARDIF, 2002, p. 64).

As considerações acerca dos saberes dos professores nos remetem às considerações apresentadas pela abordagem ergológica sobre a relação, por vezes tensa, entre saberes convocados pelos sujeitos nas atividades de trabalho e saberes parcialmente organizados e disponíveis, objeto de transmissão nos processos de formação. À medida que, no curso da atividade, os saberes docentes não se limitam às prescrições contidas nas normas estabilizadas, reconhece-se a necessidade de que se promovam encontros com histórias que trazem a marca da singularidade nas situações de trabalho, ou seja, vive-se o trabalho como experiência e não como uma experimentação. O reconhecimento dessa pluralidade de fontes de aquisição de saberes que conformam o repertório dos professores e professoras em suas atividades nos situa diante da concepção de que a atividade de trabalho se insere na história e, portanto, faz história.

Entretanto, mesmo reconhecendo que o autor concebia a pluralidade de saberes dos professores presentes na atividade, ao se refletir sobre os saberes convocados nessa atividade para o desenvolvimento de planos de ação em torno do tema da educação das relações étnico-raciais, percebe-se que o quadro proposto pelo autor, embora nos ofereça uma sistematização ampla dos saberes, não reconhece a existência de um conjunto de saberes dos professores provenientes de outras fontes. Saberes engajados na militância em movimentos sociais, particularmente no movimento negro, e os saberes constituídos a partir da própria vivência da corporeidade negra não são integrados pelo autor ao esquema proposto. Essa observação encontra-se fundamentada em

alguns dos relatórios que apresentam a sistematização dos planos de ação, como pode ser identificado abaixo:

[O plano] foi elaborado partindo da análise reflexiva da minha trajetória pessoal (mulher negra) e formação profissional (pedagoga, professora/educadora da educação infantil), problematizando com as referências conceituais e conhecimentos adquiridos ao longo do curso de especialização do LASEB. Este projeto teve como objetivo dialogar com crianças pequenas sobre como se veem e como veem o outro em suas diferenças. Na busca de ressignificação da imagem e personificação de princesas negras / africanas, foram utilizados contos africanos como instrumentos de intervenção e desta forma busca-se auxiliar crianças a desenvolver símbolos próprios de auto – reconhecimento, valorizando sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser, contribuindo na construção de uma imagem positiva de si mesmo e do outro (grifo nosso). (Professora B).

Consideradas a partir dessa perspectiva, as práticas pedagógicas desenvolvidas em torno do tema da educação das relações étnico-raciais podem ser interpretadas como eventos que expressam dimensões da “dramática do uso de si” dos sujeitos docentes que, ao lidarem com o tema, são convocados a fazer escolhas orientados por valores. De acordo com Schwartz e Durrive (2001), na origem da atividade deparamo-nos com

um drama – individual ou coletivo – que tem lugar quando os eventos sobrevêm, rompendo os ritmos das sequências habituais, antecipáveis, da vida. Donde a necessidade de reagir, de tratar os eventos, o que ao mesmo tempo produz novamente eventos, que transformam a relação com o meio e entre as pessoas. A situação é, então, matriz de variabilidade, matriz de história porque ela engendra, de outra forma, o fato das escolhas a fazer (micro-escolhas) para tratar os eventos. A atividade aparece, então, como uma tensão, uma dramática. (SCHWARTZ: DURRIVE, 2001, p. 01).

Esse ponto de vista sobre a atividade remete-nos à noção de “norma antecedente” e “renormalização parcial”, dois conceitos presentes na abordagem ergológica que explicitaremos no próximo tópico com a finalidade de apresentar uma interpretação da Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nas etapas e modalidades da Educação Básica.

3 Educação das relações étnico-raciais: debates de normas na atividade docente

Os conceitos de “norma antecedente” e “renormalização parcial” nos situam no interior da abordagem ergológica, que tem sido incorporada em diversos estudos e pesquisas que problematizam questões situadas na interface entre trabalho e educação⁷. A experiência de formação desenvolvida pelo então Departamento de Ergologia da Universidade de Provence, sob a direção do professor e filósofo Yves Schwartz, apresenta-se como referência para as nossas reflexões e, por essa razão, sintetizaremos, na sequência de nossa exposição, o que foi apresentado por Schwartz (2003) como sendo as “proposições ergológicas fundamentais”⁸. Essa breve exposição, no contexto das reflexões propostas neste artigo, cumpre a função de situar minimamente o leitor na teia conceitual a que nos filiamos e que confere inteligibilidade às indagações que fazemos em torno da atividade docente voltada à abordagem de temas que se inserem no campo da educação das relações étnico-raciais.

As proposições ergológicas fundamentais que apresentaremos a seguir emergem de uma renovação acerca do conceito de “atividade”, que, refletida a partir do trabalho, propugna ser essa uma experiência particular de encontro com situações específicas. A abordagem ergológica partirá da cisão entre trabalho prescrito e trabalho real postulada pela Ergonomia e orientada por uma concepção filosófica que partilha com Georges Canguilhem a consigna de que “o homem é ser da norma e, por isso, [re] propõe, modificando, o meio em que vive e trabalha”⁹, derivará

7 Em recente levantamento, a professora Eloísa Helena Santos realiza uma análise de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e do Curso de Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, do Centro Universitário UNA, em que apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa que visa a resgatar, historicamente, a incorporação da abordagem ergológica na produção do conhecimento na área de Educação em nosso País. Cf. Santos (2012).

8 Essas proposições foram sistematizadas por Schwartz sob a forma de anexo ao capítulo 1 da obra coletiva organizada por Schwartz e Durrive (2003). Portanto, as referências à Schwartz (2003) dizem respeito a esse anexo.

9 Considero que o artigo de George Canguilhem intitulado *Meio e normas do homem no trabalho*, originalmente publicado em 1946, possa ser identificado como um texto precursor do desenvolvimento da démarche ergológica da forma como vem se desenvolvendo no *Institut d'Ergologie* da Universidade de Provence. Em várias passagens de sua obra, Schwartz retoma o pensamento desse autor de modo a reconhecer a importância de suas ideias para a conformação da abordagem ergológica, como, por exemplo, em “*Une remontée en trois temps*”, G. Canguilhem, *la vie, le travail*, publicado no livro *Travail et philosophie: convocations mutuelles* (1992).

diversas consequências dessa cisão, a partir da releitura do conceito de atividade, de modo a propor o que Schwartz (2003) denominará de “quatro proposições especificamente ergológicas”, conforme sistematizado a seguir.

A primeira proposição diz respeito propriamente à cisão entre as dimensões do “trabalho prescrito” e o “trabalho real”, de modo a afirmar seu caráter universal. “Qualquer que seja a situação, entre o trabalho que concebemos antes de fazê-lo (que pensamos por nós mesmos, mas com frequência que os outros pensem em nosso lugar) e a realidade desse trabalho, haverá sempre um desvio e esse desvio é universal.” (SCHWARTZ, 2003, p. 26).

Esse desvio é atribuído não somente às condições reais para o exercício da atividade de trabalho, caracterizadas pela ocorrência de níveis diversos de variabilidade em relação às condições previamente determinadas – “o meio é sempre infiel”, como ensina Canguilhem –, mas à consideração antropológica que sustenta a abordagem ergológica e que afirma ser o homem o ser que se dá normas. Portanto, são essas normas, articuladas à infidelidade do meio de trabalho, que ratificam o caráter universal dessa proposição. A segunda proposição ergológica afirma que “o conteúdo desse desvio é sempre re-singularizado”, como o expressa Schwartz (2003). “O desvio é sempre parcialmente singular. Há regularidades, tendências, mas se queremos ir ao detalhe, é preciso aprender com a situação real, com a atividade real qual é esse desvio. [...] O desvio é sempre um pôr em história, porque é uma história particular.” (SCHWARTZ, 2003, p. 27).

Essa proposição, que afirma a singularidade parcial dos desvios operados nas situações de trabalho, aponta para a complexa combinação capaz de desembocar numa realidade única. Deriva dessa proposição a necessidade de se reconhecer que a atividade de trabalho é um campo aberto às microgestões que são operadas pelos sujeitos trabalhadores de modo a se haverem com as variabilidades oferecidas pelo meio de trabalho e com o imperativo antropológico em relação ao qual nenhum indivíduo pode tomar a decisão de renunciar. Assim, a atividade de trabalho se desdobra em “uso de si por si mesmo” e “uso de si pelos outros”, fazendo com que se instaure o quadro que o autor designa a

partir do conceito de “dramática do uso de si”. A terceira proposição ergológica nos diz que “o desvio reenvia à atividade do corpo-si”¹⁰, como explicita Schwartz:

O desvio é governado pela atividade de uma entidade um pouco enigmática que eu chamo o *corpo-si* ou *si-corpo*; alguma coisa que atravessa principalmente o intelectual, o cultural, bem como o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso. Isso aponta para a dificuldade de pensar o sujeito da atividade, porque este não é nem o sujeito perfeitamente consciente, nem o sujeito perfeitamente inconsciente. Enfim, essa entidade atravessa tudo isso. (SCHWARTZ, 2003, p. 28).

A quarta proposição ergológica visa a reinstalar o trabalho no campo do político ao afirmar que o desvio operado entre as dimensões das “normas antecedentes” e “renormalizações parciais”, resultantes das microgestões operadas, reenvia o sujeito a um debate de valores que tanto faz referência a si mesmo quanto à ordem social, de modo a se manifestar na esfera pública:

A partir do momento em que sabemos que o desvio é universal, que há por conseguinte no trabalho outras razões em jogo além das dos organizadores, isso quer dizer que a pessoa faz escolhas. E se há escolhas a fazer, é em função de critérios e, por conseguinte, em função de valores que orientam essas escolhas. (SCHWARTZ, 2003, p. 29).

Ao reconhecer no campo da atividade de trabalho a presença de um vivo debate de normas, o filósofo Yves Schwartz propõe-nos um olhar crítico em relação às concepções filosóficas sobre o trabalho construídas ao longo dos séculos, especialmente a partir de Aristóteles e seus herdeiros contemporâneos cujas reflexões vão destituir o trabalho dos espaços onde se exercitam as prerrogativas da razão prática¹¹.

A partir das considerações sobre a atividade de trabalho do ponto

10 Se a atividade é efetivamente guiada por alguém de carne e osso, nos dirão Durrive e Schwartz (2001), ela se inscreve nos fundamentos neuro-sensitivos de tal modo complexos que nos escapam; essa atividade tem, além disso, prolongamentos que transbordam a pessoa física. São solicitadas e mesmo incorporadas, inscritas no corpo: o social, o psíquico, o institucional, as normas e os valores, as relações às instalações e aos produtos, aos tempos, aos homens, aos níveis de racionalidade, etc. O alguém que trabalha, o centro de arbitragens que governa a atividade, pode assim ser designado *corpo-si* ou *corpo-pessoa*.

11 Nessa vertente, Yves Schwartz vai fazer referência à Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas e à concepção de trabalho discutida por Hannah Arendt. Cf. SCHWARTZ, 2008.

de vista da abordagem ergológica, cumpre-nos indagar: que dimensões expressariam as “normas antecedentes” presentes na situação de trabalho de professores e professoras que, ao admitirem as prerrogativas vigentes acerca do trabalho no campo das relações étnico-raciais, operam desvios em suas práticas, de modo a renormalizar o campo e a propor aos seus alunos perspectivas críticas e emancipatórias de interpretação das relações raciais em nosso País?

Ao propor essa questão, temos consciência de que há um conjunto de circunstâncias a conformar o campo das “normas antecedentes” que comparecem na abordagem do tema e que, por essa razão, nos limites de nossa reflexão, não teríamos condições de abordá-las de maneira mais detida, tendo em vista sua amplitude e complexidade. Nesse sentido, dimensões como diretrizes curriculares, projeto político-pedagógico das escolas, conteúdos e proposições dos livros didáticos, projetos temáticos das escolas, calendário escolar etc. podem ser interpretados a partir do conceito de “normas antecedentes” a circunscrever a atividade voltada ao desenvolvimento de temas relacionados à educação das relações raciais.

Entretanto, conferimos destaque a uma “norma antecedente”, de conteúdo ideológico e histórico, que se interpõe nas mais diversas situações de trabalho docente em que se encontra em questão o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas pelas prerrogativas da educação das relações raciais, não no sentido de prescrever a atividade, mas de destituí-la de seu alcance e significado. Trata-se da visão disseminada em nossa sociedade de que, no Brasil, vive-se numa “democracia racial”, em que negros e não negros dispõem de oportunidades semelhantes para se colocarem em processo de mobilidade social. De acordo com Guimarães,

A ideia de que o Brasil era uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio era já uma ideia bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, bem antes do nascimento da sociologia. Tal ideia, no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. Mas ainda: a escravidão mesma, cuja sobrevivência manchava a consciência de liberais como Joaquim Nabuco, era tida pelos abolicionistas americanos, europeus e brasileiros, como mais humana e suportável, no Brasil, justamente

pela ausência dessa linha de cor. (GUIMARÃES, 2002, p. 139-140).

A permanência dessa norma pode ser identificada em procedimentos administrativos das escolas, que precedem a entrada dos alunos em sala de aula. Uma professora que estruturou seu plano de ação a partir da percepção das relações raciais no ato da matrícula relata, em seu trabalho de conclusão de curso, uma forma de manifestação da ideologia da “democracia racial”:

Quando me foi apresentada a tarefa de efetuar matrícula dos alunos novatos no início do ano de 2011, conheci o Censo Escolar desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na coleta do quesito cor/raça de todos os alunos da educação básica. A informação do quesito é declarada pelo responsável legal do aluno, que o identifica a partir de um grupo fechado de opções. As categorias apresentadas correspondem ao modelo oficial do IBGE: branca, preta, amarela, parda e indígena. Portanto, ao ser considerada a dimensão subjetiva da resposta que é determinada pelo modo como o responsável percebe a cor ou raça do filho e não como o próprio aluno, se entrevistado, se auto-classificaria, passei a observar que a alter declaração nem sempre traduz o fenótipo atribuído ao aluno. Também é comum, no ato da matrícula, encontrar pais despreparados e constrangidos diante das categorias. Acredito que essa postura possa ser atribuída à falta de informação política, pois partindo do pressuposto que “cor” equivale à representação ainda que atrelada à ideia de “raça”, declarar-se negro no Brasil não é tarefa fácil e simples para as pessoas não-brancas, visto que o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento ainda persistem no imaginário brasileiro. (Professora C).

A constatação expressa acima aponta que a abordagem de conteúdos curriculares centrados no tema da educação das relações raciais, em certa medida, extrapola os limites da escola, devendo se dirigir à comunidade escolar em seu sentido amplo, de modo a incorporar um conjunto de relações estabelecidas para além dos muros da escola. Todavia, no interior das escolas ainda se constata que a abordagem de questões relativas ao tema se encontra concentrada em poucos professores – via de regra aqueles mais sensíveis às desigualdades raciais, seja por pertencimento racial declarado, seja por consciência de que o racismo opera no interior das relações sociais em nosso País, inclusive na instituição escolar. Por isso, os planos de ação elaborados pelos professores e professoras em processo de formação continuada também se orientam para o interior das

escolas, buscando ampliar a interlocução entre docentes, coordenação pedagógica, direção e funcionários das escolas acerca da urgência dessa demanda, como exemplificado a partir da estratégia de mobilização desencadeada por uma professora, cujo plano de trabalho focalizou a apropriação dos kits de literatura afro-brasileira nos processos de ensino-aprendizagem na escola em que desenvolve suas atividades de trabalho na biblioteca:

O Plano de ação iniciou-se com um levantamento para saber quantos e quais livros relacionados com a temática racial a biblioteca dispunha. Através de uma listagem de todos os kits de literatura afro entregues às Escolas da Rede Municipal desde 2004, foi possível fazer uma pesquisa e envolver alguns dos títulos no processo da ACPP. [...] Posteriormente ao levantamento de títulos, a segunda etapa do Plano de Ação: a colagem de cartazes no quadro de avisos da sala dos professores. Estes cartazes continham imagens extraídas de várias fontes como, livros, pinturas e internet e que apresentavam a imagem do negro sobre o prisma do estereótipo. Eles foram sendo dispostos de maneira gradativa de forma a chamar atenção do público alvo para o tema em questão. A cada três dias, um novo cartaz era exposto trazendo uma imagem diferente e um pequeno texto chamando à reflexão. E assim sucessivamente com outras imagens e textos. Durante o recreio foi possível observar que as pessoas conversavam a respeito da imagem e das perguntas que eram feitas. Foi possível, inclusive, ouvir alguns professores comentando sobre alguns casos que, de certa forma, faziam referência ao racismo ou preconceito. (Professora D).

Estratégias de mobilização coletiva desencadeadas por vários cursistas no sentido de ampliar a interlocução nas escolas sobre o tema, sob a perspectiva teórica que estamos a considerar, podem ser interpretadas como iniciativas de “renormalização parcial” de um meio de trabalho potencialmente resistente – por vezes até mesmo hostil – ao desenvolvimento de práticas pedagógicas no âmbito da educação das relações raciais. O processo de orientação dos planos de trabalho e o acompanhamento *in loco* de algumas propostas elaboradas no curso do programa de formação continuada evidenciaram que, além de um conteúdo propositivo bem fundamentado, faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias capazes de tornar o plano viável. As iniciativas de renormalização sistematizadas nos relatórios dos cursistas apresentam uma diversidade de estratégias para contornar

constrangimentos oferecidos pelo meio – nesse caso particular dado pela vigência de uma norma antecedente de cunho histórico-ideológico – visando ao desenvolvimento da atividade.

Considerações finais

O texto das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana alerta-nos que o desenvolvimento de temas no âmbito desse quadro de referência deve se orientar no sentido de “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”. Não se trata, pois, de mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeu, por um africano, mas de fazer refletir criticamente acerca da própria norma que instituiu referências sobre a formação social brasileira que subalterniza as raízes africanas do povo brasileiro. Essa visão de mundo, que encontra nas práticas pedagógicas formas de reprodução do racismo, tem sido renormalizada por coletivos de professores e professoras que, fortalecidos pelo espírito da Lei nº 10.639/03, se dispõem a enfrentar o racismo e o preconceito no contexto de suas atividades de trabalho, criando estratégias curriculares para propor novas interpretações sobre a formação brasileira.

Ao longo dos últimos dez anos, intensificaram iniciativas de cursos de formação continuada de professores em torno da temática. O uso das tecnologias de informação e comunicação tem favorecido o desenvolvimento de propostas na modalidade de educação a distância, o que amplia consideravelmente o alcance dos projetos de formação de professores. Além disso, para além dos cursos propostos pelas universidades, como o exemplifica o caso do LASEB, percebe-se o envolvimento de entidades do movimento negro e organizações não governamentais no desenvolvimento de propostas de formação. Na prática, essas iniciativas, pensadas a partir da abordagem ergológica, também contribuem para renormalizar parcialmente a lei, que não incorporou em seu texto essa possibilidade, como acima exposto.

A reflexão acerca do trabalho docente, voltado à abordagem de temas

relacionados à educação das relações raciais, a partir da perspectiva apresentada pela ergologia, manifesta a concepção da atividade de trabalho como uma experiência, ao mesmo tempo singular e coletiva, de encontro, pautada por um conjunto de saberes e valores a apontar para o estabelecimento de novas bases a fundamentar as relações sociais num contexto em que a diversidade seja incorporada como um valor a ser cultivado em sua radicalidade, tendo em vista a necessidade de “democratizar a democracia”.

Referências

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____ (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 55-69.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 jan. 2003. In: _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2005.

BREGUNCI, M. da G. C. (Org.). *Formação continuada de docentes na educação básica (LASEB): impactos dos planos de ação nas escolas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GOMES, N. L. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC/Unesco, 2012.

GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

JESUS, R. E.; MIRANDA, S. A. O processo de institucionalização da Lei nº 10.639/03. In: GOMES, N. L. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC/Unesco, 2012. p. 49-71.

SANTOS, E. H. Incorporação da Ergologia no Brasil: avanços, limites e perspectivas. *Trabalho & Educação. Revista do NETE/UFMG*, Belo

Horizonte, v. 21, n. 3, p. 27-43, set./dez. 2012.

SCHWARTZ, Y. *Travail et philosophie: convocations mutuelles*. Toulouse: Octarès Editions, 1992.

SCHWARTZ, Y. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: NOZAKI, I. (org.). *Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Cuiabá, MT: Editora da UFMT, 2008, p. 23 – 46.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. *Vocabulaire ergologique*. 2001.
Disponível em: <<http://goo.gl/QysGfj>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L (Dir.) *Travail et Ergologie: entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse: Octarès Editions, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Recebido em 09/10/2014
Aprovado em 16/12/2014