

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CECÍLIA MARIA VIEIRA

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGOS E SILÊNCIOS SOBRE
A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA**

GOIÂNIA
2011

CECÍLIA MARIA VIEIRA

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGOS E SILÊNCIOS SOBRE
A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Ivone Garcia Barbosa

GOIÂNIA

2011

AGRADECIMENTOS

Neste momento, gostaria de agradecer às pessoas que acompanham minha trajetória pessoal e acadêmica direta ou indiretamente e que se envolveram com o meu trabalho. E agradecer também aos amigos que, independentemente de estarem longe ou perto, sempre foram uma presença constante em minha vida, dando-me forças para continuar a batalha, mesmo quando o desânimo e o cansaço pareciam ser intransponíveis.

Agradeço ao meu companheiro, Bryon, pela grandeza de reconhecer a necessidade de minhas conquistas profissionais e acadêmicas, sendo sempre um fiel apoiador em todos os momentos, por ser um leitor de excelência na medida em que ofereceu observações ponderadas e críticas construtivas ao meu trabalho.

À minhas queridas irmãs, Eurídice e Ana Maria, por sempre estarem presentes em minha vida. Aos meus sobrinhos (as), Esther, Wesley Gabriel e Ana Clara, pelos momentos de alegrias que foram reconfortantes e bem revigorantes para enfrentar o estresse do mestrado!

À minha mãe Ilda, pelo incentivo aos estudos e apoio dentro de suas possibilidades para que todos os filhos estudassem, o que sem dúvida não seria possível sem o seu apoio. A Alvina (Pepa), que sempre foi uma incentivadora e companheira das nossas vitórias. Ao meu primo Orlando, que mesmo sem dar conta também é um vencedor.

Aos colegas de infância, Hozana (e família), Andrea e vizinhos da Vila União onde nasci e cresci.

Não posso deixar de agradecer à minha amiga Nill, parceira de todas as empreitadas e, acima de tudo, companheira que gentilmente foi aquele ouvido atento das minhas angústias e que sempre esteve comigo em toda a minha caminhada com um diálogo constante e intenso.

À Professora Dra. Ivone Garcia, que soube reconhecer meu potencial e que, acreditando nele, possibilitou-me dar saltos teóricos e desenvolver um trabalho novo

dentro do Proinfantil e na pesquisa acadêmica. Esse espaço permitiu concretizar minha trajetória como pesquisadora.

Não posso deixar de agradecer às professoras doutoras Mariana Cunha e Denise Silva, que participaram da minha banca de qualificação e que deram significativas contribuições para finalizar meu trabalho.

Agradeço ainda minha banca de defesa, composta pelas doutoras: Ivone Barbosa, Mariana Cunha, Ordália Almeida e Orlinda Melo, que ofereceram enormes contribuições de forma respeitosa e cuidadosa, bem como minuciosa leitura do meu trabalho, dando os apontamentos para a finalização deste. Meu especial agradecimento à professora Ordália, que gentilmente imprimiu meu trabalho em sua cidade por causa da greve dos correios.

Aos colegas da 22ª turma do mestrado e colegas do doutorado e demais colegas, pelos momentos compartilhados nesta jornada e pelas trocas intelectuais. Apreendi com os professores, mas igualmente com vocês.

Aos amigos e amigas que são como irmãos e irmãs: Nill, Gislainy, Elida, Carlos Aller (e família Teresa e Isabelle), Maria Goreti, Soninha (Ataíde e os meninos), Larissa Gonçalves, Maria Zita e suas irmãs, Vitalina, Negão (Silton), Negão (Laerson), Tânia, Elza, Laura, Rosângela, Lucimar, Leca, Zé Eduardo, Elaine e todos aqueles que, mesmo não mencionando o nome aqui, sabem que estão no meu coração.

Ao meu amigo Sandoval, um intelectual e incentivador dos meus êxitos.

A minha primeira psicóloga e amiga Gilda Alvarenga, aos amigos do além-mar: da Argentina, Eugenia Bagnasco, Eli Silveira e Oscar Pellegrini, aos da África, Wânia e Davi, e do Canadá (Tara Little e família).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao meu companheiro Bryon, pela contribuição financeira que possibilitou a realização da pesquisa.

Aos professores formadores por gentilmente aceitarem participar das entrevistas, que, sem sombra de dúvida, tornaram possível a conclusão deste

projeto. À professora cursista, que por questões técnicas não vou falar o nome. Obrigado!

Aos professores responsáveis pela minha formação, o que envolve não somente os professores da Faculdade de Educação como os da Sociologia, em especial ao professor Alex Ratts e ao professor Joaze Bernardino, que me proporcionaram aprofundar meu conhecimento sobre a situação do negro no Brasil.

Aos funcionários da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG, por todas as orientações dadas, pela paciência e educação em desenvolver seu trabalho. Faço esta menção especial às meninas da secretaria (Paula e Rosângela).

Aos colegas de mestrado, aos amigos do trabalho, da especialização em políticas públicas e da FAESPE que aqui represento em nome da Lorena e do Tiago.

À Secretaria Municipal de Educação, por conceder a autorização para a pesquisa de campo e à coordenadora do Centro de Formação, Marcilene Pelegrini, por sua ajuda e colaboração nesta pesquisa.

Agradeço a todos aqueles que, mesmo não tendo mencionado nominalmente, estiveram comigo nesta jornada, dando-me força e acreditando nas possibilidades das minhas ações.

“Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”

Boaventura de Sousa Santos

“Do rio que tudo arrasta, diz-se violento: Mas ninguém chama violento as margens que o comprimem.”

Bertold Brecht

“Tenho me esforçado para não rir nem chorar das ações humanas, simplesmente compreendê-las.”

Autor Desconhecido

RESUMO

VIEIRA, Cecília Maria. Educação e Relações Étnico-Raciais: Diálogos e Silêncios sobre a Implementação da Lei nº 10.639/2003 no Município de Goiânia. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

O objetivo principal do trabalho foi de identificar se o curso de formação de professores sobre a História e Cultura Africana possibilitou a produção de diálogos ou a superação dos silêncios sobre as relações étnico-raciais entre os professores na Rede Municipal de Educação de Goiânia. A pesquisa teve início no estudo dos resultados do curso de formação para implementação da Lei nº 10.639/2003. Neste cenário, abordo as relações étnico-raciais na educação brasileira, através de pesquisas sobre a consciência de professores da questão racial e a produção existente de publicações sobre negro e educação, buscando evidenciar que a trajetória do Movimento Social Negro foi, e continua sendo, uma história importante para se entender a Lei nº 10.639/2003, bem como a legislação dela decorrente e para se entender ainda os processos de formação continuada de professores. A metodologia do trabalho envolveu a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação e as entrevistas. Os resultados da pesquisa foram analisados à luz do referencial teórico do materialismo histórico-dialético, que permitiu compreender as possibilidades e as contradições que a nova legislação impõe. Conclui-se que a formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais não tem recebido, por parte dos gestores (federais, estaduais e municipais), a devida importância e que há uma resistência real do professorado quanto à temática racial e que grande parte do silêncio e omissão aparentemente está ligada não apenas ao desconhecimento das contribuições históricas da população negra à sociedade brasileira ou ao Mito da Democracia Racial, e que outros determinantes necessitam ser compreendidos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Relações étnico-raciais. Negro e Educação. Lei nº10.639/2003.

ABSTRACT

VIEIRA, Mary Cecilia. Education and Racial-Ethnic Relations: dialogues and silences on the Implementation of Law N^o. 10.639/2003 in the city of Goiania. 2011. 132 f. Thesis (MA in Education) - Federal University of Goiás, Goiânia, 2011.

The main objective of this thesis is the identification of whether the Course of formation of teachers on African History and Culture has made possible the production of dialogues or overcoming of the silence on ethnic-racial relations among teachers of the Municipal Education System in Goiania. The research began with the study of results of the formation course: to aid the implementation of the law 10.639/2003. From this viewpoint I examine ethnic-racial relations in Brazilian education, based on research on consciousness of teachers with respect to this theme and the production of publications about negroes and education., seeking to show that the trajectory of the Black Social Movement has had and continues to have importance in the understanding of law 10.639/2003, as well as of legislation resulting from this law and by a comprehension of the process of continued formation of teachers. The methodology has involved bibliographic research, documental investigation in the files of the SME and interviews. In the course of this project a number of important themes have been recognized: Identity, Totality, the Myth of Racial Democracy, Historical Implications, Educational Legislation and Continued Formation of Teachers. The implications of the research were analyzed in light of the theoretical reference of dialectical historical materialism, which allowed the understanding of the possibilities and contradictions resultant of the new legislation. We conclude that the continued formation of teachers with respect to the question has not been given the necessary importance by the authorities (federal, state and municipal). Also, there exists a continual resistance by part of most teachers in relation to the racial question, silence and omission apparently due to ignorance of the historical contributions of black Brazilians and the continued Myth of Racial Democracy. There exists an urgent need of the creation of new spaces or retribution of spaces of dialogue in order to break the dominant silence and omission, initially of teachers but also of all society. This merely reinforces the argument which supports the relevance of the question.

Key words: Teacher Education. Ethnic-racial relations. Black and Education. Law No. 10.639/2003.

LISTA DE SIGLAS

ABPN - Associação Brasileira de pesquisadores negros
ANC - African National Congress
ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BM - Banco Mundial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CEBA - Centro de Estudos Brasil-África
CECAN - Centro de Estudos e Arte Negra
CEFP - Centro de Formação de Professores
CF/1988 - CF/1988 Constituição Federal de 1988
CFE - Conselho Federal de Educação
CNDC - Conselho Nacional de Combate à Discriminação
COPENE - Congresso de Pesquisadores Negros
CFE - Conselho Federal de Educação
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FN - Frente Negra
GTI - Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPCN - Instituto de Pesquisas das Culturas negras
IPEA - Instituto da Pesquisa Económica Aplicada
LAESER- Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MNU - Movimento Negro Unificado
MSN - Movimento Social Negro
NEAAD - Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiro
NEPIEC - Núcleo de Pesquisa
PC DO B - Partido Comunista do Brasil
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PPP - Projeto Político Pedagógico

PT - Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

RME - Rede Municipal de Educação

SECAD - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPPIR - Secretaria Especial Políticas para Igualdade Racial

SESU - Secretaria de Educação Superior

SINBA - Sociedade de Intercâmbio Brasil-África

SME - Secretaria Municipal de Educação

SNI - Serviço Nacional de Informação

TEN - Teatro Experimental Negro

UFG - Universidade federal de Goiás

UHC - União dos Homens de Cor

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP - Universidade de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: REFLEXÕES SOBRE O MOVIMENTO NEGRO E A PESQUISA ...	20
1.1 As contribuições do Movimento Social Negro no Brasil nos anos 1920 a 1960	25
1.2 Movimento Social Negro no Brasil dos anos 1960 a 1980	30
1.3 As contribuições e os avanços a partir dos anos de 1980 a 2005	33
1.4 As produções acadêmicas sobre o negro e a educação: para o debate das relações étnico-raciais	42
1.5 Levantamento da Pesquisadora	45
CAPÍTULO II - APRESENTANDO A LEI nº 10. 639/2003: SEUS ESTUDOS E SEUS DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL .	56
2.1 Diálogos anteriores à Lei nº 10.639/2003	60
2.2 Contribuições do Movimento Social Negro para a Legislação Educacional: da Constituição de 1988 à LDB/1996	66
CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI nº 10.639/2003	87
3.1 A formação de professores para as relações étnico- raciais: uma necessidade para o desenvolvimento do professor	89
3.2 O Curso de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira	91
3.3 Vozes dos Professores formadores	93
3.3.1 As Categorias de Análise	96
3.3.1.1 Eixo I: Temática do Curso	97
3.3.1.2 Eixo II - Legislação do Curso	101
3.3.1.3 Eixo III - Metodologia do referencial teórico do curso	105
3.3.1.4 Eixo IV - Avaliação do Curso	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Algumas características detectadas pelos estudos	43
Quadro 2: Educação e relações étnico-raciais	47
Quadro 3: Educação e as relações étnico-raciais	49
Quadro 4: Legislação	50
Quadro 5: Formação de Professores	52
Quadro 6: Aspectos salientados nas legislações analisadas	65
Quadro 7: Alterações nas propostas da Constituição de 1986	68
Quadro 8: Organização do Curso	92
Quadro 9: Lista dos Livros do Kit Pedagógico	93

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um dos vários subprojetos em desenvolvimento no Projeto Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: História, Concepções, Projetos e Práticas, do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC)¹, ligado à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

É resultante ainda de uma investigação sobre o processo de constituição dos diálogos e dos silêncios entre os professores nos espaços escolares, abrangendo as questões étnico-raciais² e a formação de professores. A investigação teve início com o curso de formação: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, realizado em Goiânia, em 2007, no Centro de Formação Paulo Freire da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, na implementação da Lei nº 10.639/03.

Este curso teve duração de 120 horas presenciais, com o público alvo constituído por 170 professores (as) da Rede Municipal de Educação, divididos em três turmas (matutino, vespertino e noturno). O curso deu prosseguimento à Formação Continuada de Professores da Secretaria Municipal de Educação (SME) em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

O Relatório do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (2007) definiu dois importantes objetivos traçados para essa formação: primeiro, possibilitar aos professores do ensino fundamental o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados acerca das questões legais, sociais e

1 O Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) criado 1998, coordenado pela professora Dra. Ivone Garcia Barbosa, na Faculdade de Educação/UFG, atualmente composto por doutores, mestres, especialistas, pesquisadores associados e bolsistas de graduação. Esse Núcleo vem realizando investigações pioneiras acerca da infância e da Educação Infantil em Goiás, abordando temáticas como história de políticas públicas e educacionais; o processo de socialização em família e nas diferentes instituições educativas; as concepções e representações das crianças e dos adultos sobre infância e sua educação em diferentes contextos; a formação de autoconceitos; as práticas disciplinadoras e a violência contra a criança; a relação gênero, educação; a formação de professores; o exercício da gestão administrativo e pedagógica (BARBOSA, 2003).

2 Étnico-racial, neste trabalho, tem o mesmo sentido dado por Oliveira (2010). Refere-se à igualdade ou diferença entre as pessoas que pertencem a um grupo que possui as mesmas características socioculturais, fala a mesma língua, tem os mesmos traços físicos e herança genética e mora no mesmo espaço geográfico ou dele se origina como é o exemplo dos (as) negros(as) no Brasil. Nesta perspectiva, a existência ou não de uma comunidade de sangue não é um fator determinante .

culturais que envolvem o trabalho com a diversidade étnico-racial no currículo escolar; e segundo, propiciar um espaço de estudo que visa construir uma prática pedagógica pautada no respeito à diversidade étnico-racial e cultural do educando, contrapondo-se a quaisquer concepções e ações preconceituosas e excludentes presentes no espaço escolar.

O curso cumpriu também a Lei nº 10.639/2003, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial da rede de ensino. A pesquisa busca compreender as contribuições e as contradições dos impactos da implementação dessa legislação no processo de formação dos professores, uma vez que as novas legislações impõem um compromisso com as demandas da sociedade brasileira.

Um dos temas pertinentes no debate das políticas públicas na atualidade tem sido a formação de professores, principalmente na tentativa de nortear os pressupostos teóricos que orientam o trabalho do professor. Nesse aspecto, o texto de Campos (1999) faz uma avaliação histórica do movimento dos educadores e sua trajetória em prol das reformulações das políticas públicas e do processo de redefinição das mesmas.

Importante contribuição nos traz Saviani (2005) ao destacar que pensar na melhoria da educação pública abarca as políticas de valorização profissional dos professores e o atendimento dos vários problemas enfrentados na escola pública. Outro desafio para ele seria o histórico de descontinuidade de políticas públicas, que vai desde a perda de prioridade na agenda de novos gestores até a mudança de nome, objetivos, estratégias ou a interrupção total de atividades, quase sempre em função de critérios políticos e não-técnicos. É um comportamento que deixa reflexos na formação dos professores, que nem sempre assimila o referencial teórico desses pacotes educacionais ao ponto de produzir mudanças em suas atuações em sala de aula.

Para Gatti (2008), a formação continuada de professores no Brasil tem seu surgimento atrelado às condições históricas emergentes na sociedade moderna. No caso brasileiro, tivemos a universalização do ensino público como um direito de todas as crianças e de jovens que estavam fora das escolas nos diferentes sistemas de ensino. Essas mudanças impuseram alterações na sociedade e no espaço cotidiano da escola, agora ocupado por esses novos atores sociais. Ou seja, uma mudança que tem um grande aspecto relacional na convivência com novos pares outrora aliados do espaço escolar.

Gomes (2002) explica que a formação dos professores revela-se, assim, como um projeto social, político e institucional capaz de acolher e fomentar projetos pessoais com diferentes pessoas e diferentes temáticas que o espaço escolar possa indicar.

Tal postura remete melhor ao conhecimento da realidade dos alunos sobre as questões culturais, étnico-raciais alicerçadas em estudos e pesquisas do que vem sendo produzido nas duas últimas décadas. Essa fundamentação teórica poderia auxiliar os professores a irem além dos conceitos e procedimentos, numa ideia de contínuo, buscando sentidos explicativos, formando nexos, saltos e reformulações em sua práxis na superação do senso comum (MACIEL, 2004).

Exige-se, assim, um novo perfil do profissional do magistério, comprometido e consciente do seu papel de orientador do percurso, das aprendizagens e da relevância da sua função ético-política, abertura para as questões sociais, reconhecendo-se nesse processo histórico co-construído por ele(a) e seus alunos (GOMES, 2005).

Em minha vida profissional como educadora e pesquisadora, sempre tive um envolvimento com a questão étnico-racial e racial³. Justifico-me citando dois aspectos que considero importantes: primeiro, que a função da escola não está reduzida à transmissão de conhecimentos acumulados ao longo dos séculos e, segundo, que independentemente de nosso pertencimento étnico-racial temos responsabilidade de ampliar o acesso de informação sobre a população negra e outras “minorias” combatendo o preconceito e a discriminação.

No meu caso, minha postura foi reforçada por minha identidade de mulher negra, que fez com que meu compromisso fosse ainda maior. Nesse sentido, posso afirmar que escolhi a escola como um dos espaços de militância, por entender que os espaços escolares têm um potencial para criar referenciais positivos das relações étnico-raciais ainda por potencializar. Mesmo antes da legislação, já vinha desenvolvendo trabalhos⁴ e buscando um diálogo com meus pares.

3 Neste texto, resgatei as categorias do IBGE que consideram a somatória de pardos e pretos como negros. Nos últimos anos, em suas análises de indicadores apenas socioeconômicos, vem agregando as categorias pardos e pretos numa categoria única denominada "negros." A explicação dada pelo IBGE para isso é que os indicadores de condição de vida dos pardos e dos pretos são parecidos e que a origem da palavra "negro" faz com que ela possa ser usada em outros contextos e não só quando se trata de populações africanas. Agregam as categorias raciais "preto e pardo" entendendo-as como expressão do conjunto da população negra no Brasil.

4 Como professora no ensino fundamental, e mesmo no ensino superior, sempre desenvolvia a temática em projetos com meus alunos.

É um debate que insiste em ficar para depois e fora da agenda do dia dos espaços escolares, uma vez que a maioria dos profissionais apresenta resistência e diz não perceber os conflitos ligados ao preconceito racial, expressando um silêncio sobre essas questões. Uma grande contribuição ao longo dos anos veio do fato de estar em alguns momentos na coordenação dos professores, o que possibilitou que meus colegas discutissem essas questões, especialmente nos momentos de estudos coletivos ou mesmo pela inserção da temática no Projeto Político Pedagógico da escola.

Ao participar do grupo de estudo do NEPIEC, fui incentivada a buscar entender a resistência à inclusão da discussão sobre relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana no interior das escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Inquietava-me entender os elementos motivadores do silenciamento da escola sobre as relações étnico-raciais, mesmo depois de alguns professores terem recebido formação específica para tratar da temática. Se o espaço escolar é um direito de todos os cidadãos, porque as relações étnico-raciais não ganhavam a pauta numa sociedade em que a maioria das pessoas é negra ou parda?

O processo educativo tem uma complexidade enorme envolvendo a construção e a reconstrução do conhecimento, assim como a formação do sujeito, suas atitudes, convicções e valores frente às diferentes realidades sociais e educacionais. A escola, sendo uma das instituições formadoras da sociedade, não escapa de práticas pedagógicas discriminatórias, aliadas a posturas individuais ou coletivas calcadas nesses valores. Portanto, se a educação é usada para construir preconceitos, ela pode ser usada para a desconstrução social do preconceito e da discriminação étnico-racial (MUNANGA, 2005).

Verifiquei a necessidade de analisar como a atual legislação das relações étnico-raciais tem sido tratada dentro da educação, na tentativa de compreender os mecanismos de monitoramento que dispõem gestores e quais estão sendo ou não são utilizados para o cumprimento da legislação.

Esse percurso demanda a luta árdua do Movimento Social Negro no Brasil, que desde os anos 1920 tem buscado dar centralidade à educação como um direito de todos os brasileiros. É um processo de luta fundamental para a formação dos professores, pois oferecerá elemento formativo que auxiliará na formação dos professores.

Finalmente, analiso os diálogos e os silêncios dos professores com um olhar que possibilitou visualizar dois comportamentos dialeticamente na tentativa de ampliar a compreensão dos aspectos relevantes para construir uma sociedade na qual o convívio com diferentes etnias seja pautado pelo respeito recíproco.

A investigação buscou, pois, averiguar o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade a qual pertence. O que pode ser explicado em parte tendo por base o pensamento de Vigotsky (2004), quando entende a educação como um processo que requer adaptações por parte do professor e do aluno de forma bem dinâmica e ativa, ora o orientador ora os orientandos.

Essa proposição metodológica é coerente com toda sua teoria dialética de compreensão dos fenômenos humanos. Partindo da premissa básica de que as funções mentais superiores sejam constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal, Vigotsky (2007) também vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado por outro.

Este trabalho de pesquisa envolveu, portanto, o levantamento bibliográfico nos bancos de dados da Capes de dissertações e teses, artigos e livros. Consultei também as fontes documentais cedidas pela Secretaria Municipal de Educação e a legislação complementar à Lei nº 10.639/2003.

Este levantamento possibilitou-me debater as subjetividades contemporâneas para produzir novas perspectivas na construção de um espaço para problematizar as questões raciais no Brasil e refletir as implicações do racismo na prática pedagógica. Um entendimento foi se materializando na construção deste trabalho.

No primeiro capítulo, *Educação e relações étnico-raciais na educação brasileira: reflexões sobre o movimento negro e a pesquisa*, abordo a questão étnico-racial na educação brasileira através das pesquisas desenvolvidas, especialmente as reflexões sobre a pesquisa e a produção de conhecimento sobre o negro e a educação através da trajetória do Movimento Social Negro, como uma história importante para se entender a Lei 10.639/03. Apresentei também alguns antecedentes da lei e do Movimento Social Negro que elucidam aspectos que desejamos entender. Para isso, recorri a alguns marcos históricos dentro do Movimento Social Negro nos seus primórdios, destacando a árdua militância, como resultado de reivindicações e ações do MSN, na luta pelo reconhecimento do

Estado, do papel marginalizado dos negros e das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Nesse sentido, este trabalho levanta a produção bibliográfica produzida na esfera de alguns dos programas de pós-graduação, pois possibilitou contato com as principais produções no país.

O segundo capítulo, *A Lei nº 10.639/2003: seus estudos e seus desdobramentos históricos legislação educacional*, enfatiza os contextos nos quais se desenvolveu a Lei. Apresentei a legislação de alguns estados e municípios que se adiantam ao Governo Federal ao legislarem sobre a temática e como isso se relaciona com a implantação da Lei e a formação de professores.

O terceiro capítulo, *A formação continuada na perspectiva da implementação da Lei nº 10.639/2003*, destaco o curso de formação oferecido aos professores da Rede Municipal de Goiânia, buscando elementos que nos auxiliem a pensar o processo educativo na formação continuada de professores em seus desafios, suas possibilidades e suas contradições. Meu ponto de partida é a análise da fala dos professores formadores e dos professores cursistas, sendo uma análise que possibilitou entender os diálogos e silêncios dos professores sobre as questões étnico-raciais nos espaços escolares.

A trajetória do Movimento Social Negro e a educação no Brasil destacam-se como um importante instrumento de luta na construção cotidiana de novas metodologias para uma educação antirracista. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003 é de responsabilidade da sociedade como um todo e não deve ser compreendida como tarefa exclusiva dos negros ou da escola. Trabalhar pelo fim da desigualdade étnico-racial e social é, pois, responsabilidade de todos os setores da sociedade, o que não exclui o papel da escola na tarefa de corrigir os muitos equívocos comuns sobre as civilizações africanas, o silêncio a respeito dos erros das produções e as elaborações teóricas: filosóficas, científicas, artísticas e políticas realizadas pelo povo negro e indígena.

Os resultados da pesquisa foram analisados à luz do referencial teórico do materialismo histórico-dialético, que permitiu compreender as possibilidades e as contradições que a nova legislação impõe.

A pesquisa ao final revelou-nos algumas certezas e outras incertezas. Uma das certezas é que a formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais não tem recebido, por parte dos gestores (federais, estaduais e municipais), a devida importância. Outra foi que há uma resistência real do

professorado quanto à temática racial e que grande parte do silêncio e omissão aparentemente está ligada não apenas ao desconhecimento das contribuições históricas da população negra à sociedade brasileira ou ao Mito da Democracia Racial, mas que outros determinantes necessitam ser compreendidos. Existe uma necessidade premente de criar novos espaços ou ressignificar esses espaços dialógicos para se tentar romper com o atual silêncio e omissão, inicialmente dos professores e de toda a sociedade se de fato desejamos avançar em uma sociedade que valorize a diversidade humana.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: REFLEXÕES SOBRE O MOVIMENTO NEGRO E A PESQUISA

Compreender as relações étnico-raciais no Brasil exige contextualizar e historicizar os processos sociais e culturais que caracterizam a sociedade brasileira, com suas disparidades, desigualdades e contradições. Esse contexto pode ser melhor compreendido, segundo Domingues (2007), ao analisarmos duas importantes datas: a extinção da escravidão, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889. Ambos as datas foram marcadas pela ação política da elite brasileira que implementou políticas públicas alicerçadas nos postulados do “racismo científico e do darwinismo social”. Essa política toma corpo ao se materializar numa campanha nacional para substituir a população negra e mestiça brasileira por uma população ‘branqueada’ e ‘fortalecida’ por imigrantes europeus.

Para Ribeiro (2001), esse processo histórico pode ser considerado como uma particularidade da sociedade brasileira que nos confere certa identidade, se comparada a outras sociedades. O contexto Pós-Abolição e início da República não representou para os libertos, ex-escravos e seus descendentes, melhores oportunidades para saírem da marginalização social, econômica e cultural. Efetivamente, a República não foi capaz de promover ações em defesa da população negra. Antes permitiu a naturalização das desigualdades étnico-raciais que foram reformuladas em um novo ambiente político e jurídico.

Em contrapartida, esse grupo foi obrigado a iniciar suas primeiras mobilizações sociais no Brasil. Essa ação social organizada foi definida também por Gohn (2005) como

[...] ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio de solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo (GOHN, 2005, p. 44).

Este conceito possibilita entender, pois, que os movimentos sociais, acima de tudo, são processos capazes de aprender sobre o mundo e sobre si, alterando e

revido suas demandas, propostas e parcerias. Vale lembrar também que os movimentos do passado possuíam papel essencialmente universalizante, uma vez que lutavam pelo “direito a ter direito”.

Na medida em que os grupos se organizam surgem novas ideias. Entretanto, Marx (1988) explica, em *Ideologia Alemã*, que a produção das ideias não pode ser analisada separadamente das condições sociais e históricas nas quais elas surgem. Para ele, aquilo que os indivíduos são depende de condições materiais de sua produção, o que, por sua vez, depende da existência de relações entre os indivíduos de uma sociedade. Sendo assim, os homens são produtores de suas representações e as suas ideias são produzidas na realidade vivida. Como consequência, os indivíduos passam a se organizar para cobrar do Estado interesses da coletividade, pensados no acesso à terra, à moradia e aos serviços públicos de qualidade (saúde, educação e lazer).

Hoje, conforme afirma Gohn (1995), os movimentos sociais são considerados elementos fundamentais na sociedade moderna, agentes construtores de uma nova ordem social e não agentes de perturbação da ordem, como nas análises conservadoras escritas nos manuais antigos, ou ainda como são tratados na atualidade por políticos tradicionais.

Os movimentos sociais oferecem a oportunidade de a sociedade se organizar em função de novas demandas⁵. O repertório de lutas que eles constroem demarcam interesses, identidades, subjetividades e projetos de grupos sociais. Também a presença desses movimentos sociais é uma constante na história política do país, cheia de ciclos, com fluxos ascendentes e refluxos, algumas estratégias de resistência ou rearticulação em face da nova conjuntura e das novas forças sociopolíticas em ação.

Como mencionei anteriormente, essa reorganização social produz nos indivíduos uma identidade, cujo conceito formulado por Castells (2010) coloca estes novos atores sociais em um processo de construção de significado com base no atributo cultural, ou ainda nos atributos interrelacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado. Nessa organização, permite-se que um determinado

5 Para fins de análise, Gohn (2009, p. 58) sintetiza as demandas da sociedade civil brasileira pela educação nos anos 1980 em duas áreas temáticas: Primeiras Demandas da Sociedade e Segundo Demandas por Educação Escolar.

indivíduo seja um ator coletivo ou que possua múltiplas identidades. Ele busca a identidade num processo de individuação⁶ que o remete ao coletivo. No entanto, Castells adverte que essa múltipla pluralidade torna-se fonte de tensão e contradições, tanto para a autorrepresentação quanto para a ação social.

Castells (2010) afirma ainda que a identidade é coletiva, concordando com o ponto de vista sociológico de que toda e qualquer identidade é construída. Acrescenta que essa construção social sempre ocorre num contexto marcado por relações de poder e assim propõe uma distinção entre as três identidades em suas origens e construções.

De acordo com Castells (2010, p. 24), são elas:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais, tema este que está no cerne da teoria de autoridade e dominação de Sennett, e se aplica a diversas teorias do nacionalismo; a Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos, conforme propõe Calhoun ao explicar o surgimento da política de identidade; a Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. Esse é o caso, por exemplo, do feminismo que abandona as trincheiras de resistência da identidade e dos direitos da mulher para fazer frente ao patriarcalismo, à família patriarcal e, assim, a toda a estrutura de produção, reprodução, sexualidade e personalidade sobre a qual as sociedades historicamente se estabeleceram.

A construção da identidade se faz, portanto, permeada por interesses dos grupos e pela confrontação de interesses entre eles. Como exemplo, a *Identidade Legitimadora* dá origem à sociedade civil e ao conjunto de instituições. A *Identidade de Resistência* seria as entidades que, de certa forma essencializadas, representam os grupos contra-hegemônicos e, finalmente, a *Identidade de Projetos* seria aquela construída numa perspectiva construtivista das identidades, na qual os atores

6 A individuação resulta de culminar a interação da hereditariedade individual (conjunto de características herdadas por um indivíduo que o distingue de todos os membros que integram na sua espécie humana), com a socialização que ocorre em toda a vida (o meio e o grupo social incutem nestes determinados valores, influencia-os a determinadas atitudes e comportamentos que, de certa forma, o tornam diferentes de todos os outros. No entanto, cada indivíduo interpreta aquilo que aprende e interpreta esses valores de forma diferente, pois tudo o que nós interpretamos da realidade tem um significado para nós (MONTEIRO, 2007).

constroem uma nova identidade, capaz de redefinir sua posição na sociedade. Desse modo, os indivíduos buscam projetos de vida diferentes, com base numa identidade oprimida, mas com vista a transformá-la.

Em suma, os conceitos formulados por Castells (2010) sobre *Identidade de Projetos* muito bem se aplicam aos movimentos sociais no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, que induziu a sociedade civil a buscar novas formas de transformação social. Nessa nova organização, as sociedades civis, através dos movimentos sociais, deram origem a outras formas de organizações populares, mais institucionalizadas, como exemplo os Fóruns Nacionais.⁷

Os fóruns são considerados, pois, espaços privilegiados para a articulação de lutas por direitos humanos em suas várias dimensões sociais, articulados em rede de movimento para debater os temas transversais, relacionados a várias faces da exclusão social, e às demandas de novos direitos. De acordo com Gohn (2002), os Fóruns de Participação Popular e tantos outros fóruns e experiências organizativas locais, regionais, nacionais e até transnacionais estabeleceram práticas, realizaram diagnósticos e criaram agendas para si próprios, para a sociedade e para o poder público. O Orçamento Participativo e vários programas surgiram como fruto dessa trajetória.

Castells (2010, p. 95) pontua que cabe ainda aos movimentos sociais fornecer novos códigos nos quais as sociedades podem ser repensadas, visto que

[...] todos os movimentos sociais podem ser conservadores, revolucionários, ambas as coisas, ou nenhuma delas [...]. Portanto, do ponto de vista analítico, não há movimentos sociais “bons” ou “maus”. Todos eles são sintomas de nossas sociedades, e todos causam impacto nas estruturas sociais, em diferentes graus de intensidade e resultados distintos que devem ser determinados por meio de pesquisas. [...] Contudo, parto do princípio de que todos representam indícios significativos de novos conflitos sociais, germes de resistência social e, em alguns casos, de transformação social.

7 O Fórum Nacional é uma associação de cerca de cem dos principais economistas, sociólogos e cientistas políticos do país, iniciada em 1988 com a finalidade de oferecer propostas concretas para a modernização da sociedade brasileira. Em 1991, o Fórum Nacional foi formalizado e adquiriu permanência, com a criação do Instituto Nacional de Altos Estudos - INAE, sociedade civil sem fins lucrativos. Funciona como agente da sociedade civil, em caráter independente e apartidário e com sentido pluralista. Sua preocupação é contribuir para o diálogo das lideranças nacionais, públicas e privadas (Poder Executivo, Congresso, Poder Judiciário, organizações empresariais, sindicais, acadêmicas, confessionais, comunitárias, personalidades de prestígio e influência). Diálogo orientado pela busca de caminhos para o desenvolvimento do país, em suas múltiplas dimensões: econômica, social, política, cultural. E voltado para o processo de tomada das decisões para tanto relevantes (Instituto Nacional dos Altos Estudos, INAE, 2011).

Nesse sentido, Ribeiro (2002) também considera que é indiscutível a importância que os diferentes movimentos sociais⁸ conferem à escola. A cidadania tem sido, via de regra, o horizonte para o qual os movimentos sociais apontam ao reivindicarem uma educação pública de qualidade, que atenda aos interesses das camadas populares.

Ainda nessa perspectiva, Arroyo (1995) afirma que a escola institui a cidadania por meio de suas ações e suas concepções, o que demanda uma revisão profunda na relação tradicional entre educação, cidadania e participação política.

Uma cidadania que, segundo Dagnino (2004, p. 98), pode ser definida como

um processo de constituição de sujeitos sociais (agentes políticos), definindo o que consideram ser seus direitos e lutando para seu reconhecimento enquanto tais. O processo de construção de cidadania como afirmação e reconhecimento de direitos é, especialmente na sociedade brasileira, um processo de transformação de práticas arraigadas na sociedade como um todo, cujo significado está longe de ficar limitado à aquisição formal e legal de um conjunto de direitos e, portanto, ao sistema político-judicial. A cidadania é um projeto para uma nova sociabilidade: não somente a incorporação no sistema político em sentido estrito, mas um formato mais igualitário de relações sociais em todos os níveis, inclusive novas regras para viver em sociedade (negociação de conflitos, um novo sentido de ordem pública e de responsabilidade pública, um novo contrato social etc). Um formato mais igualitário de relações sociais em todos os níveis implica o reconhecimento do outro como sujeito portador de interesses válidos e de direitos legítimos. Isso implica também a constituição de uma dimensão pública da sociedade, em que os direitos possam consolidar-se como parâmetros públicos para a interlocução, o debate e a negociação de conflitos, tornando possível a reconfiguração de uma dimensão ética da vida social.

Ao dialogar com o conceito de cidadania, a educação apresenta-se como forma de aprendizagem para os participantes dos movimentos sociais, na medida em que possibilita uma ação social. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é, em si mesmo, um movimento educativo dialético/dialógico com suas contradições e contribuições. Os movimentos sociais com a resistência e a persistência que lhes são peculiares, a partir da mobilização popular, possibilitam a articulação dos setores populares organizados da sociedade civil e exigem que o Estado programe projetos educacionais identificados com as ideias e concepções desses movimentos.

8 Os movimentos, quando se referem ao espaço urbano, possuem um leque amplo de temáticas como, por exemplo: as lutas por creches, por escola pública, por moradia, transporte, saúde, saneamento básico etc. Quanto ao espaço rural, a diversidade de temáticas expressou-se nos movimentos de bóias-frias (das regiões cafeeiras, citricultoras e canavieiras, principalmente), de posseiros, sem-terra, arrendatários e pequenos proprietários. Citando alguns movimentos: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; O Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST); Movimento Hippie; Movimento Feminista; Movimento Estudantil; Fórum Social Mundial (FSM) entre outros.

1.1 As contribuições do Movimento Social Negro no Brasil nos anos 1920 a 1960

A mobilização social foi descrita por Gohn (1997) como um processo político e cultural presente em todas as formas de organização das ações coletivas, envolvendo uma série de processos, articulações, mobilidade social e acesso aos meios de inclusão social. É, pois, uma mobilização que nos remete a outra categoria importante, a participação.

Toro (2007) acrescenta que a mobilização diz respeito ao envolvimento dos cidadãos, da organização social, nos rumos e acontecimentos sociais em uma sociedade. Para ele, a mobilização transforma-se em um instrumento ou ferramenta para convocar vontades. Já os conflitos são vistos como naturais e inerentes ao ser humano que participa do processo democrático.

Nesse aspecto, destaco particularmente o Movimento Social Negro no Brasil, que trouxe reivindicações e contribuições teóricas para a educação brasileira. Ele é entendido como um conjunto de cidadãos de diferentes orientações políticas, com um compromisso de lutar contra todas as formas de discriminação e fortalecer a população negra para uma cidadania plena.

As entidades e os grupos do Movimento Social Negro são também identidades coletivas entendidas como um processo interativo de construção de um sistema de ação, produzido e compartilhado por indivíduos ou grupos. Sendo assim, o movimento negro constitui

[...] expressões de poder da sociedade civil e sua existência, independentemente do tipo de suas demandas, sempre se desenvolve num contexto de correlações de força social. Eles são, portanto, fundamentalmente, processos políticos e sociais (GOHN, 1997, p. 251).

Embora o enfoque deste trabalho mencione as ações mais recentes do Movimento Social Negro, entendo que toda ação, organização, articulação e resistência que os africanos e seus descendentes imprimiram em suas vidas começaram desde a chegada ao Brasil e que continuam no século XXI (MUNANGA, 1999). Dentre as lutas mais importantes, estão os famosos "quilombos", sendo que o mais famoso deles foi Palmares, que durou 104 anos e durante os quais negros, índios e alguns brancos fizeram uma aliança étnica contra a prática da escravidão.

Assim, ao destacar as propostas do Movimento Social Negro no Brasil, não estamos negando outros movimentos sociais que, conforme destacamos, fizeram

parte desse importante contexto histórico e que certamente deram sua contribuição para os processos de mobilização social no Brasil, especialmente nas décadas de 1980 e 1990. Desse modo, o principal objetivo deste capítulo é mostrar como as relações étnico-raciais, a educação e a militância configuram-se como importantes elementos de mobilização social e política ao longo dos anos 1920 até os anos de 1990 no Brasil.

A imprensa negra começou sua atividade em 1920, dando notícias sociais sobre a comunidade. O tom era de militante combativo e, por vezes, a linguagem era contundente. Em São Paulo, destacaram-se os jornais: *O Menelick*, que começou a circular em 1915; *A Rua* (1916); *O Alfinete* (1918); *A Liberdade* (1919); *A Sentinela* (1920); *O Getulino* (1923) e o *Clarim d' Alvorada*⁹(1924), que circulou até 1940.

Não resta dúvida de que a circulação desses jornais tenha sido restrita e precária. Mesmo assim eles exerceram uma função política importante. Isso porque, em sua trajetória, eles ofereceram à população negra no Brasil uma oportunidade de criar estratégias de luta, valorizando o negro, divulgando o patrimônio cultural, reivindicando, protestando e discutindo sobre a inserção do negro na sociedade. Assim, a ação desses jornais configura-se como um ato de luta política importantíssima na trajetória do Movimento Social Negro no Brasil.

Em 1931, foi fundada a Frente Negra-FN, em São Paulo, por Arlindo Veiga dos Santos¹⁰, um intelectual negro. Este movimento buscava unir a população negra em prol de seus direitos em todos os setores da sociedade. Sendo assim, os núcleos da Frente Negra existiam no estado do Rio de Janeiro, em Minas Gerais, na Bahia, Rio Grande do Sul, Pernambuco e no interior paulista. Esses núcleos tinham como objetivo irradiar por todo o país, partindo de São Paulo, a união política e social das pessoas negras, na afirmação dos seus direitos históricos, na elevação moral, intelectual, artística, profissional, física, de assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e de trabalho da pessoa negra. Esses lemas eram difundidos

9 Para maiores detalhes, ler o trabalho de Pereira (2010) que mostra como detalhes o intercâmbio entre o jornal *Clarim d' Alvorada* e o *Jornal de Chicago, Defender* (1905).

10 Arlindo Veiga Cabral dos Santos nasceu em Itu, a 12 de fevereiro de 1902. Fez o curso primário no Grupo Escolar Dr. Cesário Mota (1909-1903), e o ginásio nos Colégios São Luís, dos padres jesuítas, e N. S. do Carmo (1914-1919), ambos em Itu. Bem cedo trabalhou no jornalismo e no magistério particular. Diplomou-se em Filosofia e Letras na Faculdade de Filosofia e Letras de São Paulo (hoje São Bento, da Universidade Católica de São Paulo), em 1925, continuando na carreira de professor e jornalista publicou diversos trabalhos como: *Para a ordem nova*, *Eco do Redentor*, *A lírica de Luiz Gama*, *O Problema Operário* e *a Justiça Social*, Brasil, província de El Rei, *Sentimento de Fé* e *Incenso de minha miséria*, De Nóbrega e outros patrícios. O seu livro *Amar...e amor* recebeu a Menção Honrosa da Academia Brasileira de Letras, em 1923. Publicou, também, outras obras de cunho político, social, lírico e ligado à questão racial (OLIVEIRA, 1998).

através de cabos distritais que viajavam pelo país em busca de novos adeptos e possibilidades de fundar novos núcleos.

Cabe então destacar que a FN, após um longo debate, tornou-se um partido político em 1936, porém logo em seguida houve o golpe militar de Getúlio Vargas, que eliminou todos os partidos políticos em 1937.

Nos anos 1940 e 1950, o Movimento Social Negro tem seu trabalho centralizado na cidade do Rio de Janeiro, a então capital federal, e se mobilizava para interferir na Constituinte de 1946. Este período mostrou-se fecundo para o aprendizado político de fazer alianças com setores progressivos da sociedade. Vale destacar que nem sempre essas alianças foram frutíferas, mas tinham como objetivo romper com o isolamento da militância negra.

Esta nova abertura marcou um novo posicionamento, que produziu alianças que assumiram um caráter diferenciado, ganhando um tom acadêmico mais explícito. Os intelectuais e militantes negros buscavam produzir um conhecimento crítico acerca da situação dos afrodescendentes e criar mecanismos de valorização do negro no Brasil.

Em 1944, Abdias Nascimento¹¹ fundou, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN)¹², fazendo da educação uma das bandeiras de luta em prol do povo negro através do teatro. O Teatro Negro tinha, inicialmente, o objetivo de resgatar a cultura negra e configurou-se como uma das organizações mais politizadas e ativas do movimento.

Nascimento (1982, p. 84) comenta então a expectativa ao criar o Teatro Experimental do Negro (TEN):

[...] pretendi organizar um tipo de ação que a um tempo tivesse significação cultural, valor artístico e função social. De início havia a necessidade urgente do resgate da cultura negra e seus valores, violentados, negados, oprimidos e desfigurados. Depois de liquidada legalmente a escravidão, a herança cultural é que ofereceria a contraprova do racismo, negador da identidade espiritual da raça negra, de sua cultura de milênios. O próprio negro havia perdido a noção de seu passado.

Já o pesquisador Müller (1999) destaca o desenvolvimento simultâneo de diferentes níveis de atividades realizadas pelo TEN de iniciativas políticas e

11 Morreu no dia 24/05/2011, no Rio de Janeiro, aos 97 anos, depois de complicações. Foi poeta, político, artista plástico, jornalista, ator e diretor teatral. Abdias foi ativista de destaque do movimento negro e pela defesa dos direitos dos afrodescendentes de todo o mundo.

12 Participavam do TEN: Abdias do Nascimento foi um de seus principais fundadores, Ruth de Souza, Léa Garcia e Haroldo Costa. Estes nomes citados são hoje importantes atrizes e atores de teatro e televisão brasileira que iniciaram suas carreiras no TEN.

programáticas. Müller era responsável pela publicação do jornal *Quilombo*, entre 1948 e 1950, e pela promoção de eventos para se discutir o problema da “questão negra” no Brasil.

Foram realizados, entre outros, os seguintes encontros: a Convenção Nacional do Negro, 1945; a Conferência Nacional do Negro, 1949; o I Congresso do Negro Brasileiro, 1950 e a Semana de Estudos sobre Relações de Raça, 1955. Nesses encontros, a preocupação principal era a de fugir ao caráter de um acontecimento “científico”, na tradição de eventos anteriores (como os Congressos Afro-Brasileiros de Recife, 1934 e o da Bahia, 1937), onde o negro comparecia como mero objeto de estudo, “falado”, e não “falante”. Ao mesmo tempo, os congressos organizados pelo TEN procuraram valorizar os estudos negros em uma nova perspectiva, na linha de formação de uma elite intelectual e de uma crítica às teorias raciais formuladas pelas Ciências Sociais até aquela época. Nesse sentido, o TEN contou com a colaboração de intelectuais e cientistas sociais em diferentes momentos de suas iniciativas, como Guerreiro Ramos, Maria Yeda Leite, Joaquim Ribeiro, Edson Carneiro, Artur Ramos, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Luiz Costa Pinto e Roger Bastide (MULLER, 1999, p. 83).

Além das atividades teatrais e dos congressos, deve-se destacar, em especial, duas iniciativas do TEN. Em primeiro lugar, antes mesmo de estabelecidas as bases para seu teatro, foi promovido o *Curso de Alfabetização e Iniciação Cultural*. O curso foi dirigido por Ironides Rodrigues¹³, de outubro de 1944 a meados de 1946, não sendo exclusivo para negros. Seu público era composto principalmente por empregadas domésticas.¹⁴ Outra iniciativa que deve ser destacada foi a ação exercida junto à Assembleia Nacional Constituinte de 1946. Como resultado das decisões da Convenção Nacional do Negro, o TEN elaborou um projeto de lei pioneiro propondo a criminalização do preconceito racial no país para ser encaminhado para a Constituinte de 1946.

A União dos Homens de Cor dos Estados Unidos do Brasil (UHC) constitui-se como um grupo fundado em Porto Alegre, em 1943, que cinco anos mais tarde se ramificava por mais dez estados da Federação em diferentes partes do território

13 Um intelectual negro jornalista e tornou-se especialista em crítica cinematográfica. Publicava seus trabalhos em diversos jornais como o *Correio da Manhã* e *Vanguarda*. Atuou também como teatrólogo. Escreveu várias peças cujo tema relacionava-se às questões do negro brasileiro. Sua primeira peça levada ao palco foi *Agonia do Sol*, produzida por Washington Guilherme, escritor, crítico e ativista negro. Ironides foi um dos colaboradores do Teatro Experimental do Negro desde sua fundação. Ministrou aulas de alfabetização e de cultura geral nos cursos de preparação de elenco. Contribuiu ainda para diversas atividades da companhia apresentando palestras, elaborando textos e fazendo traduções para o jornal *Quilombo*.

14 O TEN era composto por duas organizações de mulheres negras: Associação das Empregadas Domésticas e o Conselho Nacional de Mulheres Negras.

nacional, através dos periódicos da imprensa negra. A associação tinha como um dos seus objetivos, expressos no artigo 1º do estatuto, no capítulo das finalidades: “elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (SILVA, 2008, p. 225).

A UHC pretendia, nas suas ações, inserir os negros no Estado, a partir da participação igualitária nas instâncias de poder nacionais. Um exemplo que pode ser citado foi a preocupação constante demonstrada em suas publicações em inserir seus representantes em cargos eletivos e a atração de negros parlamentares (estaduais ou municipais) para aliarem-se aos quadros da organização (SILVA, 2008). Em 1950, o TEN organizou o *I Congresso Negro Brasileiro* no Rio de Janeiro. No evento, foi debatida a história do negro no Brasil, os movimentos de resistências, religião, folclore, línguas africanas e personalidades marcantes. Sob a liderança de Abdias Nascimento, o TEN participou de forma importante na Constituinte de 1946 (PINTO, 1993).

Os anos 1950 foram férteis na medida em que o movimento negro tomou consciência de que a sua pauta de reivindicações não deveria ficar reduzida apenas ao acesso ao ensino fundamental. Almejava-se mais, o ensino médio, porque não, o ensino universitário. “Reivindicavam ensino fundamental gratuito para todas as crianças (brancas e negras), ou seja, o projeto educacional visando à sociedade como um todo” (GONÇALVES, 2000, p. 149).

Assim, nos anos 1950, os negros no Brasil buscaram com mais frequência outras formas de organização, fundando os clubes e sociedades de cultura e de lazer. Este movimento foi impulsionado, provavelmente, pela sensação de melhoria social, por ter se beneficiado com o desenvolvimento que incorporou um grande número de pessoas negras ao mercado de trabalho pela primeira vez. Ironicamente, o mesmo motivo que os leva a se agregarem socialmente, os pulveriza, em termos de organização e ação política.

Para Portella (2007), a ampliação da rede de ensino público possibilitou a presença mais rotineira de pessoas negras nas salas de aula, o que não significou a alteração das relações e do ambiente no interior das escolas oficiais, que permaneceram discriminatórias.

1.2 Movimento Social Negro no Brasil dos anos 1960 a 1980

Com a instituição da Ditadura Militar¹⁵, em 1964, houve uma retração do movimento negro no país. Podemos citar dois motivos: o primeiro era que os negros ativistas não apostavam suas militâncias na luta antirracismo, mas na luta de classes, através da atuação nos sindicatos e nos partidos de esquerda e, segundo, devido à disseminação da falsa e equivocada ideia da inexistência de racismo no país. Como afirma Domingues (2007, p. 32), "os ativistas do movimento negro eram estigmatizados e acusados de conspirarem um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil".

A partir de então, surgem as primeiras organizações sociais negras, voltadas para variadas atividades educativas. Elas são criadas inicialmente em São Paulo, importante centro industrial, e no Rio Janeiro, que continuava a capital do país e a referência política. As novas associações negras lideradas por seus intelectuais modificam a atuação política, criando uma nova ideologia e afirmação social, a identificação da negritude.

Dentre essas organizações culturais, podemos citar: o grupo de teatro *Evolução*, no interior de São Paulo, o grupo *Palmares*, no Rio Grande do Sul, o *Centro de Estudos de Arte Negra* (CECAN), em São Paulo, o grupo *Sociedade de Intercâmbio Brasil-África* (SINBA) e o *Instituto de Pesquisas das Culturas Negras* (IPCN), no Rio, o *Centro de Estudos Brasil-África* (CEBA), em São Gonçalo, no Rio de Janeiro, e o *Centro de Estudos Afro-Asiáticos*, da Faculdade Cândido Mendes, também no Rio, o *Bloco afro Ilêayê*¹⁶, em Salvador entre outras.

Os movimentos sociais organizados dão maior visibilidade aos protestos, que outrora considerados como um problema de indivíduos passam a ser vistos como da

15 O Golpe Militar de 1964 designa o conjunto de eventos ocorridos em 31 de março de 1964 no Brasil, e que culminou no dia 1 de abril de 1964 em um golpe de estado. Todavia, para a maioria dos militares, chamar o golpe de Revolução de 1964 estaria associado à ideia de futuro, de esperança e de um tempo melhor, algo prometido para a população, devido à corrupção que alegavam existir no Brasil (COUTO, 1999).

16 O Ilê Aiyê, ou simplesmente Ilê, é o mais antigo bloco-afro do Carnaval da cidade do Salvador no Estado da Bahia. Criado em 1º de novembro de 1974, o Ilê torna-se o primeiro bloco afro do Brasil. Seus objetivos básicos foram de resgatar e expandir a cultura de origem africana no Brasil, partir de diversas contribuições culturais e referenciais políticos. As lutas pela independência dos países africanos, principalmente de língua portuguesa e a resistência cultural afro-brasileira originária do candomblé. O Ilê Aiyê inaugurou dentro da reorganização do movimento negro brasileiro um novo modo de pensar o ser negro no Brasil e hoje constitui um grupo cultural de luta pela valorização e inclusão da população afrodescendente inspirando a criação de muitos outros grupos culturais no Brasil e no mundo.

sociedade e, com isso, conseguem mobilizar a opinião pública a seu favor, como forma de pressão sobre os órgãos e políticas estatais. Por meio de ações diretas, buscam promover mudanças nos valores dominantes e alterar situações de discriminação, principalmente dentro de instituições da própria sociedade civil.

Para Marx, os movimentos sociais, expressos na luta dos trabalhadores e demais oprimidos pela lógica do capital, entram frequentemente em conflito com a sociabilidade dominante na medida em que superam os mecanismos que os restringem aos interesses imediatos e particularizados, dirigindo-se para a constituição de novas relações sociais e econômicas. (MARX, 1979, p.307)

Ainda nessa década, os militares transformaram o "Mito da Democracia Racial" em peça-chave da sua propaganda oficial e tacharam os militantes (e mesmo artistas) que insistiam em levantar o tema da discriminação como "impatrióticos", "racistas" e "imitadores baratos" dos ativistas estadunidenses que lutavam pelos direitos civis.

Essa influência teve início na década de 1950, quando um Projeto das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO foi desenvolvido sobre as relações entre negros e brancos por renomados intelectuais¹⁷ da época. Podemos citar que o livro *Casa-Grande e Senzala*, publicado em 1933 pelo do sociólogo Gilberto Freyre, também contribuiu para interpretar e divulgar o Mito da Democracia Racial. Afirmava ele que, no Brasil, as três raças (índio, negro e o branco) formadoras da nossa sociedade conviviam, desde a escravidão, de maneira mais amistosa, quando comparadas com outras sociedades multirraciais e/ou de colonizações escravistas existentes no mundo. Essa visão harmônica foi amplamente divulgada e influenciou a escolha do Brasil para a realização da pesquisa.

O Governo apropriou-se então desse discurso e declarou que “não havia discriminação racial no Brasil, não havendo necessidade de tomar quaisquer medidas esporádicas de natureza legislativa, judicial ou administrativa para assegurar a igualdade de raças no Brasil” (JACCOUD, 2008, p. 58). Desse modo,

17 Dentre estes nomes que despontavam no Brasil: Florestan Fernandes, Thales de Azevedo, L. A. Costa Pinto, Oracy Nogueira, René Ribeiro - ou jovens estudantes norte-americanos - tais como Marvin Harris (1952), Hutchinson (1952) e Ben Zimmermann (1952), com a cooperação de mestres já estabelecidos - tais como Roger Bastide e Charles Wagley – e o acompanhamento vigilante de outros - tais como Gilberto Freyre e Donald Pierson, produzissem o mais importante acervo de dados e análises sociológicas sobre o negro brasileiro. Uma outra geração de pesquisadores podemos citar: Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni (1959).

essa "armadilha ideológica" fez e ainda faz os brasileiros enxergarem somente o que julgamos ou queremos ver e não aquilo que está diante de seus olhos, ou o que salta aos olhos.

Para o Movimento Social Negro, de acordo com Gomes (2005, p. 57), o Mito da Democracia Racial pode ser compreendido

[...] 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 os estereótipos, preconceitos e as discriminações.

E Munanga (1999, p. 80) ainda destaca a influência do Mito:

O Mito da Democracia Racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, teve e tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira, exaltando a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades, impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade .

Já Maio (1999) conclui que o projeto da UNESCO apresentou resultados que apontaram a existência e a permanência dos efeitos do racismo no Brasil e o seu maior legado foi que ele não apenas gerou um amplo e diversificado quadro das relações raciais no Brasil, mas também contribuiu para o surgimento de novas leituras acerca da sociedade brasileira num contexto de acelerado processo de modernização capitalista.

Apesar disso, os resultados não foram debatidos pela sociedade que não estava atenta para discutir a pesquisa em andamento. Como efeito, os "leigos" envolvidos na crença de que o Brasil vivia sob a égide de uma democracia racial não foram capazes de criar um espaço para o debate com o objetivo de canalizar esforços na direção de uma sociedade industrial democrática, tanto em termos políticos quanto sociais (MAIO, 1999).

Sobre esse aspecto, pode-se afirmar que o Mito tem influenciado a sociedade brasileira, especialmente no imaginário de grande parte do professorado. Numa tentativa de reverter e abrir um espaço para o diálogo, o MEC publicou um importante documento¹⁸ em 2004 que apresenta o "mito" como sendo um dos

18 Diretrizes Curriculares Nacionais Para as Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MEC, 2004 p.15-17). No II capítulo desta dissertação, apresentaremos maiores detalhes deste documento além dos equívocos

equívocos presentes e arraigados no imaginário social de negros, brancos e outros grupos étnico-raciais no país.

A militância inspirada na Frente Negra fundou, em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU), um movimento bem amplo de caráter nacional, cujo objetivo não era apenas combater o racismo, mas também lutar em favor de uma sociedade mais justa e igualitária. Sua atuação surgiu no bojo do processo de luta política organizada contra a Ditadura Militar instalada no Brasil em 1964.

As avaliações do MNU tinham um sentido muito mais político, visto que suas análises diferenciavam-se das presentes nas décadas de 1920-1950, que tendiam a ser muito mais morais e culturais. O discurso e a avaliação do final da década eram de um tom contestador da ordem vigente. Já no que diz respeito ao combate às desigualdades raciais, a década de 1970 foi marcada pela mobilização política e negra, enfatizando a identidade negra, a denúncia, a democracia racial, tendo como foco a crítica ao regime político-econômico do país. Com isso, não se concebia mais a noção de negro como culpado por sua situação econômica, ideia esta pensada pela Frente Negra Brasileira.

O Movimento Negro Unificado constituiu-se como um marco na história do movimento negro no Brasil, na medida em que objetivou unificar a luta antirracista em escala nacional, trazendo como princípio fundamental de sua Carta de Princípios a defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. O movimento centraliza a intervenção no campo educacional, reivindicando uma educação voltada para os interesses do povo negro e de todos os oprimidos. Dessa forma, o Movimento Negro Unificado, juntamente com outros movimentos sociais espalhados pelo Brasil, levantou a bandeira de defesa da inclusão de conteúdos programáticos referentes à História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos das escolas.

1.3 As contribuições e os avanços a partir dos anos de 1980 a 2005

Na década de 1980, com a abertura política e o processo de redemocratização do país, o Movimento Social Negro trouxe para o debate político o tema da discriminação racial, dando origem às primeiras respostas por parte do poder público. Nesse contexto, deu-se a criação da Fundação Cultural Palmares, criada em 1988, sendo uma instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura,

cuja finalidade seria promover e preservar a cultura afro-brasileira. Preocupada com a igualdade racial e com a valorização das manifestações de matriz africana, a Palmares formula e implanta políticas públicas que potencializam a participação da população negra brasileira nos processos de desenvolvimento do país.

Em meio a essas mudanças, umas das reivindicações das entidades negras foi o destaque ao direito à educação. Com o objetivo de compreender os processos no campo educacional, o Movimento Social Negro, dentro e fora da academia, foi consolidando, na última década, uma importante produção sobre o cruzamento entre raça e educação. A produção tem início no final dos anos de 1970 e em 1980 e agrupa as primeiras interlocuções entre negros em educação. Gomes (2004)¹⁹ constatou que o grosso dessa produção inicial foi realizado por estudiosos e militantes, muitos dos quais vinculados a entidades negras.

Esse acervo reúne as denúncias do Movimento Social Negro, suas propostas e experiências, consolidando, nos termos de Silva e Barbosa (1997), “um pensamento negro sobre a educação” e, de forma complementar, a realização de pesquisas que confirmam suas denúncias, ao mostrarem a disparidade entre negros e brancos nos indicadores educacionais.

Na perspectiva de mudar essa situação na educação junto a outros setores da sociedade, o movimento negro começa então sua inserção em diversos espaços de poder. Entre estes podemos citar sua participação na esfera partidária, quando foram realizadas as primeiras eleições para o Congresso Nacional e os governos estaduais. Em 1988, foram eleitos, para compor a Assembleia Nacional Constituinte, alguns deputados federais, Carlos Alberto de Oliveira (Caó) PDT/RJ, Benedita da Silva PT/RJ e Paulo Paim PT/RS, seguindo o caminho aberto por Abdias do Nascimento, senador do PDT/RJ.

O Movimento Social Negro teve uma participação atuante na elaboração do texto da Constituição de 1988, apresentando uma série de propostas elaboradas na Convenção Nacional: *O Negro e a Constituinte*, realizada em Brasília, no ano de 1986. A nova Constituição estabeleceu então o racismo como um crime inafiançável e imprescritível.

Uma das reivindicações apresentadas pelo movimento negro no âmbito da "Subcomissão de negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias",

19 GOMES, Nilma Lino. I Bibliografia básica sobre relações raciais e educação. In: MIRANDA, C., AGUIAR, F.L., DI PIERRO, M. C. Bibliografia básica sobre relações raciais e educação. Rio de Janeiro, DP & A, 2004.

espaço formal dedicado à participação do movimento negro e discussão da temática no *African National Congress* – ANC foi a educação. A proposta era de que o texto da Constituição Federal, de 1988, afirmasse o compromisso da educação com o combate ao racismo e todas as formas de discriminação, com a valorização e o respeito à diversidade, assegurando a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural.

Com representantes do Movimento Social Negro de dezesseis estados da federação e oitenta inscritos, o evento encaminhou aos dirigentes do país reivindicações: primeiramente referentes à educação, para que respeitasse todos os aspectos cultura brasileira e segundo que fosse incluída nos currículos escolares de I e II graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil (JACCOUD, 2001).

O Movimento Social Negro evidenciou que repensar a educação passa pelo papel que a raça ocupa na construção da sociedade brasileira e que a educação só pode criar pontos de identificação para a criança negra com o reconhecimento do legado africano para a construção do Brasil.

Inquestionavelmente, por meio da pressão de Movimento Social Negro (, alguns poucos partidos políticos, especialmente os de esquerda (PDT, PT e PC do B), passaram a entender a luta racial e a inseri-la em suas pautas políticas.

A Constituição (1988), em seu Art. 242, afirma que: “O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. A justificativa apresentada para a retirada dessa proposta do texto constitucional foi a de que, por se tratar de uma questão muito particular, deveria ser abordada em legislação complementar específica.

Entre os anos de 1984 e 1985, em Porto Alegre, realizaram-se os *I e II Encontros Nacionais sobre a Realidade do Negro e Educação*. Esse evento contou com participação de diversos pesquisadores da Fundação Carlos Chagas e possibilitou um balanço da produção teórica dos e sobre os negros na educação. Outro evento importante foi o *VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste*, realizado em Recife, em 1987, onde se reafirmou que a educação não estaria apenas relacionada à mobilidade social, mas com todo o processo de formação do indivíduo. Isso envolveria romper com o padrão educacional branco e eurocêntrico de educar, conhecendo nossa história e realidade cultural (RODRIGUES, 2005).

Ainda neste ano de 1987, a Fundação João Pinheiro, de Belo Horizonte, realizou o seminário: *Discriminação dos Negros*, que depois se transformou em livro. A Universidade Estadual Paulista (UNESP), de Marília, em 1989, realizou o *Encontro de Docentes, Pesquisadores e Pós-Graduandos Negros*, destacando “A Produção do Saber e suas Especificidades” (RODRIGUES, 2005, p. 46).

A pesquisadora Rodrigues (2005, p. 46-47) fez uma leitura analítica dos anais desses encontros e dos trabalhos neles apresentados e aponta três aspectos que lhes são comuns

[...] reafirmam a centralidade da educação como elemento de mobilização e como o principal instrumento de mobilidade social para a população negra; denunciam, a partir de diagnósticos, a situação educacional dos negros e apresentam reivindicações e propostas de ação com o claro objetivo de resgatar a real contribuição dos afrodescendentes para a sociedade brasileira, providência essa considerada importante para se estimular uma identidade negra positiva.

A centralidade da educação, como elemento de mobilização, leva-nos a compreender a educação dentro da concepção de que ela seja a base sobre a qual se estrutura a forma de pensar e agir de um povo. O segundo aspecto, denunciar e diagnosticar a situação educacional dos negros, apoiando-se, por exemplo, em pesquisas desenvolvidas como Rosemberg (1987) e Hasenbalg (1979), que evidenciam as desigualdades educacionais observadas entre os segmentos raciais.

Os resultados concretos são, portanto, uma denúncia que compreende as disparidades apresentadas pelos indicadores educacionais, o que marca a estrutura excludente da escola. Uma escola que muitas vezes folcloriza a produção cultural negra, omite a história e a cultura negra, seja por legitimar os conteúdos racistas dos livros didáticos ou ainda pela ausência e despreparo dos professores ao tratar das relações étnico-raciais nos espaços escolares.

As pesquisas realizadas tiveram importantes contribuições, tanto dos militantes pesquisadores do próprio movimento negro, conforme já mencionamos, quanto das ONGs, Programas de Pós-Graduação, Núcleos e Centros de Pesquisa, como dos pesquisadores de diversas instituições, em particular IBGE, IPEA e universidades públicas.

No começo da década de 1990, houve a criação dos primeiros grupos de estudos e núcleos de pesquisas ligados à temática do negro, especialmente na educação. Atualmente, segundo levantamento de 2010 da Associação Brasileira de

Pesquisadores Negros (ABPN), existe cerca de 210 desses grupos distribuídos por todas as regiões do país.²⁰

A década de 1990, certamente, marca um estágio importante no debate sobre negro e educação. Vários sindicatos de trabalhadores incorporam a relevância da educação para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural da sociedade civil e do Estado. Isso recoloca, conforme Gomes (2004), no cenário político e educacional brasileiro, a discussão sobre o direito do negro à educação, pública e de qualidade.

Isso seria de se esperar, uma vez que já vivenciamos 40 anos de educação popular no Brasil. Nesse contexto, podemos afirmar que, nesta década, temos o avanço no que se refere às conquistas políticas e ao diálogo entre a universidade e o Movimento Social Negro brasileiro.

A Marcha Zumbi dos Palmares – Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida foi organizada pelo Movimento Negro e diferentes entidades em 1995, sendo um marco em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. De acordo com Rocha (2006), participaram dessa marcha cerca de 30 mil ativistas negros vindos de todos os cantos do país.²¹

O grande palco do evento, em frente ao Congresso Nacional, foi a Esplanada dos Ministérios, lugar onde as atividades políticas e culturais foram realizadas. O evento serviu, especialmente, para retomar a problemática da escola, visto que as estatísticas²² comprovam a desigualdade de oportunidade no que diz respeito ao acesso e permanência de negros e brancos no sistema educacional, com destaque para a escola pública.

20 Os trabalhos organizaram-se, inicialmente, em subcomissões que eram responsáveis pela preparação de anteprojetos básicos. Esses eram emendados e votados no âmbito das próprias Subcomissões, em uma primeira etapa; na segunda etapa eram consolidados e novamente votados em Comissões Temáticas e finalmente reunidos em um texto completo na Comissão de Sistematização. Só então o texto seria apreciado, emendado, se fosse o caso, e votado pelo Plenário da Assembleia Nacional Constituinte.

21 Na Universidade Federal de Goiás temos o Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Descendentes (NEAAD). A perspectiva que orienta o trabalho do núcleo está direcionada para fomentar e consolidar atividades de ensino, pesquisa e extensão na UFG acerca dos estudos africanos e das relações étnico-raciais e principalmente ser um espaço de produção e socialização de conhecimentos sobre formação de professores. Estão associados ao núcleo pesquisadores/professores/acadêmicos de diferentes unidades da universidade e professores da rede básica de ensino.

22 Referimo-nos a estatísticas apresentadas no relatório “O Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça” (2008), estudo elaborado pelo IPEA desde 2005. O relatório inclui informações sobre a situação social brasileira sob a ótica dos determinantes principais das desigualdades existentes em nosso país. O estudo na educação aponta que no ensino fundamental, a taxa de escolarização líquida que mede a proporção da população matriculada no nível de ensino adequado à sua idade para a população branca era de 95,7 em 2006; entre os negros, era de 94,2.

Representantes da Marcha entregaram, ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, um documento denominado de Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, cujo diagnóstico ofereceu propostas e sugestões para

Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade; Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela união; Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras; Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo; Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo grau e Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (DOCUMENTO DA MARCHA, 2005).

O Governo Federal, em resposta à Marcha, cria, por decreto, em 1995, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), composto por oito membros da sociedade civil, ligados ao movimento negro, oito membros de ministérios e dois de secretarias, todos designados pelo Presidente da República. O grupo foi incumbido de

- I - propor ações integradas de combate à discriminação racial, visando ao desenvolvimento e à participação da população negra;
- II - elaborar, propor e promover políticas governamentais antidiscriminatórias e de consolidação da cidadania da população negra;
- III - estimular e apoiar iniciativas públicas e privadas.

O Movimento Social Negro agregou, em sua pauta de reivindicações políticas, o acesso não apenas ao ensino fundamental e ensino médio, mas também à universidade. Ao analisar esse pedido, Rocha (2006) afirma que a aproximação dos organismos internacionais como: ONU, UNESCO e BANCO MUNDIAL e outros com o Governo Federal tenham influenciado o debate.

Não se pode deixar de mencionar ainda a participação do Brasil na *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada na África do Sul, em setembro de 2001, que deu um novo impulso à discussão de políticas públicas de Ação Afirmativa, entrando definitivamente na agenda política.

O processo de preparação da conferência trouxe para o contexto político a necessidade de o governo se posicionar e de apresentar propostas mais concretas

de superação das desigualdades raciais. Dentre as várias iniciativas, destaca-se como pioneiro o estabelecimento, no Ministério do Desenvolvimento Agrário, em 21/01/2001, do Programa de Ação Afirmativa e, posteriormente, a constituição do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNDC), a partir do Decreto nº 3.952, de 4 de outubro de 2001 e a implementação de Programas de Ações Afirmativas em outros ministérios e instâncias do Governo Federal – Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, em 16/10/2001 e no Ministério da Justiça, em 20/12/2001.

No ano de 2002, no mês de maio, foram desencadeadas duas importantes ações: a ampliação da política de Ação Afirmativa no âmbito de toda a administração pública federal, a partir do Decreto nº 4228, que dispõe sobre o Programa Nacional de Ações Afirmativas; e a concessão de Bolsas Prêmio de Vocação para a Diplomacia a candidatos afrodescendentes.

Da mesma forma que, nos anos de 1950 e 1960, organismos internacionais, como a Fundação Ford e a UNESCO, financiaram um número crescente de estudos e pesquisas sobre a situação racial no país. Estes dados passaram, então, a ser apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA), ganhando espaço na mídia e evidenciando a importância de análises levarem em consideração o componente étnico-racial para compreensão dos processos de pobreza e exclusão social em nosso país.

Sem dúvida, essas políticas públicas representam um conjunto de ações importantes, mas que não foram divulgadas pelo Governo Federal, nem mesmo pela população negra. Timidamente, o Ministério da Educação foi um dos poucos que promoveu um espaço para o debate na sociedade ao anunciar os cursinhos pré-vestibulares para negros e afrodescendentes e as cotas no ensino superior.

Em 2000, foi realizado o *I Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros* (COPENE), de 22 a 25 de novembro em Recife. O *I COPENE* contou com cerca de 320 pesquisadores das diversas regiões do Brasil e também com estrangeiros. Esse evento inaugurou, sem dúvida, uma nova fase na história de muitos pesquisadores, pela relevância e excelência das pesquisas, pela diversidade apresentada nas diferentes áreas de conhecimentos, pelas possibilidades de trocas e diálogos. Ainda nesse evento, ficou aprovada a realização do *II Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros*, que aconteceu no período de 25 a 29 de agosto de 2002, na cidade de São Carlos, em São Paulo.

O I Congresso COPENE marcou o início de um novo procedimento ao realizar um balanço da produção recente dos pesquisadores negros e não negros que trabalhavam com a temática relacionada às relações étnico-raciais. Nesse encontro, foi aprovada em plenária a constituição da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, com o objetivo de agregar pesquisadores que, direta ou indiretamente, pesquisam os problemas que afetam a população negra no Brasil. Este congresso teve como resultado uma publicação dos trabalhos intitulada: *De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*²³(2003).

O Estatuto Social da Associação dos Pesquisadores Negros (ABPN), em seu II Capítulo, que trata das Finalidades - Art. 3º, ressalta que lhe compete

I - Congregar os Pesquisadores Negros Brasileiros; II - Congregar os Pesquisadores que trabalham com temas de interesse direto das populações negras no Brasil; III - Assistir e defender os interesses da ABPN e dos sócios, perante os poderes públicos em geral ou entidades autárquicas; IV - Promover conferências, reuniões, cursos e debates no interesse da pesquisa sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil; V - Possibilitar publicações de teses, dissertações, artigos, revistas de interesse direto das populações negras no Brasil; VI - Manter intercâmbio com associações congêneres do país e do exterior; VII - Defender e zelar pela manutenção da Pesquisa com financiamento Público e dos Institutos de Pesquisa em Geral, propondo medidas para seu aprimoramento, fortalecimento e consolidação; VIII - Propor medidas para a política de ciência e tecnologia do País (ESTATUTO SOCIAL DA ABPN, 2000).

Esta trajetória contribuiu para o surgimento, no Governo do Presidente Lula (2003), da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com *status* de ministério. A criação dessa secretaria representou a ampliação de mais um dos espaços de debates sobre as desigualdades raciais das lutas históricas do Movimento Social Negro brasileiro. A SEPPIR nasce então com a incumbência de estabelecer iniciativas contra as desigualdades raciais no país, utilizando como referência política o “Programa Brasil Sem Racismo”. O Programa abrange a implementação de políticas públicas nas áreas do trabalho, emprego e renda; cultura e comunicação; educação; saúde, terras de quilombos, mulheres

23 A obra publicada por Lúcia Maria de Assunção Barbosa, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério (Orgs.). O livro procura conferir visibilidade a uma produção acadêmica orientada pela experiência afro-brasileira, marcadamente subjugada dentro e fora das instituições de ensino, atestando a riqueza e a pluralidade dos diversos estudos apresentados, representativos de pesquisas em diferentes estágios, áreas e regiões do país. A coletânea discute, com profundidade, a agenda dos movimentos negros brasileiros, suas reivindicações e ações concretas visando à eliminação das distâncias sociais entre negros e brancos no Brasil.

negras, juventude, segurança e relações internacionais. A criação da SEPPIR reafirma o compromisso com a construção de uma política de governo voltada para os interesses reais da população negra e de outros segmentos étnicos discriminados.

Igualmente importante foi a criação pelo MEC da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em julho de 2004²⁴. Nela, estão reunidos temas como: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, antes distribuídos em outras secretarias. O principal objetivo da SECAD (MEC) foi de contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

Nesse sentido, a SECAD (MEC) fomentou a criação de fóruns de educação: federal, regionais, estaduais e municipais, visando à promoção da igualdade racial nas redes pública e privada de ensino, envolvendo toda a comunidade educativa. A ideia dos Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial é disseminada, inicialmente, nos eventos realizados em 2004/2005 pela SECAD (MEC), no âmbito do Programa Diversidade na Universidade, chamados Fóruns Permanentes Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial.

Esses espaços foram entendidos como instância privilegiada de interlocução entre o poder público e a sociedade civil, os Fóruns Permanentes são assim um importante instrumento de controle social das políticas públicas para a educação, garantindo que haja mais equidade na distribuição e aplicação de recursos públicos.

De acordo com o Guia Para Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial (2010), o seu papel seria de

[...] acompanhar, propor, debater políticas públicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais de Diversidade; levantar demandas para populações abrangidas pela temática da diversidade; sensibilizar a comunidade local para a temática da diversidade; promover Grupos de Trabalho, Oficinas e Seminários no sentido de estudar, pesquisar e orientar para o adequado tratamento da educação das relações raciais; fazer levantamento das atividades de implementação da Lei 10639/03 e 11645/08; dar respostas ao Ministério Público e outras instituições, quando necessário (GUIA PARA FÓRUNS DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL, 2010).

24 Foi publicado no Decreto Nº 7.480, de maio de 2011, a reestruturação da SECAD, modificando a nomenclatura dos órgãos. A SECAD teve sua pasta enxugada e agora se chama Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.

Ainda outra importante colaboração seria o seu papel de orientar, propor, informar, representar, colaborar e acionar o Estado quanto ao cumprimento das leis que determinam políticas públicas para a educação e a diversidade. Atualmente, conforme informações fornecidas pela SECADI (MEC), existe um total de 37²⁵ fóruns, sendo que 32 são estaduais e cinco são municipais.

1.4 As produções acadêmicas sobre o negro e a educação: para o debate das relações étnico-raciais

Meu objetivo inicial, ao realizar esta visita ao passado à luz do Movimento Social Negro, foi de apresentar como a produção acadêmica se intensificou nas últimas três décadas, sendo o MSN um fator influenciador nas políticas educacionais. A educação apareceu como um dos elementos centrais das reivindicações desde os primórdios dos anos de 1920. Aguçar essa percepção foi minha escolha metodológica para entender a Lei nº 10.639/03, no contexto e no conjunto de políticas públicas criadas nos últimos anos relacionadas às relações étnico-raciais.

O desafio posto ao Movimento Social Negro e a todos os possíveis aliados, independente de sua condição étnico-racial, foi de levar a temática para dentro do meio acadêmico, o que envolveu buscar e produzir materiais didáticos que de fato auxiliasse a efetivação de um projeto político pedagógico eficiente das universidades e, conseqüentemente, nos espaços escolares públicos e privados.

Em relação ao livro didático, Rosemberg (2003) faz uma revisão preliminar e analisa as pesquisas dos livros didáticos em seu artigo intitulado: "Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura". Ressalta que as pesquisas de 1980 a 1990 focalizaram as representações dos negros nos livros didáticos e nas ilustrações, cujos resultados apresentaram um quadro de depreciação sistemática do negro e uma supervalorização dos brancos.

Negrão (2003) também contribui apresentando, em seu trabalho, elementos nos quais se pode visualizar os resultados das suas pesquisas. Veja o quadro abaixo:

25 O Fórum de Goiás foi criado em 2004. Em nosso Estado temos outro Fórum Municipal, o do município de Santo Antônio do Descoberto-GO.

Quadro 1: Algumas características detectadas pelos estudos

Representações das categorias étnico-raciais em livros didáticos brasileiros
<p>Importância de personagens. Branco como representante da espécie, muito mais frequente nas ilustrações, representado em quase a totalidade de posições de destaque e ilustrações de capas (PINTO, 1987; SILVA, 1987, 1988a, 1988b); negro menos frequente nas ilustrações, prioritariamente identificado pela etnia, ao passo que o branco por nome próprio e atributos familiares (PINTO, 1987; SILVA, 1988a). Estudo posterior de Silva (2000, 2001a) aponta maior índice de representação de negros no centro ou em posições de destaque e aumento proporcional de número de personagens, mantendo a sub-representação de negros. Personagens negros aparecem menos frequentemente em contexto familiar (PINTO, 1987; SILVA, 1987, 1988a, 2000, 2001a). Quando apresentada, a família é invariavelmente pobre (TRIUNPHO, 1987). Os papéis familiares são omitidos ou menos numerosos (SILVA, 1988).</p>
<p>Personagens negros desempenham um número limitado de atividades profissionais, em geral as de menor prestígio e poder (PINTO, 1987; SILVA, 1987, 1988a, 2000, 2001a). Relata a diversificação de papéis e funções profissionais dos negros, e a representação dos mesmos com poder aquisitivo.</p>
<p>Crianças negras representadas em situações consideradas negativas, raramente em contexto escolar ou desempenhando atividades de lazer (SILVA, 1988a, 2000, 2001a) afirma a humanização no tratamento, com menções positivas à criança negra; a utilização de nome próprio para tal criança; a presença em práticas de atividades de lazer e em situação escolar.</p>
<p>Tratamento estético das ilustrações apresenta o negro com traços grotescos e estereotipados (PINTO, 1987; SILVA, 1987, 1988a). Silva (2000; 2001a) relata a representação positiva de características fenotípicas.</p>
<p>Apresentação dos negros e mestiços em sua maioria como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição coadjuvante ou como objeto da ação do outro, em contraponto com os personagens brancos, com maiores possibilidades de atuação e autonomia (PINTO, 1987; CHINELLATO, 1996).</p>
<p>Contexto sociocultural do negro omitido nos livros analisados, nos quais prevaleceram os valores da cultura europeia (TRIUNPHO, 1987; SILVA, 1988a, 2000, 2001a; CHINELLATO, 1996; OLIVEIRA, 2000). A complexidade das culturas africanas não foi abordada (PINTO, 1999).</p>
<p>Livros didáticos mantiveram a população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está imitada (OLIVEIRA, 2000).</p>

É evidente no quadro acima que um longo caminho deveria ser trilhado com muito trabalho para se encontrar livros didáticos sem imagens violentamente discriminatórias do negro e que lhe permitissem o protagonismo, dando visibilidade ao mesmo como sujeito do seu processo histórico.

Uma opinião compartilhada por Barbosa (2009), que evidencia que os livros didáticos exercem, em nossa sociedade, como gênero textual, um papel indispensável nos bancos escolares, uma vez que são portadores de significados. Significados estes que serão ressignificados, produzindo outros sentidos em seus leitores, especialmente porque estamos falando de um material pedagógico usado amplamente na escola, tanto por professores como por alunos. Nesse sentido, as imagens e os textos podem reforçar estereótipos e alimentar o imaginário coletivo e, neste caso, ainda não podemos nos esquecer do papel mediador do professor no uso desse material.

Atentos a essa importante ferramenta, o MEC, em 1997, criou a Política Nacional do Livro Didático (PNLD), estabelecendo que os livros didáticos comprados por este órgão passassem pela avaliação do PNLD, pois “os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1997).

Os livros didáticos continuam produzindo e veiculando um discurso racista, um discurso ajustado à atualidade.²⁶ Por outro lado, a política de Governo possibilitou melhores condições de intervir, apresentando-se como um campo de pesquisa. Entretanto, grande parte dos conteúdos expressos pelos livros didáticos, paradidáticos ou pelos materiais pedagógicos em geral, ainda mantém uma visão estereotipada sobre a representação do segmento negro ou ignora o conhecimento científico, técnico, linguístico, estético, a visão de mundo dos africanos e afro-brasileiros.

A participação e a ocupação desse espaço têm acontecido, cada vez mais, embasadas em pesquisas, valendo lembrar que os diferentes instrumentos criados, especialmente a partir dos anos de 1990, contribuíram para o acúmulo de uma produção científica.

26 Veja o Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB Nº 15/2010, sobre o livro: *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/59325646/PARECER-CNE-CEB-No-15-2010-As-cacadas-de-Pedrinho>.

O Movimento Social Negro, através do Movimento Negro Unificado, já destacava a importância de que a matriz política fosse orientada para a busca da africanidade e se desenvolvesse entre o campo acadêmico e o artístico.

Encontrei, em minha trajetória, inúmeros outros campos de pesquisas e estudos que evidenciaram o quanto esse tema, iniciado nos anos de 1920, tem alimentado os debates e multiplicando-se, o que possibilita ter um banco de dados que possa contribuir significativamente para as pesquisas no Brasil sobre as relações étnico-raciais e negro e educação.

Em seguida, evidencio uma pequena amostra do material que enriqueceu o meu percurso na pesquisa.

1.5 Levantamento da Pesquisadora

Ao longo deste trabalho, optei por fazer um levantamento em diferentes bancos de dados, como uma exigência importante para colaborar para o rigor científico da pesquisa. A revisão de literatura objetivou clarear o percurso desta, desde o projeto até a interpretação dos dados.

Assim sendo, a pesquisa começou no meu acervo pessoal e, à medida que fazia a revisão de literatura, uma gama de diferentes materiais se apresentava. Após um longo processo de orientação e reflexão, optei por relatar o percurso do procedimento da coleta de informações sinalizando o caminho na aquisição das diferentes fontes utilizadas inicialmente neste trabalho, ou seja, optei por indicar os “caminhos e descaminhos” na trajetória da pesquisa documental (PINSKY, 2006).

Meu acervo aumentou significativamente após 2007, quando passei a integrar o então Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (GEPIED)²⁷, desenvolvendo pesquisas sobre a temática, ministrando minicursos, palestras e participando de eventos com o grupo e no Programa Proinfantil²⁸ em Goiás e no Maranhão.

27 Desde o primeiro semestre de 2011, o grupo de estudo transformou-se no Núcleo de Estudos NEPIEC.

28 O Proinfantil é um curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, sem a formação específica para o magistério. A UFG é uma das universidades parceiras do MEC neste projeto

Outra excelente ajuda veio através do ato de pesquisar o Currículo Lattes de duas importantes pesquisadoras: professora doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e a professora doutora Nilma Lino Gomes, sendo possível compor um panorama dos principais trabalhos produzidos nos últimos cinco anos em termos de dissertações e teses relacionados aos grupos de pesquisas da referidas pesquisadoras.

Significantes apontamentos foram encontrados na dissertação e tese da professora doutora Cristiane Maria Ribeiro²⁹, que gentilmente cedeu parte do seu acervo pessoal, entre as 101 dissertações e teses levantadas em sua tese de doutoramento. Suas referências foram uma rica fonte de conhecimento e encaminhamento da pesquisa.

Realizei então o levantamento de dissertações e teses no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Inicialmente usei algumas palavras-chave: Lei nº 10.639/2003; Relações étnico-raciais; Movimento Social Negro; Preconceito; Negro e educação e etc. Desse universo, realizei uma pré-seleção baseada nos resumos. Uma análise do material fez com que eu retornasse e buscasse maiores informações no sumário de alguns trabalhos que haviam sido descartados. Inicialmente separei as teses, as dissertações e os artigos. Em seguida, os trabalhos foram agrupados em temáticas, sendo escolhidos em diferentes programas e não somente nos de educação.

Ainda no processo de orientação e supervisão, debati como poderia apresentar, discutir e refletir sobre esse material, sem correr o risco de me perder em meio à gama de contribuições. A reflexão ajudou a optar por estabelecer algumas temáticas, dentre elas: Movimento Negro, Educação e Relações Étnico-Raciais, Legislação e Formação de Professores. Os resumos foram condensados, não estando, portanto, na íntegra, mas apresentam informações que considero pertinentes. Elaborei então quatro quadros apresentando as teses e dissertações analisadas de acordo com as temáticas já mencionadas.

29 Professora Doutora efetiva da Universidade Federal de Goiás e Membro de corpo editorial da *Itinerarius Reflexiones*. Tem experiência na área de Educação. Desenvolve pesquisas: Com negros e educação.

Quadro 2: Educação e relações étnico-raciais

Temática: Movimento Negro	
Ano	2001
Autoria	Marcos Antônio Cardoso
Título	“O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998”
Instituição	Universidade Federal de Minas Gerais
Programa	Programa de Pós-Graduação em História
Natureza	Dissertação
Resumo	Partindo do pressuposto de que o racismo é uma prática estruturante na formação da sociedade brasileira, nossa pesquisa busca compreender o Movimento Social Negro contemporâneo como uma continuidade das lutas travadas pela população negra no passado. A emergência política do Movimento Negro no final dos anos70 constitui-se como um salto de qualidade política, ou seja, buscamos historicizar, nesse período curto da história recente, o papel da resistência negra no processo de afirmação política da população negra.
Ano	2005
Autoria	Tatiane Cosentino Rodrigues
Título	Movimento negro o cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980 – 1990
Instituição	Universidade Federal de São Carlos
Programa	Programa de Pós - Graduação em Ciências Sociais
Natureza	Dissertação
Resumo	O trabalho analisa o tratamento dado às reivindicações do Movimento Negro na definição de um projeto político-educacional para o Brasil. Esse debate foi particularmente acompanhado no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996), em que o Movimento Negro e seus interlocutores políticos organizaram-se para influir no conteúdo das duas principais legislações que fundamentam e orientam as políticas educacionais, na tentativa de inserir a discussão da temática racial nesse processo a fim de que as políticas públicas em educação reconhecessem e valorizassem as características multiculturais da sociedade brasileira, em especial às referentes aos afrodescendentes. Constituíram-se em fontes primárias desta pesquisa documentos oficiais, versões preliminares das duas legislações, os documentos produzidos pelo Movimento Negro e algumas entrevistas.
Ano	2007
Autoria	Marcelo Leonino da Silva
Título	A história no discurso do movimento negro unificado: os usos políticos da história como estratégia de combate ao racismo.
Instituição	Universidade Estadual de Campinas
Programa	Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Natureza	Dissertação
Resumo	Assim, a pesquisa visa entender, através da análise textual dos documentos selecionados, como o MNU ressignificou elementos históricos, transformando-os na marca da especificidade étnica e construindo a identidade racial de um grupo. O conhecimento histórico produzido pelo MNU tem uma motivação política, pois a entidade acredita que existe uma relação direta entre a conscientização étnico-racial e a história de luta de seus ascendentes. O MNU pretende tornar os seus militantes conscientes através da historicização do passado. Desta forma, a entidade usa a história, usa a História como estratégia política de combate ao racismo.

Cont.

Temática: Movimento Negro	
Ano	2008
Autoria	Andrio Alves Gatinho
Título	O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais
Instituição	Universidade Federal do Pará
Programa	Programa de Pós - Graduação em Educação Instituto de Ciências da Educação
Natureza	Dissertação
Resumo	A pesquisa situa-se no campo de estudo sobre currículo e versa sobre a atuação do Movimento Negro no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Os resultados da pesquisa apontam que o Movimento Negro foi um importante ator do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares, tendo o mesmo participado ativamente, apresentando propostas gerais e reafirmando proposições históricas. A atuação do Movimento Negro foi importante na elaboração das Diretrizes, pois demarcou politicamente o espaço e as propostas do movimento.
Ano	2009
Autoria	Ivan Costa Lima
Título	As pedagogias do movimento negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a educação brasileira
Instituição	Universidade Federal do Ceará
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
Natureza	Tese
Resumo	O trabalho é um aprofundamento sobre o pensar e fazer pedagógico de entidades do Movimento Negro (MN) no Brasil, que nomearam como pedagogia os modelos que norteiam seus projetos de educação para o Brasil. A pesquisa tem como referencial teórico-metodológico uma perspectiva sócio-histórica, considerando os sujeitos, suas origens e as relações sociais, que se estabeleceram em suas trajetórias de vida militante e intelectual. Mediante esta proposta de sistematização das pedagogias desenvolvidas pelo MN, procuro contribuir no avanço do debate sobre as relações raciais, a cultura e história da população negra, que se verificam no âmbito da Educação brasileira contemporânea e que continuam a produzir exclusão e desigualdades das mais variadas formas.
Ano	2009
Autoria	Erivelto Santiago Souza
Título	Formação de intelectuais negros e negras: a experiência de assessores/as educacionais para assuntos da comunidade negra no Estado de São Paulo
Instituição	Universidade Federal de São Carlos
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação Centro de Educação e Ciências Humanas
Natureza	Dissertação
Resumo	A presente pesquisa ancora-se em estudos sobre educação e relações étnico-raciais no Brasil, bem como em referências teóricas da linha de pesquisa "Práticas Sociais e Processos Educativos". Os conceitos-chave deste estudo são Processos Educativos em Práticas Sociais; Movimento Negro e Educação; Combate ao racismo na educação. O aprofundamento teórico desses conceitos se deu a partir de estudos da Pedagogia e estudos da Pedagogia e Filosofia da Libertação, particularmente apresentados por Paulo Freire e Enrique Dussel; dos movimentos sociais na perspectiva de Alain Touraine e Maria da Glória Gohn.

Quadro 3: Educação e as relações étnico-raciais

Temática: Educação e as relações étnico-raciais	
Ano	2005
Autoria	Cristiane Maria Ribeiro
Título	Pesquisas sobre o Negro e a Educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas
Instituição	Universidade Federal de São Carlos
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação Centro de Educação e Ciências Humanas
Natureza	Tese
Resumo	Este estudo teve como objetivo conhecer a proposta educacional/pedagógica dos pesquisadores com relação à temática do negro e a educação e compreender a extensão do entendimento de negro, relações raciais e educação que subsidiam tal proposta. Para tanto, foram analisadas 101 pesquisas entre dissertações de mestrado, teses de doutorado e livre docência, produzidas no Brasil dos anos 70 até o primeiro semestre de 2004. Em nosso trabalho apresentamos quatro momentos paradigmáticos do estudo sobre o negro no Brasil. Os dados da pesquisa apresentam um panorama das pesquisas sobre a temática o negro e a educação no Brasil em vários aspectos como: perfil dos pesquisadores e das pesquisas; concepções e propostas/sugestões que indicam as modificações necessárias ao sistema educacional brasileiro para a efetivação de uma educação que respeite a diversidade étnico-cultural.
Ano	2006
Autoria	Gisely Pereira Botega
Título	As relações raciais nos contextos educativos: suas implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC
Instituição	Universidade Federal de Santa Catarina
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação Centro de Ciência da Educação
Natureza	Dissertação
Resumo	O objetivo principal desta pesquisa foi investigar sobre a constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz, do município de Paulo Lopes/SC. Os resultados obtidos nas análises dos dados apontam para algumas dificuldades de relacionamento e interação, o entre as crianças negras e brancas. Os professores apresentaram um discurso que aborda as dificuldades de aprendizagem das crianças negras e os conflitos raciais enfrentados em suas aulas, demonstrando que suas intervenções baseiam-se no reforço da nota e de igualdade.
Ano	2008
Autoria	Eva Aparecida da Silva
Título	Professora negra e prática docente com a questão étnico-racial: a "visão" de ex-alunos
Instituição	Universidade Estadual de Campinas
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação
Natureza	Tese

Cont.

Temática: Educação e as relações étnico-raciais	
Resumo	Este trabalho procurou compreender as visões de ex-alunos, homens e mulheres, negros e não-negros, de diferentes idades e meios sociais, acerca de três professoras negras araraquenses (Nazaré, Aparecida e Terezinha) e de sua prática docente com a questão étnico-racial. Essas visões foram investigadas a partir da relação que estabelecem com o contexto da situação étnico-racial vigente na sociedade brasileira e, em especial, na escola, no qual elas são construídas e experimentadas. Da relação estabelecida entre os ex-alunos e o contexto da situação étnico-racial, bem como entre as professoras e as trajetórias de vida, a partir dos quais constroem as suas visões e representações acerca das relações étnico-raciais vividas na sociedade brasileira e na escola. Assim, torna-se possível perceber o processo de construção de mentalidades racistas e, com isso, tentar alternativas de desconstrução desse tipo de mentalidade.
Ano	2009
Autoria	Douglas Verrangia Corrêa da Silva
Título	A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos
Instituição	Universidade Federal de São Carlos
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação Centro de Ciências Humanas
Natureza	Tese
Resumo	Este estudo procurou compreender o educar-se de docentes brasileiras e professores/as estadunidenses que orientam a vivência de relações étnico-raciais em seu campo de trabalho; o ensino de Ciências. O objetivo do trabalho foi estabelecer um diálogo entre processos educativos vividos por esses/as educadores/as e o papel assumido por suas aulas na educação de relações étnico-raciais junto aos/às alunos/as identificados. O trabalho mostra que o ensino de Ciências pode contribuir para a educação de relações étnico-raciais positivas, humanizantes e justas.

Quadro 4: Legislação

Temática: Legislação	
Ano	2006
Autoria	Luiz Carlos Paixão da Rocha
Título	Políticas Afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação a de Pós-Graduação em Educação
Instituição	Universidade Federal do Paraná
Natureza	Dissertação
Resumo	Este trabalho traz uma reflexão sobre as contradições presentes no debate das políticas de ações afirmativas para o negro brasileiro, bem como tenta verificar em que medida essas políticas contribuem com a luta pela superação da ordem econômica vigente, ou obstaculizam essa superação. A Lei 10639/03 chega ao Estado Brasileiro no bojo do debate da implantação das políticas de ações afirmativas para a população negra que, embora reivindicadas pelo movimento social negro, compõem o discurso estratégico dos organismos internacionais que defendem a instituição de políticas sociais focalizadas para os mais pobres, entre os quais, os negros. A Lei 10639/03 pode configurar-se como um instrumento de luta para o questionamento da ordem vigente, na medida em que coloca em xeque construções ideológicas de dominação, fundadoras da sociedade brasileira.

Cont.

Temática: Legislação	
Ano	2007
Autoria	Cícera Nunes
Título	O Reisado em Juazeiro do Norte e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente: uma proposta para a implementação da Lei nº. 10.639/03
Instituição	Universidade Federal do Ceará
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
Natureza	Dissertação
Resumo	Esta pesquisa visa discutir no município de Juazeiro do Norte - Ceará a importância da inclusão no currículo da educação básica da temática "História e Cultura Africana e Afrodescendente" a partir da Lei nº. 10.639/03. Apontamos um caminho para a implementação da Lei nº. 10.639/03 a partir da utilização desta dança de matriz africana enquanto uma possibilidade de significar a identidade étnica dos afrodescendentes e promover o aprendizado da cultura. Consideramos que uma política de formação de professores que conte com a participação de universidades e dos demais órgãos responsáveis pela educação é urgente e necessária. Os vários fatos históricos e culturais levantados neste trabalho demonstram a necessidade de outros estudos que venham aprofundar as discussões em torno desta temática. O enfoque metodológico é a pesquisa participante fundamentada na história oral.
Ano	2007
Autoria	Marilda Pasqual Schneider
Título	Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas
Instituição	Universidade Federal de Santa Catarina
Programa	Pós-Graduação em Educação
Natureza	Tese
Resumo	Esta pesquisa trata da reforma curricular dos cursos de formação inicial de professores da educação básica, promulgada pelo Estado brasileiro em 2002 com a homologação de Diretrizes Curriculares Nacionais. Tomando os documentos oficiais referentes ao tema e produzidos pelo MEC/CNE em período recente, investigaram-se os pressupostos norteadores da organização curricular consignados no conjunto de Diretrizes Nacionais, verificando relações e contradições entre o instituído legalmente e o campo da prática pedagógica, tomado, no contexto desta investigação, como espaço de produção de projetos pedagógicos, em âmbito institucional - local.
Ano	2007
Autoria	Rosemary Rufina dos Santos Perin
Título	Cadernos de Educação do projeto de extensão pedagógica do Ilê Aiyê: um precursor das Diretrizes Curriculares da Lei 10639/03?.
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
Instituição	Universidade do Estado da Bahia
Natureza	Dissertação
Resumo	Este trabalho é o produto da dissertação de mestrado denominado "Os Cadernos de Educação do Projeto Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê: Precursores das Diretrizes Curriculares Nacionais da Lei 10.639/03?". Buscamos investigar se os Cadernos de Educação do Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê podem ser considerados os precursores das Diretrizes Curriculares Nacionais da Lei 10639/03, analisando o histórico que funda a Associação Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê e, conseqüentemente, os Cadernos de Educação do Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê. Foram identificados os seus temas mais relevantes para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Lei 10639/03, no intuito de apontar se os conteúdos dos Cadernos de Educação do Projeto de Extensão pedagógico do Ilê Aiyê podem trazer contribuições para essas Diretrizes.

Quadro 5: Formação de Professores

Temática: Formação de Professores	
Ano	2000
Autoria	Maria Aparecida Gomes
Título	A formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental no Curso de Pedagogia da Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac em Lages (SC)
Instituição	Universidade Regional de Blumenau
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação Centro de Ciências da Educação
Natureza	Dissertação
Resumo	A presente dissertação tece uma abordagem sobre o processo de formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental no Curso de Pedagogia. Apresenta as novas propostas para a educação e a formação do professor, seguida de uma análise da Lei de Diretrizes e Bases/96 e o processo de formação, o papel dos Institutos Superiores de Educação, as novas propostas para a educação, inserida num velho contexto. Aborda-se a formação do professor e a construção do conhecimento levando em consideração a função social do educador na sociedade. Aborda também a importância da interdisciplinaridade e a formação docente, revendo as questões éticas e o processo de profissionalização do educador.
Ano	2001
Autoria	Rosa Maria Barros Ribeiro
Título	Etnias e educação: trajetórias de formação de professores frente à complexidade das relações étnicas no cotidiano escolar
Instituição	Universidade Estadual de Campinas
Programa	Pós-Graduação em Educação
Natureza	Tese
Resumo	A pesquisa tem como objetivo o resgate do processo de formação de professores, centrada em estudos que objetivam a construção de novos olhares e novas posturas acerca das relações étnicas no contexto educacional. Estas práticas pedagógicas desenvolvidas deparam-se com preconceitos e resistências resultantes da naturalização do racismo presente no cotidiano social. Contudo, os resultados evidenciam que as mudanças são possíveis e que podemos interferir na formação étnica e cultural dos/das professores/as.
Ano	2003
Autoria	Rosana Aparecida Peronti Chiarello
Título	Preconceitos e discriminações raciais: um olhar de professoras sobre seus (suas) alunos (as) negros (as)
Instituição	Universidade Federal de São Carlos
Programa	Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação
Natureza	Dissertação

Cont.

Temática: Formação de Professores	
Resumo	Este trabalho busca conhecer e compreender representações que professoras, da cidade de São Carlos, tiveram e têm de seus alunos negros; além de buscar identificar como estas professoras percebem a repercussão destas representações no seu fazer docente e na vida futura de seus alunos. Foram entrevistadas seis professoras que iniciaram sua prática docente nas décadas de 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1990, períodos em que o país, e também o mundo, passaram por diferentes transformações, econômicas, sociais e educativas. Com enfoque centrado nas relações raciais, pretende-se verificar se o passar do tempo solidificou, consolidou ou transformou ideias e concepções, de tais professoras, em relação à raça negra, e se elas têm clareza da interferência de suas ideias e concepções no fazer docente e no reconhecimento social, cultural, racial do povo negro, ideologicamente inferiorizado, em um período aproximado de quatrocentos anos de história brasileira.
Ano	2005
Autoria	Wilma de Nazaré Baía Coelho
Título	A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores Pará, 1970 – 1989
Instituição	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação
Natureza	Tese
Resumo	O tema de estudo deste trabalho é a formação de professores. O trabalho se ocupa com a capacitação oferecida pelo Instituto para o trato da questão racial. Este trabalho argumenta ser crucial a preparação dos professores para o trato da questão, uma vez que a ausência desta leva à reprodução do preconceito em sala de aula.
Ano	2006
Autoria	Vanessa Mantvani Bedani
Título	O Curso de Pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos
Instituição	Universidade Federal de São Carlos
Programa	Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação
Natureza	Dissertação
	O estudo orientou-se pela seguinte questão de pesquisa: Como a diversidade étnico-racial é tratada e como deve ser tratada no curso de Pedagogia, no entender de alunos(as) e professores(as)? Teve como foco as relações étnico-raciais no curso de Pedagogia e buscou situar a Pedagogia, enquanto ciência, na perspectiva da diversidade étnico-racial. A análise dos dados mostrou que é preciso que o curso de Pedagogia ofereça condições para que alunos(as) e professores(as), entre outros, analisem e questionem o tratamento da diversidade étnico-racial, para que possam ter uma postura teórico-prática diante da diversidade étnico-racial. Seja por meio de diálogo, formação teórica, reflexão, comprometimento, conhecimento do Parecer de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, disciplina específica, entre outros. O estudo considera que o curso de Pedagogia não é o único ambiente, mas o central para a Pedagogia antirracista ser buscada, dialogada, pesquisada, testada, permitindo assim que professores(as) tenham a possibilidade de reformulação de posturas e de práticas, com a finalidade de na formação de cidadãos (ãs) possam contribuir para uma sociedade que atue com indignação diante do racismo ou de qualquer prática de discriminação.

Cont.

Temática: Formação de Professores	
Ano	2009
Autoria	Erivelto Santiago Souza
Título	Formação de intelectuais negros e negras: a experiência de assessores /as educacionais para assuntos da comunidade negra no Estado de São Paulo
Instituição	Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação
Programa	Universidade Federal de São Carlos
Natureza	Dissertação
Resumo	A presente pesquisa ancora-se em estudos sobre educação e relações étnico-raciais no Brasil, bem como em referências teóricas da linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”. Os conceitos-chave deste estudo são: Processos Educativos em Práticas Sociais; Movimento Negro e Educação; Combate ao racismo na educação. O aprofundamento teórico desses conceitos se deu a partir de estudos da Pedagogia e estudos da Pedagogia e Filosofia da Libertação, particularmente apresentados por Paulo Freire e Enrique Dussel; dos movimentos sociais na perspectiva de Alain Touraine e Maria da Glória Gohn.
Ano	2009
Autoria	Eliane Greice Davanço Nogueira
Título	“Quem viaja muito tem o que contar”: narrativa sobre percursos e processos de formação de professores da educação básica
Instituição	Universidade Estadual de Campinas
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação
Natureza	Tese
Resumo	O presente estudo caracteriza-se como narrativo e tem como temática a formação continuada de professores. Discute o panorama geral da formação continuada de professores, sua configuração, os principais conceitos e as diversas perspectivas e modalidades de formação. Após a análise dos dados, elaborei algumas sínteses a respeito de formação continuada de professores. Dentre elas destaco a articulação teoria e prática resultante na busca por maiores sentidos da prática pedagógica; o desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor que o permite romper com a prática cotidiana assentada no conhecimento tácito; que os processos formativos não “ensinem” os professores, mas que os mesmos reconheçam suas experiências e as trajetórias pessoais como ponto de partida; a importância das ações coletivas nas práticas formativas, que além de fortalecer os vínculos e evidenciar a força que emana das experiências coletivas, provocam o debate e possibilitam a construção de conhecimento e pressupostos que sustentam suas práticas.
Ano	2010
Autoria	Ana Cristina Juvenal da Cruz
Título	Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira
Instituição	Universidade Federal de São Carlos Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação
Natureza	Dissertação

Cont.

Temática: Formação de Professores	
Resumo	Esta pesquisa consiste em compreender as estratégias e práticas pedagógicas empregadas por professoras/es para a educação das relações étnico-raciais. A pesquisa se localiza na perspectiva teórica dos estudos de relações raciais e educação, com aportes de campos afins como a Sociologia das Relações Raciais, dos Estudos Culturais que tem redimensionado o debate sobre a categoria raça, educação, e a ação dos movimentos sociais negros na perspectiva do debate sobre reconhecimento. O objeto do trabalho se delineou em parte a partir dos projetos enviados ao Prêmio Educar para a Igualdade Racial do CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades nas edições de 2002, 2004, 2006 e 2008 e por uma entrevista realizada com uma professora finalista do Prêmio.

Um exame cuidadoso dos quadros demonstra que determinados trabalhos foram utilizados em mais de uma temática em função sua da abrangência. Foram totalizadas cerca de 30 dissertações e teses para consulta que me auxiliou a definir o corpo da dissertação. O levantamento apontou ainda como destaque a produção do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, uma contribuição que resulta em trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos: Relações étnicas e raciais no Brasil contemporâneo e da linha de pesquisa: Combate à prática do racismo e outras discriminações na educação.³⁰

Destaco que não foram incluídas, nesses quadros, as fontes referentes aos livros e artigos consultados, por entender que as referências bibliográficas são outra fonte adicional de consulta. Inegavelmente, este levantamento enriqueceu meu trabalho e me possibilitou aproximar desta temática e das diferentes áreas de pesquisa.

Não resta nenhuma dúvida de que todos esses pesquisadores do Movimento Social Negro, negros e brancos, que estavam imbuídos em salientar seu compromisso com a educação pública de qualidade, especialmente engajados em compartilhar suas pesquisas no campo das relações raciais e educação, visando produzir pesquisas futuras.

Sendo assim, no próximo capítulo, demonstro outro importante campo de atuação do Movimento Social Negro que, agora mais organizado e propositivo, exige do Estado brasileiro a criação e implantação de políticas públicas de combate às desigualdades étnico-raciais para que o mesmo assuma posturas afirmativas no combate a essas desigualdades.

30 Participam desse grupo e linha de pesquisa os professores doutores : Valter Roberto Silvério e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

CAPÍTULO II

APRESENTANDO A LEI nº 10. 639/2003: SEUS ESTUDOS E SEUS DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Ainda que a situação da educação no Brasil seja marcada pela exclusão social e por contradições, foi possível verificar que houve algumas melhorias significativas na última década do século XX, apresentando um reflexo positivo na atualidade do século XXI. A exemplo, podemos citar a queda substancial da taxa de analfabetismo e, ao mesmo tempo, o aumento regular da escolaridade média e da frequência escolar. Apesar desses dados positivos, a situação da educação no Brasil, ainda não permite negar a situação insatisfatória. Dados apresentados no Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) apontam que a educação básica ainda é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade. Assim, constata-se que o direito de aprender, também, não está garantido para todas as crianças, adolescentes, jovens e mesmo para os adultos.

Apesar da expansão da rede de ensino ter beneficiado o acesso de milhões de crianças e jovens às séries iniciais do Ensino Fundamental, dados apontam que não é possível visualizar a mesma realidade para negros (as) e indígenas nas séries finais da educação básica.

O baixo desempenho escolar na vida educacional, a baixa frequência e permanência desses alunos nas séries iniciais comprometem a sua trajetória escolar e, segundo dados do IPEA (2008), esse baixo desempenho nas séries iniciais será um dos principais entraves na elevação da escolarização dos adolescentes e jovens adultos o que explica o reduzido número destes no ensino superior. Quadro que, de acordo com as pesquisas, vem mudando, especialmente depois das Ações Afirmativas no ensino superior.

Os trabalhos de pesquisadores, como Cavalleiro (2000)³¹, vêm evidenciando que os processos de preconceito e discriminação operam nas escolas brasileiras,

31 Do silêncio do lar ao silêncio da escola é a interpretação crítica e analítica de uma pesquisa feita pela professora Eliane Cavalleiro sobre a discriminação das crianças negras em sala de aula. Os resultados são chocantes e mostram inúmeras situações de preconceito racial ocorridas durante as aulas. Esse livro é um primeiro e importante passo para que o Brasil rompa o silêncio em torno do racismo e comece a lutar para eliminá-lo de vez do sistema educacional.

penalizando crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso.

O Relatório Anual das Desigualdades Raciais (2007-2008) apresenta indicadores de que no Brasil, em 2006, havia 14,4 milhões de analfabetos, com 15 anos de idade ou mais. Desse total, 4,6 milhões eram brancos (32%) e 9,7 milhões pretos e pardos (67,4%).

O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010), lançado no primeiro semestre de 2011, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), aponta a persistência e o agravamento das desigualdades educacionais entre pretos e pardos, de um lado, e brancos do outro. O trabalho produzido pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser), da UFRJ, mostra, por exemplo, que em 2008 quase metade das crianças afrodescendentes de 6 a 10 anos estava fora da série adequada, contra 40,4% das brancas. Na faixa de 11 a 14 anos, o percentual de pretos e pardos atrasados subia para 62,3%. Os resultados contrastam com avanços nos últimos 20 anos.

A média de anos de estudo de afrodescendentes foi de 3,6 anos para 6,5 entre 1988 e 2008, e a taxa de crianças pretas e pardas na escola chegou a 97,7%. Mesmo assim, o avanço entre pretos e pardos foi menor do que o de brancos.

De forma geral, brancos e negros passam por dificuldades, porém não resta dúvida de que a situação de acordo as estatísticas do relatório apresentado são bem piores para pretos e pardos. Uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto étnico-racial.

Estudos realizados no campo das relações raciais e educação (CADERNO DE PESQUISA, 1979) explicitam, em suas séries históricas, que as populações afrodescendentes e indígenas estão entre aquelas que mais enfrentam cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marcam o interior dos espaços das escolas brasileiras.

A percepção da resistência à inclusão dessas discussões nas escolas me instigou a buscar respostas sobre os elementos motivadores do silenciamento escolar sobre as relações étnico-raciais, especialmente depois do marco histórico da Lei nº. 10.639/2003.

Esta lei materializa as lutas antirracistas no Brasil, na medida em que oportuniza uma ampla discussão sobre a identidade da cultura afro-brasileira, bem como o combate da discriminação étnico-racial no âmbito escolar.

O debate sobre a promoção da igualdade das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras ganha força com a Lei nº. 10.639/2003, sancionada em 09 de janeiro de 2003, pelo Presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva. Essa lei tornou obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais (públicos) e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, contemplando 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, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, política e econômica.

Em parte de seu texto, acrescenta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394³², de 20 de dezembro de 1996, *verbis*:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas 268 A- Lei Federal 10.639/03.

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

Considero que a Lei visa ao resgate e à valorização da cultura negra como um dos elementos formadores da nossa cultura, sem com isso desvalorizar as demais culturas, todas significativas para o Brasil.

A sua implementação demanda a formação inicial e continuada para educadores, tanto para o repertório informativo específico, como para a formação de excelência na matéria conforme almeja a regulamentação, uma vez que este conhecimento apresenta-se como algo novo para uma parcela significativa dos professores no Brasil.

Calderano (2006) considera que o professor é um intelectual orgânico, tomando Gramsci como referência teórica. Nesse sentido, Calderano (2006) apresenta, como uma das tarefas do professor intelectual, duas ações importantes: a primeira em construir uma compreensão profunda dos conteúdos estudados,

32 A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) - LDB - é a lei orgânica e geral da educação brasileira. Como o próprio nome diz, dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional. Esta lei especificou os níveis e modalidades de ensino, regulou e regulamentou a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino nacional. A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi criada em 1961. Uma nova versão foi aprovada em 1971 e a terceira, ainda vigente no Brasil, foi sancionada em 1996.

relacionando-os em seu cotidiano, através da experimentação, da pesquisa, da análise e da síntese; segundo, construir instrumentos e condições objetivas para converter os conhecimentos adquiridos a favor da educação emancipatória. Sendo assim, entendemos que o apoio sistemático das instituições escolares, dos professores para a elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-raciais, seja uma parceria fundamental, principalmente porque este conhecimento apresenta-se como algo novo para uma parcela significativa dos professores brasileiros. Ou seja, há uma demanda na formação inicial e continuada.

Em 2008, a Câmara de Deputados de São Paulo apresentou um projeto de lei no qual, em síntese, destacou a inegável participação dos indígenas, ao lado de negros e brancos, na formação da população brasileira. O projeto buscou corrigir essa lacuna ao propor a alteração na legislação com a Lei nº 11.645/2008, alterando a redação do Artigo 1º, o 26-A.

A Lei nº 10.639/2003 foi modificada, e substituída pela Lei nº 11.645/2008, estabelecendo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar. As referidas leis reafirmam uma posição de combate ao racismo e à discriminação, consoante à Constituição Brasileira.

Assim, ficou o texto da Lei nº 11.645, de março de 2008

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Art. 1º. O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a 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 o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras (NR).

Art. 2º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Por consequência desta alteração, sempre que houver referência à Lei nº 10.639/2003 neste trabalho, referendo a Lei nº 11.645/2008, que inclui os indígenas, por entender que a valorização ajuda a desmistificar a visão estereotipada da sociedade, incluindo a comunidade escolar, a respeito dos indígenas e afro-brasileiros. Ambas as leis estabelecem o diálogo e rompem com a linha de ensino fundamentada na história e ótica de uma civilização apenas. Assume-se, desse modo, como característica do país, sua formação por grupos étnicos diversificados.

2.1 Diálogos anteriores à Lei nº 10.639/2003

Importante destacar que a promulgação desta Lei foi precedida de algumas iniciativas por leis municipais, como fruto da articulação do Movimento Social Negro, bem como da articulação de outros setores da sociedade como os políticos sensíveis à questão étnico-racial brasileira.

Conforme mostra Santos (2005), as iniciativas destacam a Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 5 de outubro de 1989:

Art. 275. É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira especialmente.

IV- Promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3º graus.

Art. 288. A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira.

A Lei Orgânica da cidade de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março de 1990:

Art. 182. Cabe ao Poder Público, na área de sua competência, coibir a prática do racismo, crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da República.

Parágrafo Único. O dever do Poder Público compreende, entre outras medidas:

VI – a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais.

A Lei nº 6.889, de 5 de setembro de 1991, da cidade Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, assim determina:

Art. 1º. Fica incluído, nas escolas de 1º e 2º graus da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o ensino relativo ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira.

Art. 2º. Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro até hoje, bem como sobre sua produção cultural e movimentos organizados no decorrer da História Afro-Brasileira.

Art. 3º. Para efeito de suprir a carência da bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares; debates e seminários com o corpo docente das escolas municipais, a fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula.

Art. 4º. O município promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Educação Moral e Cívica; Geografia e Educação Religiosa, adequando o estudo da Raça Negra em cada caso.

Art. 5º. É responsabilidade da SMED e do corpo docente das escolas municipais, através de suas direções, conjuntamente com a comunidade escolar local, propiciar o amplo debate da matéria constante no art. 2º da presente Lei, visando à superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 6º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º. Revogam-se as disposições em contrário (Lei nº 6.889, de 5 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul (apud SILVA JUNIOR, 1998, p. 237-238).

Art. 6º. Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Em Goiás, tem-se a Lei nº 7.207/1993, sancionada pelo então prefeito Darci Accorsi, em junho de 1993, que dispõe sobre o combate ao racismo na cidade de Goiânia, e dá outras providências:

Art. 1º. Poder público municipal de Goiânia, na sua área de competência, assegura meios eficazes que visem coibir a prática do racismo, crime inafiançável sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da República.

Parágrafo Único - o dever do Poder Público compreende, entre outras medidas:

I – a criação e divulgação, nos meios de comunicação de cujo espaço se utilize a administração pública, de programa de valorização da participação do negro na formação histórica e cultural brasileira e de combate às ideias e práticas racistas;

II – a reciclagem periódica dos servidores públicos, especialmente os de creches e de escolas municipais, de modo a habilitá-los para o combate às ideias e práticas racistas;

III – punição ao agente público que violar a liberdade de expressão e manifestação das religiões afro-brasileiras;
IV – a inclusão de conteúdos programáticos sobre história da África e da afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais;
V – o cancelamento, mediante processo administrativo sumário, sem prejuízo de outras sanções legais, de alvará de funcionamento de estabelecimento privado, franqueado ao público, que cometer ato de discriminação racial.

Art. 2º. Fica estabelecido no calendário oficial do município o Dia da Consciência Negra, celebrado anualmente em 20 de novembro.

Art. 3º. Esta lei entrará em vigor em data da sua publicação.

Art. 4º. Revogam-se as disposições em contrário.

A Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, na cidade de Aracaju, Estado de Sergipe:

Art. 1º. Fica instituído o curso preparatório para o corpo docente e demais especialistas da rede municipal de ensino, visando prepará-los para a aplicação de disciplinas e conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro e do índio no Brasil.

Art. 2º. A rede municipal de ensino deverá adotar no seu currículo disciplinas e conteúdos programáticos fundamentados na cultura e na história do negro e do índio no Brasil.

Art. 3º. O curso preparatório terá os seguintes conteúdos:

- a) migração e áreas de distribuição de grande alcance; povoamento indígena da América e do Brasil;
- b) diversidade étnica dos povos indígenas no Brasil; população, línguas e culturas. Sua geografia;
- c) culturas indígenas, aculturação e processo de articulação com a sociedade nacional brasileira; manutenção e reconstrução das identidades étnicas;
- d) sociedade nacional, identidade étnica e povos minoritários. Por uma construção da cidadania;
- e) migração forçada dos africanos para o Brasil, origem e concentração étnicas no Brasil;
- f) reagrupamento étnico e resistência dos escravos;
- g) persistência, emergência e reconstrução de identidades étnicas negras no Brasil; as revoltas dos escravos como fenômeno político;
- h) as atuais identidades étnicas dos negros no Brasil e suas manifestações.

Art. 4º. O programa constante do art. 3º é flexível e aberto às sugestões de setores da sociedade civil interessada na questão da educação do negro e do índio, e da educação dos membros da sociedade nacional, quanto aos problemas que enfrentam essas duas grandes categorias de cidadãos etnicamente identificados.

Art. 5º. Cabe à Secretaria de Educação do Município, através de seus órgãos competentes, tomar as devidas providências para a implantação desta Lei.

Art. 6º. Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação.

Art. 7º. Revogam-se as disposições em contrário.

A Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995, na cidade de Aracaju, Estado de Sergipe:

Art. 1º. Ficam incluídos, no currículo das escolas da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro, raça negra, na formação sociocultural e política.

Art. 2º. A rede municipal de ensino deverá adotar conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro no Brasil.

Art. 3º. Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro, hoje, bem como sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História Brasileira.

Art. 4º. Para efeito de suprir a carência de bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares do Município.

Art. 5º. A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito à matéria objeto da presente Lei, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais, com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira.

Art. 6º. A Secretaria Municipal de Educação promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Estudos Sociais; Geografia e Educação Religiosa e História, adequando o estudo da raça negra a cada caso.

Art. 7º. É responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da comunidade escolar, através dos Conselhos Escolares, propiciar o amplo debate da matéria constante no art. 3º desta Lei, visando à superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 8º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º. Revogam-se as disposições em contrário.

A Lei nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo:

Art. 1º. As escolas municipais de 1º e 2º graus deverão incluir em seus currículos "estudos contra a discriminação racial".
Parágrafo Único. A inclusão referida no "caput" será realizada de acordo com os procedimentos estabelecidos pelas legislações federal e estadual e ficará condicionada à disponibilidade de carga horária.

Art. 2º. Regulamento definirá em qual disciplina os estudos contra a discriminação racial serão realizados e a respectiva carga horária.

Art. 3º. O Poder Executivo disporá do prazo de 90 (noventa) dias para regulamentação da presente lei, a contar da data de publicação desta.

Art. 4º. As despesas com a execução desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 5º. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

A Lei nº 2.639, 16 de março de 1998, na cidade de Teresina, Estado do Piauí:

Art. 1º. Fica inserida no Currículo da Escola Pública Municipal de Teresina a disciplina – VALORES TERESINENSES.

Parágrafo Único. São considerados VALORES TERESINENSES para efeito desta Lei:

I – a formação étnica da sociedade teresinense, especialmente a história e as manifestações culturais da comunidade afro-piauiense;

II – a literatura, a música, a dança, a pintura, o folclore e todas as manifestações e produção artístico-culturais locais;

III – os aspectos geográficos, históricos, paisagísticos e turísticos.

Art. 2º. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura ditará normas regulamentares para o cumprimento desta Lei.

Art. 3º. Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação.

Art. 4º. Revogadas as disposições em contrário.

Em Brasília, a Lei nº 1.187, sancionada pelo então Governador Cristovan Buarque:

Art. 1º. O Estudo da raça negra é conteúdo programático dos currículos das escolas de 1º e 2º graus do Distrito Federal.

§ 1º. No Estudo da raça negra, serão valorizados os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do país.

§ 2º - Cabe à Secretaria de Educação, por seus órgãos competentes, proceder à revisão dos currículos a fim de adequá-los a esta Lei.

Art. 2º. A qualificação dos professores e o constante aperfeiçoamento pedagógico exigidos para a implementação do disposto no art. 1º ficarão a cargo do Poder Executivo.

Parágrafo Único – Para alcançar o fim a que se refere o caput, o Poder Executivo realizará:

I – cursos, seminários e debates com a participação da sociedade civil, especialmente dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira;

II – intercâmbio com organismos nacionais e internacionais voltados à valorização do negro;

III – análise do material didático, preponderantemente o bibliográfico, a fim de suprir as carências identificadas.

Conforme pude constatar, antes da aprovação da Lei nº 10.639/2003, alguns municípios, como Salvador (1989), Belo Horizonte (1990), Porto Alegre (1991),

Diadema, Belém (1994), São Paulo e Distrito Federal (1996), Criciúma (1997), Teresina (1998), Campo Grande (1999), Campinas (2000) e Goiânia (1993), já haviam incluído, em seu currículo, o estudo das relações étnico-culturais ou raciais.

Uma cuidadosa leitura da legislação me ajudou a formular o quadro abaixo.

Quadro 6: Aspectos salientados nas legislações analisadas

Aspectos Municipios	Municipios
Análise do racismo em livros didáticos Aquisição de material didático adequado para qualificação Combate às práticas e ideias racistas	Goiânia São Paulo Porto Alegre Rio de Janeiro Brasília
Curso de qualificação e formação sobre a temática para os professores e funcionários da administração pública	Aracaju (1994 e 1995) Brasília Goiânia São Paulo
Revisão e inclusão da temática nos currículos de ensino fundamental e o ensino médio visando eliminar a discriminação racial	Aracaju (1994 e 1995) Bahia
As temáticas a serem trabalhadas como conteúdos programáticos	Aracaju (1994 e 1995)
Respeito aos aspectos da cultura negra incluindo o respeito à sua religiosidade, cabendo, inclusive, punição tanto para o cidadão como para o agente público	Bahia Brasília Goiânia Rio Grande do Sul
Trabalho em uma perspectiva interdisciplinar	Porto Alegre
Dia da Consciência Negra	Brasília Goiânia
Debate com a sociedade civil, especialmente com os movimentos populares e a comunidade escolar através de cursos e seminários.	Aracaju (1994 e 1995) Porto Alegre

No entanto, a promulgação da lei, embora represente um avanço no sentido da promoção da igualdade racial, infelizmente não garante seu cumprimento. Conforme citei anteriormente, em Goiânia aprovou-se a Lei nº 7.207/1993, que versava contra o combate à discriminação racial e ao racismo. O texto da lei salientava o papel importante da educação e a alteração do currículo escolar para mudar a imagem estereotipada e preconceituosa da História da África e dos Africanos, bem como a participação dos afrodescendentes na sociedade.

Mesmo com a legislação avançada na capital de Goiás (neste caso são dez anos que antecederam à Lei nº 10.639/2003), os dados, ainda, são insuficientes

para afirmar que houve avanços significativos na aplicação da Lei. Aspectos estes que tratarei com maior profundidade no terceiro capítulo desta dissertação, ao analisar a formação dos professores no município de Goiânia como uma das características das leis municipais antes salientadas.

De acordo com Nascimento (2007, p.27):

O grande avanço que significa a Lei nº10 639/2003, que visa fazer o resgate de nossa história e de nossa memória e torná-las patrimônio cultural de todo o povo brasileiro, mas tenho que elevar a minha voz para dizer que esta lei não está sendo cumprida, ou tem a sua implementação dificultada, por todos aqueles que não querem mudanças nas relações de dominação racial em nosso país.

Assim, o Movimento Social Negro, ao analisar a conjectura nacional, percebeu a importância de se discutir nacionalmente, de forma a construir a identidade negra como força de resistência à lógica capitalista, que dita quem e como o indivíduo deve ser. A estratégia de dar centralidade à educação continua sendo um espaço que possa desencadear o processo de transformação. Agora se agrega a este espaço a cobrança ao Estado por uma legislação que legitime essa posição política.

2.2 Contribuições do Movimento Social Negro para a Legislação Educacional: da Constituição de 1988 à LDB/1996

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal nº 9.394/1996 - mais conhecida por LDB - recoloca no horizonte das preocupações sociais a questão da organização da educação nacional, definindo, entre outros tantos aspectos, um novo desenho das relações entre Estado e sociedade e entre as três esferas de governo. Na história do Brasil, 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 LDB foi promulgada em 1961 (LDB 4024/1961).

A LDB atual passou oito anos em tramitação no Congresso, sendo que a sua história começou por volta da metade da década de 1980, ainda no governo José Sarney (1985-1996). Atravessou os governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e de Itamar Franco (1992-1994) tendo sido aprovada na metade do primeiro mandato governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Foi demarcada, portanto, por dois momentos bastante distintos da sociedade brasileira:

do fim dos anos 1980 e da metade da década de 1990. Desse modo, a partir de 1985, com o fim do Governo Militar (1964-1985), iniciou-se um período de intensa ação política e lutas sociais com vistas à redefinição das bases sociais do país, tornando imprescindível, nesse contexto, a reforma da Constituição vigente.

Segundo Silva (1998), um período marcado por grande ebulição social, intensa ação política na medida em que a transição entre o regime militar e a retomada da direção do país pelos civis mobilizava a sociedade em direção à sua reorganização, marcada pela participação dos movimentos sociais e pela intensa disputa política e ideológica.

Conforme relatei no primeiro capítulo, foram reduzidos avanços registrados na Constituição Federal (1988). A avaliação desses resultados indicou ao movimento social negro que o mesmo precisava buscar novas estratégias políticas nesse novo cenário político.

No que diz respeito à temática racial, a versão final da LDB, aprovada em 1996, apenas reproduziu os princípios da Constituição Federal de 1988, sem a elaboração da legislação complementar, recomendada na Assembleia Nacional Constituinte. Pode-se afirmar que não houve espaço para dar continuidade à discussão nas leis ordinárias, não sendo contempladas as reivindicações explícitas da militância negra (RODRIGUES, 2005).

Durante o processo de elaboração da LDB, a representação do Movimento Social Negro esteve restrita à participação da Senadora Benedita da Silva, que apresentou e defendeu propostas de reformulação do ensino de História do Brasil e a obrigatoriedade em todos os níveis educacionais da História das populações negras do Brasil.

As duas propostas foram negadas em resposta às propostas apresentadas, ficando assim estabelecidas no texto:

Art. 26 § 4º. “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia”.

A pesquisadora Rodrigues (2005), em sua dissertação, apresenta um quadro (que reproduzo abaixo) que sintetiza as mudanças ocorridas desde a proposta inicial até o texto da Constituição

Quadro 7: Alterações nas propostas da Constituição de 1986

Anteprojeto da Subcomissão dos negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias
Art. 4º. A educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro. Art. 5º. O ensino de “História das Populações Negras do Brasil” será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser.
Anteprojeto da Comissão Temática da Ordem Social
Art. 85. O poder público reformulará, em todos os níveis, o ensino de história do Brasil, com o objetivo de contemplar com igualdade a contribuição das diferentes etnias para a formação multicultural e pluriétnica do povo brasileiro.
Comissão de Sistematização – Constituição Federal de 1988
Art. 242. O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

As propostas acima foram retiradas, porque receberam uma emenda apresentada por um deputado constituinte que considerou a obrigatoriedade como uma atitude discriminatória. Mesmo assim, a LDB/1996 deu continuidade à visão instituída de que não existe um problema racial no Brasil. Com isso, prevaleceu o caráter da educação como um direito universal, não permitindo que se falasse de etnia, raça/gênero e cor.

Uma forte influência apontada pelo Movimento Social Negro teria vindo do papel central desempenhado por Darcy Ribeiro³³, que concebia a sociedade brasileira calcada no que ele considerava ser resultado da construção de uma matriz étnica brasileira aglutinadora e inclusiva dos elementos portugueses, africanos e indígenas. Uma sociedade monocultural, numa convivência harmônica nos trópicos, reforçando o Mito da Democracia Racial. Pode-se concluir que a proposta do Movimento Social Negro começou a ser atendida com a promulgação da Lei nº 10.639/2003. Apesar dos poucos avanços, o Movimento Social Negro, após a comemoração da aprovação da lei, tinha um novo desafio que era participar do processo de implementação da mesma.

Logo depois da LDB, começaram-se as discussões acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), cujo texto introdutório destaca seu objetivo

33 Darcy Ribeiro foi ministro da educação no governo João Goulart, quando da aprovação da primeira LDB- e primeiro reitor da Universidade de Brasília; em meados de 1990 exerceu o mandato de senador pelo PDT-RJ, quando apresentou ao Senado o Projeto de LDB.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 13).

O documento, desde a sua elaboração, recebeu e recebe inúmeras críticas por seu conteúdo e pela forma como foi elaborado. O MEC, por outro lado, afirma que o documento foi resultado de um amplo debate com a comunidade educacional, autoridades de ensino e organismos especializados. A proposta foi exaustivamente examinada e dela resultaram nada menos que 700 pareceres (TEIXEIRA, 2000).

Ainda de acordo com Portella (2007), embora essas iniciativas das legislações possam ser consideradas positivas, as mesmas foram impulsionadas pela constatação, por parte de alguns do Movimento Negro, de que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordavam a temática étnico-racial na pluralidade cultural, em forma de orientação genérica. Isso, na avaliação desses segmentos, abria margem para um tipo de orientação sem compromisso no tratamento dado ao tema com uma abordagem equivocada que reforçava estereótipos e folclorizações dos negros e dos indígenas.

Em contraste com as críticas, Ribeiro (2010) analisa que os PCNs, no conjunto do ensino fundamental, oferecem um diagnóstico da situação da população negra e trazem sugestões para minimizar a situação do negro sem que isso signifique uma melhor tratamento dentro do sistema educacional.

Os PCNs, na introdução, alertam para a necessidade de se colocar contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; propõem a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito; apontam "as desigualdades raciais entre negros e demais grupos raciais". O material oferece sugestões pedagógicas que esclarecem e favorecem um tratamento respeitoso à população negra. A educação, no contexto da proposta dos PCNs, apresenta-se

[...] como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 33).

Como se sabe, os PCNs estão organizados em seis livros referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. O livro de História faz uma crítica à forma como é contada a história do negro, aos programas e aos materiais didáticos que adotaram como referencial teórico o Mito da Democracia Racial. O de Língua Portuguesa sugere a necessidade de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. Já o livro de Ciências Naturais ressalta a importância de o professor incentivar seus alunos a valorizarem as diferenças individuais, seja quanto à cor, à idade, ao corpo, seja quanto ao ritmo de aprendizagem ou às diferenças socioculturais (PCN, 1997).

A coleção trata, portanto, das questões sociais relevantes, reafirmando-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como Temas Transversais. Estes destacam a importância de se investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (PCN, 1997).

As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Aquilo que remete à compreensão da trajetória das etnias seria necessário tratar de temas básicos: ocupação e conquista, escravização, imigração, migração. Outro aspecto, particularmente relevante, refere-se à importância do estudo dos continentes de origem dos diversos grupos que compõem a população brasileira. Isto significa abordar a África, os africanos, os movimentos abolicionistas, o fim do escravismo, as discriminações e exclusão dos afrodescendentes da vida social e econômica e as consequências perversas sobre os afrodescendentes até os dias atuais (PCNs, 1997).

Portanto, de acordo com os PCNs (1997), a escola deveria contribuir para que princípios constitucionais de igualdade fossem viabilizados, mediante ações nas quais a escola trabalharia com questões da diversidade cultural, indicando a necessidade de se conhecer e considerar a cultura dos diversos grupos étnicos.

Inquestionavelmente, estamos reconhecendo a importância da formação de professores para tratar da aplicabilidade da lei. Para que a formação escolar com perspectivas de combate ao racismo seja implementada, é fundamental discutir

condições de preparação e atuação de professores, considerando a docência como aspecto central para a promoção de condições não discriminatórias na escola e do respeito nas relações étnico-raciais.

Segundo Munanga (2005), os professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro, de um modo geral, constituem-se como problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas, e isso não acontece simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do Mito da Democracia Racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores.

Normalmente, a discussão sobre a Lei acontece por causa da provocação dos professores (as) ligados (as) à temática, e não como opção programática do Projeto Político Pedagógico da escola. O professor é um elemento básico do ato pedagógico e pode ser um aliado extremamente importante para romper os elos dessa cadeia da alienação referente ao tema.

A importância da formação do professor para tê-lo como aliado foi reafirmada quando o Brasil recebeu a visita de Doudou (2005, p. 24), o relator especial sobre as formas contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância. Sua visita produziu um relatório que recomendava ao governo brasileiro

[...] iniciar urgentemente o treinamento de professores com o fim de implementar a lei sobre o ensino de história africana nas escolas. Professores das disciplinas deveriam receber esse treinamento. As histórias regionais da África descritas no projeto da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura poderiam ser usadas como um texto de referência.

Um desses compromissos diz respeito aos encaminhamentos da conferência realizada na África do Sul, em 2001. Apesar de todas as críticas, a conferência trouxe uma agenda que exorta os Estados a adotarem a eliminação da desigualdade racial nas metas a ser alcançadas por suas políticas universalistas. No Brasil, isso equivaleria alterar o padrão de desigualdade nos índices educacionais de negros e brancos, que, segundo os dados do IPEA, manteve-se inalterado por quase todo o século XX, apesar da democratização do acesso à educação (CARNEIRO, 2002).

Foi no governo Fernando Henrique Cardoso que a professora Petronilha Beatriz, intelectual e militante do Movimento Social Negro, tomou posse no Conselho Nacional de Educação (CNE) uma escolha cheia de simbologia na medida em que uma das vinte e quatro cadeiras foi assumida por uma mulher negra.

Além da construção dos PCNs, a professora contribuiu significativamente para a elaboração do Parecer CNE/CP nº 003/2004 e da Resolução nº 001/2004, que traça as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que instituiu as Diretrizes.

O Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CP nº 003/2004 e da Resolução nº 001/2004, traz orientações de como a Lei deve ser regulamentada, lembrando as diferenças na alteração da Lei nº 9394/1996, nas Constituições estaduais de alguns estados, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Conforme atestam os juristas, o Parecer CNE/CP Nº 003/2004 tem força de Lei e, portanto, deve ser usado como norma reguladora das alterações trazidas à Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim sendo, a Resolução estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação em Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Na Resolução, são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos, os trabalhados, as necessárias modificações nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino, reafirmando o fato de que a educação deve concorrer para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, cujos direitos devem ser garantidos e suas identidades valorizadas.

Trata o Parecer CNE/CP nº 003/2004 de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas, oriundas da realidade brasileira, buscando combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nessa perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, descendente de africanos, povos indígenas, de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Na sua introdução, o Parecer CNE/CP nº 003/2004 já aponta para quem se destina:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução,

avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito de os negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos, mas ressaltando também que essas metas não se aplicam apenas aos negros.

É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

No Parecer, destaca-se a necessidade do reconhecimento e da valorização da história, e da cultura e da contribuição dos negros na sociedade brasileira, visando desconstruir o Mito da Democracia Racial:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Um dos principais argumentos, apresentados pelo Parecer, relaciona-se à necessidade da reparação por parte do Estado pelos danos sofridos pelos negros em virtude da escravidão:

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino; Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas; Reconhecer exige a valorização e o respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana; Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Esse reconhecimento por parte da sociedade envolve a participação efetiva de profissionais das instituições de ensino superior, em especial as de formação de professores, inicial e continuada:

Assim, a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. Caberá aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

São identificados, no Parecer CNE/CP nº 003/2004 (2004), três princípios. O primeiro é o da Consciência Política e Histórica da Diversidade; o segundo, do Fortalecimento de Identidade e de Direitos; e o terceiro são Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações.

O primeiro princípio do Parecer (2004, p. 18-19), Consciência Política e Histórica da Diversidade, deverá conduzir

à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados; à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos; à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas; ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

O segundo princípio, Fortalecimento de Identidade e de Direitos, deve orientar para

o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

O terceiro princípio, Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações, encaminha para

a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças,

assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visa conservá-lo e a difundi-lo; o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Recomenda-se, ainda, no Parecer CNE/CP nº 003/2004, a realização pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal de processos de avaliação para divulgação nas redes públicas e privadas da avaliação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem na História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e das relações étnico-raciais. Exorta o documento disponibilizar o Parecer, na sua íntegra, para professores de todos os níveis de ensino a fim de que esses possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar e avaliar o seu trabalho, tendo como base os princípios e critérios apontados nesse documento.

Uma análise cuidadosa do Parecer salienta sua importância como instrumento para a implementação da nova legislação e, ao mesmo tempo, para a reflexão da questão étnico-racial brasileira, o que não significa dizer que todos concordem com a nova legislação. Rocha (2006) analisa a repercussão da assinatura da lei nos jornais de circulação nacional. A *Folha de São Paulo*, no dia 14 de janeiro, trouxe, na seção “Opinião”, uma crítica ao caráter impositivo da nova legislação, e que a mesma estaria ferindo a autonomia das escolas

A percepção, absolutamente correta, de que também a historiografia discrimina o negro, contribuindo assim para a perpetuação da chaga do racismo, foi o que provavelmente animou o legislador a conceber a Lei nº 10.639, que inclui nos currículos escolares a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. A ideia de combater o racismo pela educação pluralista faz sentido. O mesmo não se pode dizer da proposta de fazê-lo baixando uma norma que obriga todas as escolas, de ensino fundamental e médio, públicas e particulares, a ministrar aulas de história e cultura afro-brasileira. A lei só não se tornou um verdadeiro estorvo porque o governo de Luiz Inácio Lula da Silva teve o bom senso de vetar o artigo que exigia que 10% do conteúdo programático das disciplinas de História do Brasil e Educação Artística no ensino médio fossem dedicados à temática

negra. Grandes mudanças pedagógicas, não importam as quão justas e urgentes sejam, não se fazem por golpes de caneta, pela aplicação linear e irrefletida de palavras de ordem. A luta contra o racismo na educação é um processo. E um processo que já começou. Os bons livros didáticos de hoje abordam a questão das etnias no Brasil de uma maneira muito mais equilibrada e democrática do que faziam poucos anos atrás. Uma boa iniciativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), espécie de constituição da área, é que ela dá ampla liberdade para escolas e comunidades fixarem seus currículos de acordo com suas realidades regionais e históricas. Contra esse bom princípio conspirava o projeto aprovado no Congresso com a quota de 10%. Para uma escola do Norte ou do Centro-Oeste, por exemplo, a história dos índios pode ser mais relevante do que a dos negros. Já para uma comunidade polonesa do Paraná, pode ser mais interessante valorizar a história do Leste Europeu (FOLHA DE SÃO PAULO, 2003).

Novamente a *Folha de São Paulo*, em janeiro de 2003, publica um artigo: "O Brasil precisa de Lei para ensinar a História do Negro?". O jornalista Antônio Goiz faz críticas aos especialistas ligados à inclusão da História da África e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino e considera a lei desnecessária e autoritária

Desnecessária porque a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), aprovada em 1996, já afirmava que "o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" [...] Autoritária porque, segundo educadores ouvidos pela Folha, contraria a tendência, especificada na LDB, de dar mais autonomia para as escolas trabalharem o currículo em sala de aula (GOIZ, 2003).

O especialista e ex-presidente da Câmara de Educação Básica, Panisset (2003, p. 74) afirma, no artigo, que a Lei, além de autoritária, fere a autonomia da escola.

Essas medidas se tornam artificiais quando são determinadas de cima para baixo. A LDB deixou os currículos mais flexíveis e deu mais liberdade para as escolas. A liberdade de ensinar, que consta da lei, é baseada num artigo da Constituição. No momento em que começa a determinar muita coisa, acaba transformando o currículo, numa camisa de força, nem tudo que o governo diz que tem que ser ensinado vai ser.

Alguns especialistas preocupam-se com o engessamento do currículo, outros são céticos com a ideia de um órgão controlar a aplicação da Lei e ainda há um grupo que prevê que grupos distintos como alemães, italianos, árabes e os japoneses vão pressionar para que o ensino de sua história e sua cultura seja considerado, por lei e obrigatório em todas as escolas.

No entanto, mesmo entre aqueles que defendem a nova legislação, uma série de preocupações foram externadas, especialmente com a aplicabilidade da Lei e como lidar com a resistência dos professores conjugadas com papel do Estado e os

anseios da sociedade como um todo. Essas preocupações foram externadas especialmente nos Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial³⁴ (estaduais ou municipais) nos quais foi possível verificar, através de relatórios, os limitados avanços, uma vez que essas instituições de educação oferecem resistência à incorporação da legislação.

Conforme já salientamos, o Movimento Social Negro, juntamente com Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com base em estudos, verificou a baixa institucionalização do tema nas escolas e secretarias de educação do país.

Para enfrentar as dificuldades encontradas nesse processo, a SEPPIR, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), elaborou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009). O Plano Nacional de Implementação (2009) vai ao encontro das orientações estabelecidas nas Diretrizes e estabelecidas no Parecer CNE/CP nº 003/2004.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes (2009) tem origem em um documento elaborado por representantes de organizações da sociedade civil e de ministérios, fruto de seis agendas de trabalho, realizadas nas cinco regiões do Brasil (Belém - PA/ Cuiabá - MT/ São Luiz - MA/ Vitória - ES/ e Aracaju - SE). Estes encontros foram denominados *Diálogos Regionais*.³⁵ Este Grupo de Trabalho

34 A ideia dos Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial iniciou-se nos estados nos anos de 2004/2005 com eventos realizados pela SECAD/MEC, no âmbito do Programa Diversidade nas universidades, chamados Fóruns Permanentes Estaduais de Educação e Diversidade Étnico - Racial ou Fóruns de Educação de Diversidade Etnicorracial, formados por representantes do poder público e da sociedade civil, organizados por meio de Regimento Interno. Os grupos são constituídos para acompanhar o desenvolvimento das políticas públicas de educação para diversidade etnicorracial, propondo, discutindo, sugerindo, estimulando e auxiliando. Cabe ainda manter permanente diálogo com instituições de ensino, gestores educacionais, movimento negro e sociedade civil organizada para a implementação da Lei nº 10639 e 11.645.

35 Coordenado pela SECAD e pela UNESCO, o Grupo de Trabalho foi composto com representações das secretarias de Educação Básica, de Educação Profissional e Tecnológica, de Ensino Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação de Afro-Brasileiros (CADARA). Participam também desse grupo de representantes das seguintes instituições da sociedade civil: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN); Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED); Ação Educativa; Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT) e Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero do Ceao/UFBA (CEAFRO). Além destes, o GT conta com a representação do Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED); Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); Secretaria de Direitos Humanos (SEDH); União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do UNIC.

As políticas são formadas por vários estágios em processo dinâmico aprendido: definição de agenda, identificação de alternativa, avaliação das opções, seleção das opções, implantação, implementação e avaliação (SOUZA, 2006).

Interministerial elaborou o texto da Proposta do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes (2009) para implementação da Lei nº 10.639/03, que trata das responsabilidades de cada órgão governamental e sistema de ensino nas ações para implementação desta lei.

Este documento entregue ao MEC, e posteriormente transformado no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), é um importante instrumento no desafio de acelerar o processo de institucionalização e de enraizamento da lei nos sistemas e escolas, tornando-o diretrizes de políticas educacionais.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009) tem por finalidade

intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº11.645/2008, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004 (PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES, 2009, p. 9).

O Plano foi construído como um documento pedagógico com o objetivo de orientar os sistemas de ensino e as instituições nos processos de implantação³⁶, implementação e avaliação das Leis nº 10.639/03 e a da Lei nº 11.645/08

Assim, os preceitos enunciados na nova legislação trouxeram para o Ministério da Educação o desafio de constituir em parceria com os sistemas de ensino, para todos os níveis e modalidades, uma Educação para as Relações Étnicorraciais, orientada para a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. Por este motivo, a compreensão trazida pela Lei 11645/2008, sempre que possível, está expressa neste Plano Nacional (PLANO NACIONAL, 2009, p. 10).

O documento traça um breve histórico do caminho percorrido, até aqui, pela temática étnico-racial na educação e nas ações executadas para o atendimento desta demanda

36 As políticas são formadas por vários estágios em processo dinâmico aprendido: definição de agenda, identificação de alternativa, avaliação das opções, seleção das opções, implantação, implementação e avaliação. (SOUZA, 2006).

[...] a *primeira* parte é constituída pelas atribuições específicas a cada um dos atores para a operacionalização colaborativa na implementação das Leis 10639/03 e 11645/08; a *segunda* parte é composta por orientações gerais referentes aos níveis e modalidades de ensino. A *terceira* parte foi construída com recomendações para as áreas de remanescentes de quilombos, pois entendemos que os negros brasileiros que aí residem são público específico e demandam ações diferenciadas para implementação da Lei e a conquista plena do direito de aprender (PLANO NACIONAL, 2009, p. 12).

A necessidade de ampliação do diálogo com todo o sistema de ensino para que cumpram as determinações legais é um dos objetivos centrais do Plano. Em seguida, são enumerados seis objetivos específicos:

1 - Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei nº10639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei nº 11645/08;

2 - Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;

3 - Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis nº 10639/03 e Lei nº 11645/08;

4 – Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;

5 - Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana;

6- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis nº 10639/03 e nº 11645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado (PLANO NACIONAL, 2009, p. 23).

A estrutura do Plano tem como base os seis eixos estratégicos propostos no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial, 2008, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais.

A seguir apresento os seis eixos:

O Eixo1- Fortalecimento do marco legal

[...] tem contribuição estruturante na institucionalização da temática. Isso significa, em termos gerais, que é urgente a regulamentação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2006 no âmbito de estados, municípios e Distrito Federal e a inclusão da temática no Plano Nacional de Educação (PNE) (PLANO NACIONAL, 2009, p. 25).

O Eixo 2 - Política de formação inicial e continuada para gestores e profissionais de educação

Todo o esforço de elaboração do Plano foi no sentido de que o MEC possa estimular e induzir a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 por meio da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de profissionais da Educação, instituída pelo Decreto 6755/2009, e de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (PLANO NACIONAL, 2009, p. 25).

O Eixo 3- Política de materiais didáticos e paradidáticos

Os princípios e critérios estabelecidos no PNLD definem que, quanto à construção de uma sociedade democrática, os livros didáticos deverão promover positivamente a imagem de afrodescendentes e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos. Para tanto, os livros destinados a professores (as) e alunos (as) devem abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária [...] (PLANO NACIONAL, 2009, p. 26).

O Eixo 4- Gestão democrática e mecanismos de participação social

[...] reflete a necessidade de fortalecer processos, instâncias e mecanismos de controle e participação social, para a implantação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. O pressuposto é que tal participação é ponto fundamental para o aprimoramento das políticas e concretização como política de Estado. A União, por meio do MEC, desempenha papel fundamental na coordenação do processo de desenvolvimento da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais (conforme o art. 8º da LDB). A mesma lei estabelece normas para a gestão democrática do ensino público, assegurando, dessa forma, a participação da sociedade como fator primordial na garantia da qualidade e no controle social dos seus impactos (PLANO NACIONAL, 2009, p. 26).

O Eixo 5 - Avaliação e monitoramento

[...] aponta para a construção de indicadores que permitam o monitoramento da implementação das Leis nº10639/03 e nº11645/08 pela União, estados, DF e municípios, e que contribuam para a avaliação e o aprimoramento das políticas públicas de enfrentamento da desigualdade racial na educação. Nestes indicadores, incluem-se aqueles monitoráveis por intermédio do acompanhamento da execução das ações contidas no Plano de Ações Articuladas (PAR) implementado pelo MEC (PLANO NACIONAL, 2009, p. 26).

O Eixo 6 - Condições institucionais

[...] indica os mecanismos institucionais e rubricas orçamentárias necessárias para que a Lei seja implementada. Reafirma a necessidade da criação de setores específicos para a temática étnico-racial e diversidade nas secretarias estaduais e municipais de educação (PLANO NACIONAL, 2009, p. 26).

As exigências legais conferidas aos sistemas de ensino pelas Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 6.645/2008 atribuem responsabilidade para os diferentes atores da educação brasileira. Elenca ações para o Sistema Nacional de Ensino; ações do Governo Federal; ações do Governo Estadual (Sistema de Ensino Estadual) e ações para o Governo Municipal (Sistema de Ensino Municipal).

O texto enfatiza a importância do fortalecimento dos Conselhos de Educação, dos Fóruns de Educação, dos pesquisadores das temáticas nas instituições de Ensino Superior, do Movimento Social Negro para uma parceria que de fato ajude a efetivar as ações trazidas pelos marcos legais. Igualmente, o Plano Nacional de Implementação Das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009) informa o papel da educação em todos os níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior) e as modalidades de Ensino (Educação de Jovens e Adultos e Educação Tecnológica, Formação Profissional e Educação de Remanescentes Quilombolas).

Em cada uma destas oferece uma justificativa de se trabalhar demonstrando os benefícios advindos para estes grupos na sua trajetória escolar ao ampliar as chances de seu acesso e permanência no sistema educacional, quando se respeita sua história e sua cultura dos povos negros e indígenas. O documento, de forma bem didática, oferece metas partindo dos seis eixos e indica os atores e os períodos de execução, ficando estabelecidos como curto (2009-2010), médio (2009-2012) e longo prazo (2009-2015).

Um importante marco legal, que veio somar forças determinantes para mudar os direitos educacionais dos negros no Brasil, foi a Lei nº 12.288/10, que institui o

Estatuto da Igualdade Racial, de 20 julho de 2010. A Lei teve origem em um projeto apresentado na Câmara em 2003, que tramitou por dez longos anos no Senado. A Lei estabelece regras destinadas a acabar com a discriminação racial nos setores da saúde, educação, cultura, esporte e lazer. Propõe mudanças no tratamento dos negros pela sociedade, como o direito à liberdade de consciência e de crença, livre exercício dos cultos religiosos e prevê garantias e estabelecimento de políticas públicas de valorização aos negros.

Compartilho da opinião de que o texto trouxe avanços para nós, negros, visto que devemos pelo menos conhecê-lo na íntegra e acompanhar o debate acerca da aplicabilidade do mesmo.

Um artigo publicado na Rede Brasil Atual entrevista o professor Belchior (2010) professor de História e membro do Conselho Geral dos Núcleos de educação Popular para Negras (os) e Classe Trabalhadora (UNEAFRO) - Brasil comenta que

O formato do Estatuto da Igualdade Racial aprovado na Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania (CCJ) do Senado representa um retrocesso para o movimento negro, em sua visão o texto “enterrou as reivindicações históricas”. Entre os retrocessos está a exclusão de cotas para negros em universidades, partidos políticos e no serviço público. Além disso, a titulação de terras quilombolas e a defesa e o direito à liberdade religiosa de matriz africana não foram contempladas. Há ainda críticas ao fato de se ignorar o “genocídio cometido pelas polícias que vitimam a juventude negra”. O debate que não houve, sobre esse estatuto, foi com a sociedade civil. O Estatuto não foi discutido em audiências públicas, e pouco se levou em consideração os documentos retirados em conferências, congressos e seminários de organizações do movimento negro sobre o mesmo, isto é, quando as organizações se propuseram a discutir o documento em questão, pois esse debate ficou esvaziado dentro desses próprios grupos, como se o Estatuto, independente do seu texto, trouxesse grandes avanços para nós, negras e negros. Muitos defendem o Estatuto sem ao menos conhecê-lo na íntegra, acompanhar o debate que está sendo travado em torno do mesmo, simplesmente por carregar o nome “Estatuto da Igualdade Racial”. Ainda há uma alienação coletiva do processo (BELCHIOR, 2010).

Algumas situações se repetem, pois anteriormente comentei que os resultados das pesquisas da UNESCO acerca do racismo não foram debatidos amplamente na sociedade. O mesmo ainda acontece hoje com diferentes temáticas que talvez venham a ser tratados. O que vi, em alguns aspectos, são conclusões apressadas, baseadas em geral na mídia, que muitas vezes não aprofunda o debate e que induz os individuais a tomarem partido sem conhecimento aprofundado. Acredito que o mesmo se repita em relação ao debate das Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial, no qual as pessoas tomam partido sem ao menos terem lido o documento em sua íntegra.

Por outro lado, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência - SEPPIR afirma que o Estatuto da Igualdade Racial (2010) alcançou 90 milhões de brasileiros considerados como um instrumento legal que possibilitará a correção de desigualdades históricas, incluindo o direito à educação.

O texto do Estatuto da Igualdade Racial (2010), a parte das opiniões divergentes, define com clareza, na segunda Seção da Educação, o dever dos Governos: Federal, Estadual e Municipal:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º. Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º. O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no *caput* deste artigo.

§ 3º. Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

Art. 12. Os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra.

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.

Art. 14. O poder público estimulará e apoiará ações sócio educacionais realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos.

Art. 15. O poder público adotará programas de ação afirmativa.

Art. 16. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade e da educação, acompanhará e avaliará os programas de que trata esta Seção.

Por outro lado, aqueles que já eram contra a proposta original continuarão sendo. Não resta dúvida de que a retirada de alguns itens da proposta original não atendeu à necessidade da população negra, conforme afirmam alguns setores do movimento social negro.

Para alguns setores da sociedade, sob a alegação de que a desigualdade no Brasil, inclusive a social, nada tem a ver com a questão racial, mas, sim, com uma forte divisão de classes oriunda da má distribuição de renda e riqueza que é a causa gritante de nossa extrema pobreza. Isso torna a legislação do Estatuto desnecessária.

O consenso em relação ao texto é a tese de que não há igualdade racial no Brasil. Por outro lado, outro grupo do movimento social negro não se viu contemplado em função das séries de alterações que foram realizadas no texto original, provenientes de acordos e negociações entre as forças presentes no legislativo brasileiro, retrocedendo frente às reivindicações do movimento negro, construídas em encontros, congressos, seminários e conferências. Ainda há outros que questionam a falta de debate com a sociedade civil.

Indubitavelmente, as novas legislações evidenciam os avanços e os retrocessos. Em particular, podemos citar o que aconteceu com o Estatuto da Igualdade Racial que, em função de sua longa tramitação, sofreu inúmeras alterações. Em contrapartida, isso faz parte do jogo político e das forças individuais e coletivas que operam no funcionamento do sistema político brasileiro.

Dessa maneira, tornam-se inerentes ao processo de construção de um projeto político pedagógico tão desafiador como as questões étnico-raciais e educacionais em nosso país, processos estes marcados por contradições dos mais diferentes atores e por períodos de avanços e recuos. Isso é algo no qual o pensamento dialético nos auxilia na compreensão do desafio de promover a igualdade e alterar as estruturas sociais, políticas e econômicas da sociedade brasileira, levando em consideração fatores multideterminantes para explicarmos a nossa realidade.

Particularmente, considero que o texto do Estatuto da Igualdade Racial (2010) seja um avanço, visto que apresenta um documento legal, que confirma que somos um país racista. Por outro lado, penso que as demandas que não foram contempladas não se perdem na medida em que nossa luta continua. Tivemos avanços com: a implementação de política de inclusão de mulheres negras, o reconhecimento.

do direito dos remanescentes de quilombolas a posse de suas terras e a inclusão da história da África e da população negra brasileira no currículo da educação pública, um aspecto que muito me interessa ao tratar deste tema. O fato é que não ganhamos totalmente a batalha, mas tampouco perdemos.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI nº 10.639/2003

A formação de professores é um dever do Estado e requer que o mesmo formule e implemente políticas voltadas para a qualificação desses profissionais. Uma parte significativa da literatura produzida no Brasil aborda o tema de formação continuada de professores. Sendo assim, o assunto é tratado de várias maneiras: formação em serviço, profissionalização docente, aperfeiçoamento, qualificação, treinamento, atualização, formação permanente, entre outras denominações (DUARTE, 2006, p. 149).

O termo de formação continuada, neste texto, refere-se ao desenvolvimento do professor, com início na academia, na formação inicial e que se prolonga por toda a carreira do professor.

Para Duarte (2006, p.150), a formação continuada de professores engloba

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando em estabelecimentos de ensino, posterior à formação inicial, o que incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensões oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas em diferentes sistemas de ensino.

Com diz Nóvoa (2002), é importante conhecer novas teorias que fazem parte do processo de construção profissional. Mas elas por si não bastam, se estas não possibilitarem ao professor relacioná-las ao seu conhecimento prático construído no seu cotidiano. Isso significa respeitar suas experiências, seu conhecimento, que, ao longo de sua trajetória profissional, lhe possibilita refletir sobre seu conhecimento e provocar mudanças em sua práxis (DUARTE, 2006).

Gomes (2002) destaca que tem havido alguns avanços na inserção da temática no campo da formação de professores, ainda que fique restrito ao interesse do professor e à sua própria história de vida que, em muitos casos, se identifica com a temática por seu pertencimento étnico-racial, postura política ou suas experiências cotidianas.

A autora destaca ainda que estudos relacionados à prática docente, formação de professores, currículo e cultura apontam para outros conflitos no cotidiano escolar

que estão relacionados às formas de exclusão social, ao tratamento dado às identidades de idade, gênero e raça (GOMES, 2005).

Esta constatação indica, portanto, que estou falando de uma problemática que atinge a escola e que perpassa toda a sociedade. A mudança pode ser fruto da ação de pessoas da sociedade como um todo, porém, neste aspecto, imagino que a escola possa dar uma contribuição significativa para esse processo.

Desse modo, a formação de professores torna-se um tema pertinente na medida em que se reconhece que ela é direito do professor em exercício e que demanda, da sua parte, tempo disponível para participar desses processos que acontecem concomitantes aos processos de modernização e industrialização da sociedade brasileira.

A formação continuada oferece, assim, possibilidades de propor novas metodologias e colocar os profissionais em sintonia com as discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação.

Duarte (2006) lamenta que, infelizmente, a lógica da formação continuada de professores tem a ver essencialmente com os objetivos do sistema educativo, que não são os objetivos de desenvolvimento da profissão docente. Isso tende a se acentuar com os períodos marcados pelas “novidades” na preparação de professores.

A ANPED tem reafirmado a defesa da universidade pública como um espaço de formação de professores que ofereceria a possibilidade de contraponto às propostas de formação aligeirada em diversificados espaços de formação (PINHO, 2008). Seria um debate que alertasse para o caráter pragmático dos projetos oficiais e a expansão do setor privado.

Não resta dúvida de que o debate não se exauriu. Ainda se discutem alternativas para uma educação de qualidade, em especial o ensino público de qualidade. Isso demanda pensar em políticas de valorização profissional dos professores e o atendimento dos vários problemas que enfrentamos na escola pública.

Para Saviani (2005), o quadro se agrava especialmente no Brasil que tem um histórico de descontinuidade de políticas públicas, refletindo na formação dos professores, que nem sempre assimilam o referencial teórico desses "pacotes" educacionais ao ponto de produzir mudanças em suas atuações em sala de aula.

Isso constitui uma contradição na medida em que reconhecemos que a atividade educacional deveria ter uma continuidade, visando produzir os efeitos elencados na política educacional proposta. Infelizmente, ainda não é realidade nas políticas públicas educacionais no Brasil.

Sabe-se que o desempenho do professor em sala de aula tem uma estreita relação com sua formação profissional e sua formação continuada. Minha pesquisa permite-me afirmar que a Lei nº 10.639/2003 impõe mais um desafio à formação continuada de professores, em função da invisibilidade da temática nos currículos dos cursos de formação de professores, entendendo que a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais não se constitui interesse de todos os grupos sociais. Portanto, desejo pensar num processo formativo que auxilie os espaços educativos a criar dentro dos mesmos, produzindo mais diálogos e menos silêncios acerca da temática.

3.1 A formação de professores para as relações étnico- raciais: uma necessidade para o desenvolvimento do professor

Conforme salientei nos capítulos anteriores, o Movimento Social Negro no Brasil fez um longo trajeto para dar centralidade à educação e para cobrar do Estado mudanças necessárias para que a cultura da população negra seja respeitada no espaço escolar. Esta posição se justifica na medida em que entendemos que a educação e a escola, sobretudo a pública, exerçam um papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade.

Como resultado desse contexto, a formação continuada de professores torna-se importante de modo geral. Gomes (2003) menciona que, desde 2003, os cursos de Pedagogia e de licenciaturas, as secretarias municipais e estaduais de educação, bem como o MEC, são responsáveis pela realização de políticas e práticas voltadas para a formação de professores (as) na perspectiva das relações étnico-raciais.

A mudança, conforme se viu no segundo capítulo desta dissertação, configura-se como uma Ação Afirmativa, especificamente relacionada à Lei nº 10.639/2003. Sendo assim, foi criado o Plano para Implementação (2009), como também foram realizados Fóruns das Relações Étnico-Raciais, conforme já comentamos. Para Gomes (2009), esses espaços de articulação são notórios, uma vez que nem sempre a academia prepara os professores especificamente para a

História da África e a Cultura Afro-brasileira, dando a entender que este conhecimento parece não ser válido ou merecedor de reflexões.

A produção teórica, apresentada no primeiro capítulo, foi produzida a partir de uma articulação entre os grupos de estudo, do Movimento Social Negro, que se efetivou dentro e fora da academia, mas ainda de forma um tanto marginalizada. Um cenário que, conforme vimos nas palavras do professor Munanga (2005), tem que ser modificado à medida que compreendemos que as relações étnico-raciais são uma problemática que envolve toda a sociedade. Indiferente ao seu pertencimento étnico-racial, nosso engajamento diz respeito à sociedade brasileira.

A esse propósito, Gomes (2009, p. 87) cita que compreender a África exige

[...] um exercício crítico, compreender as diversas Áfricas, com suas peculiaridades e a questão étnico-racial, na sociedade brasileira, torna-se um exercício ainda mais crítico, do ponto de vista sociopolítico, histórico-geográfico, cultural e literário, entre outros.

Como se viu, o professor torna-se assim um facilitador das mudanças na escola na medida em que se apropria do conhecimento da Lei nº 10.639/2003. Uma das ações desenvolvidas pelo MEC foi uma pesquisa encomendada que mapeou e analisou as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas e pelas redes de ensino, de acordo com a Lei nº 10.639/2003, a fim de subsidiar e induzir políticas e práticas de implementação desta Lei em nível nacional, em consonância com o Plano Nacional de Implementação da mesma. Os resultados parciais da pesquisa foram apresentados no *Seminário Nacional de Avaliação da Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais*, em outubro de 2010, na cidade de Brasília.

A pesquisa apontou que, em vários municípios, estão sendo desencadeadas algumas ações: cursos de extensão, de aperfeiçoamento, especializações em articulações que envolvem as universidades, as secretarias municipais e estaduais de educação e os movimentos sociais. Dentro do cenário nacional, pode-se afirmar que estas ações são tímidas, principalmente em termos de financiamento, o que, de forma substancial, compromete os processos de implementação e avaliação de qualquer política pública.

Algumas dessas ações foram desenvolvidas em Goiás, mais especificamente no município de Goiânia, através de um curso realizado em 2007, pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, pelo MEC e pelo Movimento Social Negro. O

projeto educativo dessa ação reafirma a luta pelo reconhecimento da temática para a formação de professores.

3.2 O Curso de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

O Curso de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira resultou de uma parceria com o Ministério da Educação – MEC e Centro de Formação dos Profissionais da Educação – CEFPE, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – SME, sendo realizado no período de março a dezembro de 2007, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Inicialmente, o público-alvo do curso de formação continuada foram professores da Rede Municipal de Educação-SME que atuavam no ensino de História, Língua Portuguesa e Arte. Todavia, ao divulgar o curso, houve o interesse de um número significativo de professores das demais áreas de conhecimento, da Educação Física, Pedagogia etc. A coordenação do curso, depois de refletir, estendeu-o aos demais profissionais, sendo ofertadas 160 vagas em três períodos distintos. O número de concluintes foi de 125, segundo dados do Projeto do Curso (2007).

O objetivo central do curso era de contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/2003 na Rede Municipal de Educação, bem como favorecer a formação de professores em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, uma ação que, de acordo com o Projeto do Curso (2007), vinha sendo desenvolvida desde 2005 com propostas articuladas para assegurar a incorporação dessa temática nos conteúdos escolares e, sobretudo, nas práticas educacionais que permeiam a cultura escolar.

No quadro apresentado no segundo capítulo, destacamos o município de Goiânia como um dos municípios que possuía legislação anterior à Lei. Um dos objetivos do curso seria o de proporcionar um espaço de estudo para construir uma prática pedagógica pautada no respeito à diversidade étnico-racial e cultural do educando, contrapondo-se a quaisquer concepções e ações preconceituosas e, por conseguinte, excludentes (PROJETO DO CURSO, 2007).

Os conteúdos programáticos foram organizados em módulos, apresentando temáticas específicas. No decorrer dele, intercalaram-se discussões teóricas e oficinas. Essa metodologia adotada forneceu, de acordo com o Relatório do Curso (2007), uma articulação entre os estudos teóricos e as práticas pedagógicas dos professores.

Segue abaixo o quadro no qual se visualiza a organização programática do curso:

Quadro 8: Organização do Curso

Módulos	Conteúdos Programáticos	Carga Horária	
Legislação e Questões Étnico-Raciais no Brasil	Questões Étnico-Raciais e Legislação no Brasil	8 horas	
	Lei nº 10.639/03: novas questões para a educação escolar	12 horas	
História e Cultura Africana e Afro-Brasileira	História da África – realidade e mitos	8 horas	
	Cultura Africana e Afro-Brasileira	Literatura	8 horas
		Música Africana	8 horas
		Religiosidade Africana	8 horas
Currículo, Prática Pedagógica e Relações Étnico- Raciais	Oficina: O Negro em Goiás	16 horas	
	Oficina: Saúde da População Negra	04 horas	
	Oficina: Dança e Movimento	12 horas	
	Oficina: Literatura	16 horas	
	Oficina: Música	16 horas	
	Ações Afirmativas e Práticas Educativas	4 horas	
Carga horária total	----- -----	120 horas	

A avaliação proposta no Projeto do Curso (2007) deveria ser contínua e processual. Os cursistas então seriam avaliados de acordo com a assiduidade, pontualidade e participação nas discussões e atividades propostas no decorrer dos encontros presenciais, bem como pelo trabalho desenvolvido na instituição escolar. Receberiam os certificados com participação de 75% de frequência e avaliação geral igual ou superior a 70%. Consta do Relatório (2007) uma mudança na avaliação final dos cursistas que, ao final, baseou-se apenas na assiduidade e na frequência.

Todos os participantes do curso receberam um *Kit* Pedagógico, contendo livros literários e paradidáticos. Abaixo segue a lista dos livros que fizeram parte do acervo recebido pelos professores cursistas:

Quadro 9: Lista dos Livros do Kit Pedagógico

<p>ARAÚJO, Kelly Cristina. África no Brasil. São Paulo: Scipione, 2003.</p> <p>BEATA de Yemanjá, Mãe. Caroço de Dendê – a sabedoria dos terreiros. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2006.</p> <p>DUARTE, Eduardo de Assis. Machado de Assis: afrodescendente. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2007.</p> <p>ARAÚJO, Kelly Cristina. África no Brasil. São Paulo: Scipione, 2003.</p> <p>BEATA de Yemanjá, Mãe. Caroço de Dendê – a sabedoria dos terreiros. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2006.</p> <p>DUARTE, Eduardo de Assis. Machado de Assis: afrodescendente. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2007.</p> <p>FREYRE, G. Casa-grande & Senzala (em quadrinhos). Rio de Janeiro: Ed. Global, 2006.</p> <p>HERNANDEZ, L. L. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.</p> <p>ROSA, Sônia. Capoeira. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.</p> <p>SANTOS, Joel Rufino dos. Zumbi. São Paulo: Global, 2006.</p> <p>SILVA, Marilena da; UENE, José Gomes. África, afrodescendência e educação. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.</p> <p>SOUZA, Marina de Mello. África e Brasil Africano. São Paulo: Ática, 2006.</p>
--

Igualmente, as instituições educacionais dos professores participantes do curso também receberam um *kit* para a sala de leitura, visando possibilitar que este professor, no futuro, pudesse socializar essas informações juntamente com os outros docentes e, especialmente, os alunos em seu espaço de trabalho.

3.3 Vozes dos Professores formadores

Iniciei a pesquisa respeitando os trâmites legais para ter acesso ao banco de dados da Secretaria Municipal de Educação, um processo que se estendeu, principalmente em função de ser um ano eleitoral. Cedida a autorização solicitada por meio de ofício de orientação de pós-graduação, tive acesso aos relatórios dos cursos, ementas e os contatos dos professores do curso.

No processo, três grandes entraves se constituíram para o desenvolvimento das investigações. Primeiro, a lista de participantes entregue, elaborada em 2007, sem nenhuma atualização realizada nos dois anos intermitentes, tornou muito difícil

estabelecer contato com os professores-formadores e com professores-alunos do curso.

A inscrição no curso foi feita com endereço do local de trabalho e telefones, da escola e/ou pessoal. Dessa forma, vários professores tinham se transferido para outras instituições educacionais, outros ainda tinham pedido exoneração. Por outro lado, um fator recorrente em minha pesquisa foram as mudanças dos telefones fixos e dos celulares, o que significou várias horas de trabalho sem resultados concretos.

Ao estabelecer contatos telefônicos com as escolas através dos professores, colegas, diretores ou mesmos coordenadores, detectamos que estes não se sentiam à vontade para repassarem informações pessoais de seus colegas. Pude compreender essa postura baseada nos princípios de ética que a pesquisa com seres humanos demanda, implicando, pois, uma participação com o livre consentimento sem qualquer forma de constrangimento por parte dos pesquisadores.

Em relação aos professores formadores, tive maior sucesso em contatá-los, porém não em sua totalidade, por vários motivos: por não residirem mais na cidade, ou por estarem cursando doutoramento em outras cidades, por residirem fora do país, como no caso de um deles. Tentei fazer contato com dois deles por meio de comunicação virtual sem sucesso.

O segundo entrave foi a greve dos professores do município de Goiânia, que exigiam o cumprimento da Lei nº 11.738/2008, que estabelece o piso salarial nacional para os professores. A greve durou mais de dois meses e nesse período não consegui estabelecer contato com esses professores. Ao final da greve, minha entrada e contato nas escolas se mostraram inviáveis, uma vez que o ano letivo de 2010 só terminou em 2011, em cumprimento do calendário de reposição de aulas.

O terceiro entrave decorre do segundo, a não adesão dos professores ao convite em participar das entrevistas. Para tentar criar um campo com menos fatores intervenientes, planejei realizar as entrevistas no espaço físico da universidade. Meu propósito era de evitar alguns dos fatores intervenientes gerados pela situação política naquele momento em função da greve e do período eleitoral.

Tive acesso a uma lista composta por 45 professores cursistas, sendo que 26 não deixaram número de telefone para contato (58%), enquanto que 19 deixaram-no (42%). Destes 19 com telefones para contato, dois não atenderam (11%) e dos 17 que atenderam, sete marcaram entrevista (41%). Destes, nenhum compareceu à entrevista marcada.

No primeiro momento, os professores demonstravam um grande desejo em colaborar, mas, efetivamente, não foi o que aconteceu no horário planejado. Estive por várias vezes presente na sala reservada na universidade, mas os professores não compareceram. Procurei então me adaptar aos horários dos professores, sendo que estrategicamente no dia anterior ao horário da entrevista, tentei contato telefônico, lembrando a entrevista, e repetindo cedo no dia seguinte. Ocorreram daí duas situações: em uma delas o professor já havia esquecido e marcado outros compromissos ou reafirmavam a presença. Mas estes últimos, no dia não compareciam e nem atendiam minhas ligações.

Diante da não adesão dos professores cursistas, tentamos uma última estratégia. Solicitei ao Centro de Formação de Professores que enviasse no malote de correspondência das escolas uma carta-convite para todos os professores da rede. Os professores foram convidados para uma Roda de Conversa³⁷ e um café em um sábado, que não era letivo na rede. Pedimos que eles confirmassem sua presença pelos meios que disponibilizamos: telefones celulares de todas as operadoras, um fixo e o contato virtual, via endereço eletrônico.

Consegui dois contatos, o primeiro foi de uma professora que não havia participado do curso, mas que afirmou que gostaria de ir ao café juntamente com suas duas outras amigas. Agradecemos o contato, mas, como um dos requisitos era ter participado do curso, não confirmamos a presença desse grupo interessado.

O outro importante contato foi com uma professora que já havia sido elogiada na entrevista como uma das professoras que continuava realizando bons trabalhos com a temática em sua escola. No dia da Roda de Conversa, essa foi a única professora que compareceu. Sua presença possibilitou dialogar sobre sua trajetória como professora na SME que trabalha com as relações étnico-raciais na sua escola e a dimensão de seu trabalho que já afeta sua vida pessoal.

A professora contou-me que, em geral, qualquer ofício ou formação relacionada à temática lbe é dirigida, como se o coletivo de professores da escola nada tivesse a ver com a temática. Seu comparecimento se deu em função de que acredita que seus estudos e a prática lbe apontam para a relevância da temática no espaço escolar. Certa desta importância para a autoestima dos alunos, ela se envolveu na produção de um livro infantil que trata das relações étnico-raciais na educação.

37 Carta convite no Apêndice na sua íntegra.

De acordo com a professora-cursista, Mauritânia³⁸ grande parte dos professores ainda não foi sensibilizada para discutir sobre o assunto e o que atrapalha ainda é o Mito da Democracia Racial, que torna ainda mais velado o preconceito e os processos de discriminação que cotidianamente estão na sala de aula. Há muita ignorância por parte dos professores. “Ainda tem professores que pensam que o tema é uma brincadeira. Sempre que fico sabendo vou atrás deste conhecimento. Tenho consciência que ainda tenho muito que aprender e que estes espaços são importantes para minha formação”.

A participação desta professora possibilitou-me compreender a importância dos espaços para o diálogo, rompendo assim com os silêncios acerca da temática e estabelecendo outros diálogos dentro e fora dos espaços escolares de Goiânia. Sua presença sinalizou que há professores comprometidos na rede e dispostos a ampliar esses espaços de debate.

Nesse contexto, as entrevistas dos professores-formadores do *Curso Cultura Africana-Afro-brasileira* tiveram um papel importante para a análise deste curso. Considerando as afirmativas dos entrevistados, estabelecemos cinco eixos para analisarmos a dinâmica do processo de formação continuada.

A equipe de professores foi composta ao longo do curso e pode ser assim resumida: seis professoras do sexo feminino, sendo que quatro delas eram mestres, uma doutora e uma doutoranda. Os professores do sexo masculino eram três, sendo um especialista e dois mestres.

A soma total de professores-formadores foi de nove professores. Deste total, consegui realizar entrevistas com quatro deles e uma entrevista com a coordenação do curso, totalizando cinco entrevistas, de tal modo que foi de fundamental ajuda para o desenvolvimento do nosso trabalho.

3.3.1 As Categorias de Análise

Ao analisar o conteúdo das entrevistas dos professores formadores, algumas categorias analíticas comparecem com mais evidência, pois elas são, de acordo com Minayo (2004), aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos

38 Por questões éticas resolvemos da codinomes aos professores. Maiores detalhes em:3.3.1 As Categorias de Análise

gerais e, por isso, essencial. O termo “categoria”, neste caso, possui uma conotação classificatória.

Com base no roteiro de entrevistas semiestruturadas, foi possível delimitar a sequência de quatro eixos subsidiados nas afirmativas dos professores formadores sobre o curso. São estes os eixos: Temáticas do Curso; Relevância da Legislação; o Referencial Teórico e Metodologia do Curso; e Avaliação do Curso.

Para as análises das entrevistas semiestruturadas, levei em consideração a divisão em eixos, nos quais as respostas para as perguntas são contempladas no texto e evidenciadas nas respostas dos professores formadores.

Para garantir o sigilo e a ética na pesquisa, troquei os nomes verdadeiros das professoras que colaboraram por nomes de países do continente africano: Professora Formadora Angola (PF-Angola), Professor Formador Lesoto (PF-Lesoto), Professora Formadora Líbia (PF-Líbia), Professora Formadora Nigéria (PF-Nigéria), e Professor Formador Marrocos (PF-Marrocos). Tive contato apenas com uma professora cursista que, neste trabalho, chamarei de Professora Cursista (PC-Mauritânia).

3.3.1.1 Eixo I: Temática do Curso

Perguntei aos professores: *Qual é seu envolvimento com a temática do curso?* Todos os professores, de alguma forma, tinham um envolvimento e se identificavam com a temática. O curso ofereceu a possibilidade de um engajamento referente a um compromisso político com o Movimento Social Negro, com a formação continuada de professores e ao combate às desigualdades.

Na sequência, vejamos como cada uma deles se apresentou e declarou seu envolvimento com temática.

A professora PF-Angola disse:

Em primeiro lugar, eu sou negra. São sentimentos profundos na ancestralidade, é um primeiro ponto. E a necessidade de constituir-me enquanto cidadã no país é o que me leva a esse envolvimento (PF-ANGOLA, 2011).

A condição socioeconômica do PF-Marrocos o conduziu, segundo ele, ao processo de construção da sua identidade:

Bom eu sou filho de baiano com uma goiana e numa realidade histórica em que numa condição de pobreza muito grande. Meu pai juntamente com os familiares vieram a pé da Bahia para Goiás, ele liderando, de uma certa forma, esse grupo. Aqui ele se casa também com uma mulher também pobre, lavradora. Dessa experiência sou o último filho do casal e vivi uma experiência bastante traumática, porque meu pai falece quando eu tinha 6 anos de idade, e numa relação de ter que sobreviver num cenário, já de uma vida urbana. Ao mesmo tempo, de ter que me descobrir quem eu era. Para a sociedade da época, principalmente nos anos 60, o tentar negar a condição étnico-racial e se dizer branco era uma forma de escamotear e tentar fugir das relações de preconceito, mas principalmente da adolescência em diante, mais e mais, eu fui me dando conta da minha experiência para além da cor da pele, da própria história pessoal, da minha auto-descoberta, enquanto filho de negros que por sua vez também precisava se assumir. E dentro desse processo, acabei pelas várias experiências que passei vivenciando um processo de formação acadêmica por um lado, mas ao mesmo tempo de descoberta e de assunção pessoal por outro, que me fez chegar até a realidade que me encontro hoje, com muita tranquilidade assumindo minha condição de negritude e fazendo um trabalho também no sentido de valorização e de estímulo para que as pessoas também se reconhecessem nesta mesma condição (*sic*) (PF-MARROCOS, 2011).

Para o PF-Lesoto, seu envolvimento na militância aconteceu em dois espaços: dentro do Movimento Social Negro e no espaço acadêmico, concomitantemente. Do espaço da militância afirmou que:

Sou militante do Movimento Negro desde a Bahia, já desde 88, vim pra Goiás continuei militando passei por locais, militei no movimento negro e no movimento popular de modo geral. Ah! Na universidade fiz graduação em Ciências Sociais na UFBA entrei, entre em 85 e 91 fiz o mestrado entre 2000-2002 pela UFMG e o doutorado entre 2004-2008 em Brasília no Centro de Estudos de Pesquisa e Pós-Graduação das Américas. Fiz minha graduação, mestrado e doutorado muito baseado nas vivências que eu fui tendo, construí um processo não de forma deliberada ou decidida, vou fazer assim. Mas construí um processo muito pelo que eu ia experimentando. Nos movimentos sociais, na vida política partidária. E isso olhando retrospectivamente me foi muito interessante (*sic*) (PF-LESOTO, 2011).

No espaço acadêmico, P-Lesoto, pôde então conciliar militância e produção acadêmica:

Na graduação eu trabalhei menos [...]. Hora no mestrado, aí sim a coisa foi mais direcionada, eu trabalhei num projeto, não era centrado na discussão étnico-racial, mas tocava muito fortemente na discussão de identidades. Que foi: Um Mundo Partido: Modernidade, Pós-modernidade e Globalização no Sertão. Sobre as influências das novas tecnologias no processo educacional nas transformações, vidas pessoais e coletivos no sudoeste da Bahia. Região entre Guainambé e na região de Bom Jesus da Lapa. Eu trabalhava nessa época em Guainambé na UNEB, Universidade Estadual da Bahia, como professor. E aí nisso eu coloquei o componente étnico-racial já dando recorte nessa discussão. Quando, eu vou pro doutorado, aí sim e um projeto diretamente centrado na discussão étnico-racial. Que um projeto que trabalha um estudo comparativo de sobre a construção da identidade étnico-racial no Brasil, comparando-se com processo no Caribe. No Caribe Anglo-Francês. Especificamente, Jamaica e Haiti, e aí a construção da

identidade nacional no Brasil via as duas vias identidade étnico-racial (*sic*) (P-LESOTO, 2011).

De forma similar, PF-Líbia tem sua identidade se construindo com o envolvimento maior no espaço acadêmico, atuando junto aos grupos e núcleos de pesquisa em educação e relações étnico-raciais:

Sou Bacharel e Licenciada em Geografia, Mestre em Geografia e atualmente estou entrando no doutorado, também da Geografia aqui na Universidade Federal de Goiás. Sou professora da unidade de Pires do Rio da Universidade Estadual de Goiás, e professora convidada da licenciatura intercultural indígena, além de ser pesquisadora, tanto do núcleo de estudos africanos e afrodescendentes da UFG-UNEAD, quanto do LaGENTE (Laboratório de Estudo de Gênero Étnico-Raciais), também aqui da UFG. Então essa é a minha linha de formação. Trabalho nessas questões voltadas para a ciência da natureza, as questões étnico-raciais, contribuí no curso de formação para professores da prefeitura. Venho fazendo alguns trabalhos nessa questão. Também sou coordenadora de um projeto financiado pela FABEC, sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 no território Calunga, que deve estar se encerrando agora no primeiro semestre de 2011 (*sic*) (PF- LÍBIA, 2011).

Para PF-Líbia, é lamentável o não reconhecimento deste novo campo de militância por parte de alguns membros do Movimento Social Negro:

Eles têm que criar uma meta: Nós do Movimento Negro de Goiás, queremos que?[...] Tá, vamos parar com essa picuinha. Ah! Eu sou acadêmico ou eu sou militante. Tá. São pessoas que têm propósitos que podem contribuir de várias formas. Pensar junto... num objetivo comum. Tá eu posso até não gostar de você, mas em prol dessa causa, agora nós vamos trabalhar em prol da implementação da Lei. Então nós vamos juntar os meus esforços. Eu sei fazer desse jeito. Eu tenho habilidade academicamente, teoricamente para discutir isso. Eu tenho habilidade de fazer uma oficina de integração. Então vamos juntar isso, para esse objetivo. Ah, não! Mas eu sou mais bonito, você mais vaidoso. Eu acho que isso impede. Sabe, as habilidades são... ficam em segundo plano (*sic*) (PF-LÍBIA, 2011).

Considerarei como esperadas essas divergências, especialmente se relembrarmos a definição que usamos de Movimento Social Negro como sendo de um movimento formado por uma diversidade de pessoas dos mais variados posicionamentos políticos e ideológicos. Com efeito, seria ingenuidade esperar uma unanimidade quanto aos campos de atuação ou militância.

O espaço institucional ofereceu a oportunidade de PF-Nigéria posicionar-se e identificar-se e contribuir para o processo de implementação da Lei:

[...] naquele momento eu era a única negra que estava na secretaria, as pessoas me chamavam: Tem um pessoal do Movimento Negro que marcaram audiência com a secretária de educação, a gente precisa de um

representante. Quem vai? Eu estava na secretaria neste momento. Quando alguém entra na sala e diz: Nigéria. vamos, porque você é negra e formada em História. Muito simples pensar que eu ia discutir a questão: porque sou negra ou professora de História. Então, como eu era a única negra e professora de história, fui (*sic*) (PF-NIGÉRIA, 2011).

A pesquisadora Santana (2004) traça, em sua obra, o posicionamento dos professores frente às relações raciais nos processos de construção de suas identidades. Um caminho marcado, segundo ela, por dúvidas, angústias, constrangimentos, revolta e superação, uma vez que envolve a reelaboração de vivências pessoais. Em outro momento, a PF-Nigéria afirma que:

Até então, eu não tinha, mesma sendo uma professora negra de História, eu não tinha o envolvimento com essas questões, como também não despertava em mim o interesse por pensar que aqui dentro da secretaria, poderia ser um espaço para trazer essa discussão. Então, esse primeiro movimento, esse curso, tanto esse curso a relação que eu tive que estabelecer com a universidade, com os pesquisadores, fez com que eu também estudasse. É isso para mim como pessoa professora, como negra, foi fundamental para minha formação tanto profissional como pessoal (*sic*) (PF-NIGÉRIA, 2011).

O processo identitário de PF-Nigéria pode ser compreendido com base na afirmação de Gomes (1995, p. 40): “a identidade não é inata, ela se constrói em determinado contexto histórico e cultural”. Ainda de acordo com a autora, ao mesmo tempo em que a instituição escolar reproduz, repete o preconceito e o racismo no imaginário social, ela também pode ser considerada como

[...] um espaço de luta e resistência da comunidade negra. A própria presença da mulher negra na educação confirma essa premissa. Entretanto, não basta apenas presença. É necessária formação político-pedagógica que subsidie um trabalho efetivo com a questão racial na instituição escolar. Boa vontade não basta! (GOMES, 1995, p.188).

Pode-se afirmar que a relevância da temática possibilitou que, de diferentes maneiras, esses professores formadores pudessem repensar suas identidades e a construção das mesmas como trajetória pessoal e profissional. Essa reflexão permitiu-me eleger a categoria: *Identidade*, fazendo-me recordar seu conceito contido no projeto de Castells (2010), que tratamos no primeiro capítulo. Neste, os atores constroem suas identidades, tornando-os capazes de definir sua posição na sociedade, buscando um projeto de vida diferente com base na identidade oprimida num processo de transformação.

3.3.1.2 Eixo II - Legislação do Curso

Pode-se afirmar que as atuais legislações inauguram um novo processo de luta, resultado dos processos de mobilização da sociedade civil, especialmente o Movimento Social Negro. Decerto, sabe-se que isso, por si só, não garantirá os avanços na promoção da igualdade, nem tampouco a efetivação das mesmas. Há, pois, a necessidade de mobilizar os professores e envolvê-los como protagonistas na implementação das legislações. Perguntei então aos professores formadores: *Em sua opinião, qual é a importância da Lei nº 10.639/2003 para o processo educacional?*

Para o PF-Marrocos, o curso tem a perspectiva de um projeto coletivo que abre novos horizontes:

Eu entendo como sendo uma experiência que estará provocando uma revolução ao longo das próximas décadas. Porque compreendendo historicamente o que apresentou toda a realidade do cenário educacional na cultura brasileira e na realidade étnico-racial, nós só vamos perceber uma presença mais efetiva da população negra é num período muito recente na própria educação formal no nosso país. Então, a importância que a Lei 10.639 ocupa a partir do ano de 2002, não é uma realidade apenas para a população negra, é uma realidade de expressão para toda população brasileira no sentido de uma real integração dessa mesma população. Porque a realidade desta mesma população de etnia negra enquanto contribuição histórica, econômica e cultural, ela era efetiva, mas a contribuição educacional ou em um cenário político social, ela era totalmente desvalorizada, igualmente não reconhecida e ao mesmo tempo, muitas vezes, preconceitualizada. Então, a partir do momento em que começam a existir legislações que apontam para a questão do direito de que o indivíduo consiga compreender a realidade histórica sobre o que foi suas tradições, o que foram as contribuições de seus ancestrais, o que foram todos os elementos que ajudaram a compor essa mesma realidade, sem dúvida nenhuma não é só para a população negra, mas é para a população brasileira como um todo enquanto nação, que vai estar de certa forma representado um benefício apropriado daqui para frente [...] Então, eu entendo a que importância da Lei nº 10.639 tem um caráter de apresentação histórica em um determinado momento a partir do ano de 2003, em janeiro de 2003, mas ela só vai ganhar plenamente esse caráter de visibilidade, entendo eu, talvez ao passar dos anos, quem sabe das próprias décadas futuras, porque até aqui nós ainda não conseguimos colocar plenamente nem a própria condição do debate a respeito da lei e tão pouco há neste momento já há uma consciência educacional a esse respeito. Tenho a compreensão de que a existência de uma lei não é suficiente para que exista a aplicação, eu diria que até mesmo legislativa da mesma. Então, é claro que é importante que ela existir mas para ela de fato se aplique, para que de fato nós possamos dizer que as escolas em nível de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Ensino Superior formem de modo adequado cada um dos estudantes nos nível de formação para que ele compreenda qual é a contribuição histórica da população negra, qual é a contribuição da população afrodescendente para esse país, ainda vamos ter que vivenciar a implementação desse estágio, o que até aqui ainda não foi colocado essa mesma questão (*sic*)(PF-MARROCOS, 2011).

Igualmente, para PF-Angola (2011), a Lei apresentaria a perspectiva de formação via caminhos oficiais oferecidos pela legislação e uma oportunidade de conhecimento sobre a cultura e a história do povo brasileiro:

[...] Então o Brasil precisa se conhecer. Então nosso povo fica despido de conhecer a si próprio quando não tem esta relação orgânica com sua própria cultura, sua cultura negra, sua cultura indígena, foi o tempo inteiro deixado de lado no modelo oficial. Agora com a Lei 10.639 eu acredito muito que ela abre um pouco mais as portas para que a gente trabalhe com mais suporte oficial. Eu gosto muito de falar, este estudo da capoeira está dentro da Lei 10.639/2003. Foi promulgado pelo Governo Federal, Luiz Inácio Lula da Silva, então eu tenho orgulho da gente inclusive trabalhar regido por leis. Maravilhoso, está dizendo que a marginalidade instituída, agora tem um divisor aí. Demarca o que? Uma positividade, para o ensino oficial nos receber com mais respeito, e maior vontade de aprender (*sic*) (PF-ANGOLA, 2011).

A urgência da formação se estende, segundo os entrevistados, também ao espaço formal da escola. Ao falar sobre alguns cursos de licenciatura nos quais ministrou aulas, o PF-Lesoto (2011) denuncia que:

Por exemplo, quando eu falo do Massacre dos Porongos³⁹ até hoje na universidade isso causa espanto! Ninguém sabe o que aconteceu, o que em 14 de novembro 1844! Nem onde. Teve gente que perguntou se Porongos não era uma fruta?

De acordo com o PF-Marrocos, a Lei nº 10.639/03 seria um avanço para a população brasileira que, de alguma forma, não consegue ainda fazer uma reflexão sobre as questões pertinentes à cultura africana. Ele pontua ainda que:

Um outro dado que eu acho importante demais considerar dentro desta pergunta é a condição de que na realidade histórica a realidade da Lei 10.639, ela foi recebida dentro de um cenário de forte contexto de rejeição e as pessoas de um certa forma até a trataram ou procuraram apresentar essa lei como se fosse uma ideia de privilégios para a população negra (*sic*) (PF-MARROCOS, 2011).

Além disso, para PF-Líbia, a Lei abre um espaço para tratar de uma temática que tem sido silenciada na sociedade. Então ela afirma que:

39 A Guerra dos Farrapos, ou Revolução Farroupilha (1835-1845), foi o maior dos conflitos internos enfrentados pelo governo imperial. Tropas imperiais comandadas pelo coronel Francisco Pedro de Abreu (1811-1891), o Moringue, atacam soldados farroupilhas que estavam acampados nas imediações do Cerro de Porongos, no atual município de Pinheiro Machado, no estado do Rio Grande do Sul, resultando na morte e na prisão de muitos. Em sua maioria, eram lanceiros negros, escravos que lutavam no exército farroupilha em troca da promessa de alforria. Anos depois, a divulgação de um documento que ficaria conhecido como Carta de Porongos, revelando um suposto acordo entre lideranças militares para dizimar esses lanceiros.

Acho que a Lei foi um grande avanço, porque abre um diálogo que era velado; que não se discutia. E... só que eu acho que o problema como se diz a Lei as pessoas acham que é algo que vem de cima para baixo e não tem o histórico da construção disso, quantas pessoas estavam envolvidas pra que essa Lei possa realmente ser implementada e a parte do meu módulo no curso foi mais ou menos traçado nessa perspectiva, era fazer uma história desse percurso da Lei mesmo, trazendo alguns agentes que colaboraram direta e indiretamente, quem né, porque tem muitos nomes que não tem rostos, principalmente da população negra, e que diferentemente da questão indígena, nós não fomos contemplados na Constituição de 1988, né? Na mesma proporção devido às organizações negras não terem o mesmo, não conseguiram inserção da mesma forma que a indígena. Então eu acho que foi um grande avanço, que pelo menos as pessoas... eu acho que a discussão deixou de ser entre nós, ela vai, mesmo quem esteja envolvido, né? E não seja da população negra, ele vai ter que discutir. Se ele é professor de História, de Educação Artística e Literatura, principalmente, eu acho que ele tem que pelo menos minimamente saber que Lei é essa. Então, mesmo que muitos não gostem. Porque a gente viu no curso que muitos professores estavam ali porque aquela formação contava umas letrinhas a mais e no final ia ter alguma bonificação, né? Mas eu acho que mesmo que seja obrigado você uma semente fica. Mas abre pra gente discutir as questões, pelo menos ouviram algumas coisas, penso que a maioria não gostava, ficaram, eu acho que foi possível também porque eles tiveram contato com uma bibliografia específica em todo o decorrer do curso, quer dizer, não era só no discurso, tem como principalmente no meio acadêmico tem que estar registrado pra ser valorizado, então eles viram que há muitos registros que não circulam, que a grande maioria achava que não tinha nada sobre a temática étnico-racial, muita gente falava: "Nossa, mas tem isso tudo". E tem a partir das bibliografias oficiais dentro do próprio governo, aquela coleção para todos, a própria orientação, muita gente viu que tem possibilidades (*sic*) (P-LÍBIA, 2011).

As falas dos professores Marcos e Líbia reforçam que a Lei possui um caráter histórico e que só futuramente poderá ser colocada plenamente em debate. Um debate que ultrapassasse os limites da sociedade brasileira. De acordo com o PF-Lesoto, a legislação pode ser identificada como fruto da mobilização entre os movimentos sociais:

[...] eu tava, desde bem antes muito tencionado pela Lei 10.639/03. É.... Meu raciocínio está furando. Porque, essa discussão na verdade vem antes de 2003. Nós no Movimento já estávamos debatendo, tencionado. Foi tencionamento do movimento a construção da 10.639/03. E a aqui em Goiás, lá na Bahia, nos dois processos, eu participei, eu tentei participar dessa construção. Quando ainda agente não tinha muito a perspectiva do que iria resultar, não necessariamente na lei, mas queria que tivesse outra leitura nas escolas, já não era mais possível falar nos livros didáticos em sala de aula. De que preto é inferior, que negro é submisso, que isso que aquilo. Que as imagens que as criança viam nos livros didáticos, era imagem, era uma imagem da subordinação (*sic*) (PF- LESOTO, 2011).

A materialização e a concretização da lei não impedem o reconhecimento das limitações da própria legislação. PF-Lesoto continua seu relato mostrando a dificuldade de mudar a realidade entre estudantes e professores:

[...]. Entretanto, se identificou logo após a lei no dia seguinte, no de 10 de fevereiro, que a lei não ia ser suficiente porque, porque as coisas continuavam no mesmo pé. Em 2007, elas continuavam no mesmo pé, eu já tinha tido experiências no retorno ao UNEB, que foi em Barreiras em que pratica a Lei, dando aula para alunos que seriam professores, formados com formação do terceiro grau, mas não tinha ciência nenhuma das discussões das relações étnico-raciais no Brasil.[....] Olha, Olha! se não houvesse a lei a coisa seria pior o processo, toda a nossa luta, promulgação da lei foi importantíssimo, foram vitais. O problema que isso não significa que tenham saído os resultados que desejávamos. Essa é a grande questão, porque desejávamos resultados. Os resultados que nós desejávamos era o que? Era criar uma nova leitura, uma nova consequência das discussões étnico-raciais no país. Dar uma consequência maior, ter uma modificação efetivamente no espaço de sala de aula e nos livros didáticos, talvez isso nos livros didáticos tenha conseguido mais. De você ter uma modificação dos livros didáticos. Entretanto, isso não significou com novos livros didáticos, livros didáticos com uma postura mais crítica, mais reflexiva que o processo na sala de aula tenha se modificado. Nós queríamos claro, na nossa perspectiva [...]. Na perspectiva de militante que o racismo acabasse. Nós sabemos que o racismo não acabou. Nós sabemos que dentro da sala, você tem professores que vão chegar e tendo feito cursos de relações étnico-raciais, tendo feito curso de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e vão dizer, tá: agora vamos dar História da África, porque que tem dar! Agente não quer isso. Nós queríamos isso! Mas, sabemos que por conta das debilidades, das deficiências de formação e informação que a população brasileira tem e que o professores das redes tem, porque ensino a formação dos professores que vão ministrar, aula no ensino fundamental, médio. Ainda é muito deficiente no país em todas as áreas. E para áreas em que você não uma tem valorização, que você não tem um sentido de importância, isso ainda é pior, aí sim busca dar de qualquer jeito só pra cumprir a tabela. E isso é muito mais grave (*sic*) (PF-LESOTO, 2011).

Já o PF-Marrocos acrescenta que este sentimento de incompletude se deu também em função das dúvidas que surgiram depois da implementação da lei. Nesse sentido, ele afirma que:

[...] talvez a própria lei não teve por preocupação, em um critério mais pedagógico, explicitar esse mesmo processo, até porque essa lei é uma reformulação da LDB que acontece no processo pós-Constituinte de 88, que é de 96, ou seja, oito anos depois após a nossa Constituição, nós tempos aí um lei nacional sobre as Diretrizes Educacionais do nosso país, mas só em 2003 que nós vamos ter o acréscimo dessa ideia, ou seja, a importância histórica da contribuição da população negra, das tradições que essa população negra representou para a cultura brasileira. Ela é como se fosse um história de um apêndice que começa a acontecer posterior ao próprio processo educacional do nosso país. Ou seja, é só no ano de 2007 é que vai ser contemplada a própria realidade da população indígena, ou seja, nós temos um processo em que primeiro se destrói toda uma realidade e depois nós vamos ter legislações no sentido de tentar compensar essas grandes defasagens históricas. Então quanto da pergunta em que você coloca, qual é o critério em que os legisladores, ou por exemplo, os gestores tiveram com a promulgação da lei é claro que não tinham aí colocadas as preocupações, diziam: “Olha aí pedagogicamente a lei vai ser compilada dessa forma”, ou seja, ela surge como várias outras legislações do nosso país, mas ainda é refém de um processo em que até aqui nós ainda vivemos uma grande pergunta: Como mesmo ela vai se colocar na prática?

Quem mesmo tem a tarefa de fazer com que ela seja executada? Quem são as pessoas que suficientemente estão preparadas para poder tratar desta realidade? Que elementos estão já colocados em disponibilidade para que essa mesma população entre aqueles que vão ser os multiplicadores, vão ter para este mesmo processo? Então nós tivemos uma lei da mesma forma como se alguém tivesse, por exemplo, se dito: “Eu vou arrumar uma fotografia de uma casa e eu vou passar até o direito de moradia.” Então a lei representou por enquanto uma fotografia, então na verdade até que se chegue ao estágio de uma construção do que se representa essa lei, eu suponho que ainda vá demorar alguns anos e dependendo de muito esforço para que agente consiga atingir de forma desejável esse verdadeiro estágio (*sic*) (PF-MARROCOS, 2011).

Na fala dos professores formadores, encontrei diferentes elementos dos desafios da formação de professores para a educação das relações étnico-raciais. Como resultado, o contexto histórico da criação da Lei remete pensar nas tensões, nos desafios e nas pressões no que diz respeito à implantação das determinações trazidas pela Lei nº 10.639/2003.

Nesse sentido, estas falas ajudam-me a construir uma importante categoria de análise: a *Articulação* entre os processos históricos que devem ser revisitados para se entender as atuais contradições estruturais da realidade, cujos fatos históricos, suscitados pela luta dos movimentos sociais, não devem ser desprezados. Ou seja, precisamos nos mobilizar no presente sem perdermos de vista os processos históricos como determinantes da realidade existente.

3.3.1.3 Eixo III - Metodologia do referencial teórico do curso

Uma dimensão importante na formação continuada é o trabalho de formação dos professores formadores. Isto porque a prática pedagógica do professor está envolvida em um conjunto de ideias, de concepções, de ações e de teorias que orientam suas práticas. Para Gatti (2008), todos os processos formativos deveriam envolver a preparação dos professores formadores como uma exigência importante para a formação continuada. Seria um desafio na medida em que, segundo ela, enxergássemos a educação como um processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais, propondo-se a compartilhar esses conhecimentos, novos ou velhos, com os futuros professores.

Para analisar metodologia, referencial teórico e recurso didático, usei basicamente estas perguntas: *Você acha que esse tipo de curso com essa formatação ajuda no processo de formação dos professores? Qual foi seu referencial*

teórico para atingir seus objetivos? Quais foram os critérios para a escolha dos mesmos?

Na avaliação de PF-Nigéria, se levarmos em consideração que foi uma primeira experiência, a formatação do curso ajudou a alcançar resultados positivos. Sendo assim, ela justifica sua posição:

Eu vejo como positivo o quê? Que a nossa primeira experiência, para mim, foi positivo que muitos professores vieram fizeram o curso. Se a gente for pegar a média de desistência no nosso curso é uma média de desistência grande que nós temos dos cursos que oferecemos no Centro de Formação. Este curso se comparado aos demais teve um número de desistência pequeno. Um grupo que ficou até o fim. Um grupo que hoje quando vamos a seminários, os encontramos, estão presentes discutindo essa temática até hoje, e eles sempre fazem referência a esse primeiro curso que eles fizeram. Nigéria, sabe aquele curso que fizemos? Então, para eles teve um significado, foi bastante importante. Até hoje eles falam. É um grupo que hoje está na escola e cobra formação, cobra que temos que continuar dando formação que nós não podemos parar e que estas questões são fundamentais para a melhoria, para a inclusão de todos na escola pública. Pra mim isso foi positivo (*sic*) (PF-NIGÉRIA, 2011).

A motivação que leva os professores, de um modo, geral a buscarem a formação continuada são diversas. Sendo assim, o PF-Marrocos fala um pouco dessas motivações:

Sem dúvida que sim o que talvez essa experiência acaba expressando como a realidade de limites é a condição de que a maioria dos profissionais que vieram fazer esses cursos muito mais estão preocupados, né, ou estiveram preocupados com a condição de que era uma oportunidade de fazer uma formação com a condição do benefício econômico ou profissional enquanto carreira, né. Agora por outro lado sem dúvida nenhuma que há uma distinção explícita entre os participantes entre pessoas em um nível de maior desejo e quando você diz que tiveram pessoas que demonstraram interesse em continuidade nos estudos e mais horas de estudos, eu entendo como extremamente natural que isso tenha ocorrido e muitas pessoas possivelmente. Talvez, não só com relação a essa área pode ser que talvez não tenha sido muitos com relação à "Introdução dos Estudos das Religiões de Matrizes Africanas", né, mas com relação a outras áreas informativas que receberam de um desejo de conhecer muito mais (*sic*) (PF-MARROCOS, 2011).

Ainda destacando motivações para a formação, PF-Líbia (2011) menciona que não é segredo o fato de que alguns professores estejam realmente interessados na progressão horizontal⁴⁰

40 De acordo com Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do município de Goiânia, a Promoção Funcional é a movimentação do servidor do Magistério dentro do cargo que ocupa compreendendo Progressão Horizontal. À Progressão Horizontal será concedida ao professor tiver participado de programas de atualização e aperfeiçoamento profissional, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação ou por instituição de ensino devidamente reconhecida, com carga horária superior a 40 horas.

[...] tinha uma parcela assim que tava muito envolvido, principalmente por causa do contexto histórico pessoal, né, tinham outros que estavam na expectativa dessa formação que provavelmente poderiam auxiliá-los, né? Diante da realidade que eles se encontravam então eu acho que tinha mais ou menos esse perfil aí. Os que estavam lá que a gente sempre sabe que é os que por necessidade, progressão ou alguma coisa assim...os militantes que realmente sabia o valor de uma formação dessa. E aí tinha muitas expectativas sobre de que se poderiam produzir frutos. E os que estavam nas expectativas de saber o que viria a ser esse curso para a formação (*sic*) (PF - LÍBIA, 2011).

O PF-Marrocos (2011), por sua vez, destaca que a formação continuada de professores pode ser considerada um processo formativo que ultrapassa o curso em si:

[...] de modo geral, nenhum processo formativo ele não é uma realidade de caráter exclusivo enquanto conteúdo, propriedade de um determinado setor, seguimento ou sujeito. Eu entendo, por exemplo, que nesta entrevista ou nesse nosso diálogo nós estamos trocando, nós estamos tendo oportunidade de ouvir, falar, de questionar, de ter dúvida e de crescer. Então eu suponho que se caso em outro processo existisse um estágio que implicasse ou pelo menos o repasse da informação de uma análise enquanto ementa, enquanto programa, enquanto um caráter, até mesmo provocativo para que outros colegas de outras áreas de conhecimento, aquele que fosse falar sobre legislação ou aquele que fosse falar sobre linguística, aquele que fosse falar sobre história, se ele tivesse um contato com a realidade dos conteúdos sobre a introdução aos estudos religiosos africanos, igualmente seria enriquecedor para essas pessoas como seria enriquecedor pra mim ter tido a oportunidade de ouvir também destas outras experiências (*sic*) (PF-MARROCOS, 2011).

Evidencio, na fala dos professores formadores, o reconhecimento da importância de dar continuidade aos estudos, ou seja, o desejo de querer conhecer e pesquisar sobre o assunto por parte de alguns professores. No processo de formação educacional, é importante que as pessoas sintam-se motivadas, provocadas, a descobrir e a vivenciar certas experiências de seu interesse.

Para atingir esses objetivos, PF-Lesoto menciona que a escolha de seu referencial teórico foi feita num processo formativo permeado por suas experiências anteriores como professor, um processo marcado pelo aprendizado do professor formador. Desse modo, ele afirma que:

Para chegar ao referencial teórico você tem um processo de aprendizado e de construção deste referencial. Na graduação a minha formação como todos os alunos, e todos os professores na época era Marxista. Só que o mundo foi continuando a existir e você tem 1989-1990 que tem a queda do Muro de Berlim, a debacle⁴¹ da União Soviética etc., etc. Que as pessoas começam a se questionar principalmente aqueles que militavam nas áreas.

41 Significa segundo o dicionário Aurélio:derrota; desastre ou ruína .

O Marxismo sofre grandes abalos, também como teoria por conta disto. E se começa a olhar nas uma série de coisas nas discussões de gênero que o movimento de gênero, já havia fazendo esses questionamentos. E o Movimento Negro já discutia que não se sentia incluído na perspectiva. Não se sentia incluídos na perspectiva Marxista. Porque Marxista não compreendia essa discussão, nem de gênero, nem a étnico-racial. Que isso aos poucos veio me dizendo: Tá! o que por no lugar? Que teoria aprecia? Com o mestrado, eu tive mais contato com o discurso Pós-Moderno. Eu achei uma resposta mais confiável, ou leituras que chegavam que me atraíam, e que se falava não de identidades porque o discurso Pós-Moderno, desconstrói a perspectiva identitária. Mais, que trazia esperança para uma leitura étnico-racial. Entretanto, esse problema identitário continuou sendo um problema, porque nós, negros e militantes do discurso étnico-racial, precisamos da construção do discurso de identitário. Porque isso nos foi negado historicamente. E aí que acontece, quando eu encontro o discurso a perspectiva Pós-Colonial de Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Almir Baba, Walter Mignolo, mesmo Paul Gilroy, e tantos outros, Stuart Hall. Essa perspectiva identitária ela começa a se explicitar, e de um outro enfoque que rompe com o discurso eurocêntrico e que se fala de um outro mundo, de outros lugares de fala. Então, minha perspectiva desde o doutorado de 2003-2004, na perspectiva Pós-Colonial e Des-Colonial. Ela começa se cumprir na perspectiva de leituras identitárias e que você constrói uma leitura de um lugar de fala negro. Ou como eu disse antes da gravação, eu falo hoje enquanto cientista de dentro da Sociologia, mas na fronteira com a Antropologia, com a História, com a Filosofia, ou seja, com outros campos. Com uma perspectiva inter e transdisciplinar. Ora isso também na discussão étnico-racial, na perspectiva do lugar de fala, você tem essa interlocalidade. Você tem múltiplos lugares de fala. Nós somos negros. Eu sou homem, você é mulher. Isso falamos de lugares próximos, mas diferentes. E se nós olharmos a construção todo de cada de nossos lugares eles serão diferenciados. Então, meu discurso, aí discurso com ato e fala e a tentativa Pós Des-Colonial de refletir nesse sentido, do lugar de fala da constituição identitária e daquilo que nós somos. Não obliterando a lógica do conflito, que há aí é um ponto de toque forte com Marxismo. Do que o discurso Pós-Moderno talvez abjure um pouco. O conflito não é tão privilegiado na perspectiva Pós-Moderna, mas a perspectiva Pós-Colonial fala do conflito. Ela fala você não é um puro, que você não é o santo! Você não vai ser canonizado e dizer: Agora eu sou assim. Eu vivo como monge desse jeito. Eu no trânsito chamo de filha da puta, eu tenho minhas coisas. Agora isso não quer dizer: Ah! Isso você se contradiz. Não é isso, eu tenho que compreender que minha lógica e minha perspectiva é essa. Esse é meu lugar me reconhecer e me entender como isto (*sic*) (PF-LESOTO, 2011).

A metodologia do curso, nesse sentido, pode ou não contribuir para que se alcance os objetivos, demandando que o professor formador esteja atento ao processo da busca desse conhecimento. Os professores se desenvolvem melhor quando refletem sobre os diversos fatores como um processo e não como um fim.

Nas entrevistas, vi que os professores usaram diferentes referenciais metodológicos. Num primeiro exemplo, cito PF-Líbia, que optou chamá-lo de um referencial “Eclético”.

Eu trabalhei o material do que foi coordenado pelo Sales, um texto da Nilma Gomes, eu trabalhei basicamente com aquele material do MEC, primeiro por que eu estava trabalhando com um grupo muito heterogêneo, eclético, e assim pelo menos eu podia dizer que o material era oficial. Eles gostam dessas coisas, né? Desses oficiosos. Né? Que a gente, então quer dizer, eu trabalhei basicamente a partir do livro das *Orientações Para Implementação da Lei nº. 10.639/03* e aquele material do *Para todos*, que tem alguns artigos o da própria e também, busquei no material da Marilena, a *Lei de Goiânia*. Que muita gente desconhecia e aí ela tinha no livro que ela também organizou a partir de uma outra experiência deles também de formação, né? Então eu trabalhei com esse material basicamente (*sic*) (PF-LÍBIA, 2011).

Uma análise mais cuidadosa de sua fala, dos autores e do material sinalizaram-me que a PF-Líbia trabalhou no curso com o material que estava disponibilizado pelo MEC. Este é um material frequentemente usado principalmente por sua acessibilidade (disponível no *site* do MEC) para muitos dos professores e por ter sido um dos canais usados pelo Movimento Social Negro para socializar o conhecimento.

Identifiquei que a opção do referencial teórico de PF-Líbia aproxima-se do referencial teórico de PF-Angola. Ela então confirma que:

Sim, vou colocar alguns fundamentos, eu trabalhei com o livro *Educação Antirracista: Caminhos Abertos pela Lei Federal Nº 10.639/2003*, da Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização e Diversidade do Brasil. Este livro foi promovido pelo Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, de alfabetização. Diversidade foi em 2005, foi um livro que me fundamentou teoricamente para trabalhar a práxis pedagógica da dança, da cultura afro-brasileira, capoeira, etc. O livro *Ago Ago Nanam* de Maria de Lourdes Siqueira, né. Trabalhei o livro de Munanga, que chama-se: *O Negro no Brasil de Hoje. Vozes Quilombolas*, uma poética brasileira do autor Johnthan Conceição da Silva e trabalhei também com alguns fundamentos da estrutura não-formal da educação, que foi um material didático, do Iê Aiê da Bahia. É um bloco Carnavalesco que tem uma tradição ancestral e no seu cotidiano trabalha educação africana e afro-brasileira no bairro Curuzu da Liberdade. Então eu gosto muito deste material e trabalhei, inclusive com exposições de materiais artísticos produzidos pelo Iê Aiê. Eu também gosto de pensar, o pensamento de Júlio José Chiavenato: "O Negro no Brasil da Senzala à Guerra do Paraguai". Este trabalho me ajudou muito e eu gostei como fundamental no trabalho. Também minha pesquisa sobre o livro publicado como resultado da minha tese de mestrado, chama-se "Doce negro, Ginga e História". Este livro publicado pela MASSA Edições foi um trabalho que me levou a trabalhar na Áustria, na cidade de Gratz, trabalhei em oito escolas e duas universidades, apresentando a pedagogia que foi trabalhada no meu mestrado. Então ajudaram muito. Agora nosso fundamental mais profundo, como eu falei anteriormente, a questão da nossa ancestralidade, eu também tenho um subsídio muito importante que é a formação do candomblé. "História e Ritual da Nação Gegê na Bahia", do Luiz Nicolau Parês, e também material levantado, a obra de Piaget, as obras do Mestre Digi, que é um artista muito famoso na Bahia e no mundo e assim por diante. Eu tenho também um dicionário que se chama "Dicionário da Escravidão" de Alaô, Eduardo Sisinho, bastante, e o livro de Marco Antônio Arcos Cardoso, um estudioso sobre o Movimento Negro, em Belo Horizonte. Eu trabalhei a tese dele

sobre 1978 a 1998, foi análise que ele fez sobre o Movimento Negro. Um livro que utilizo sobre fundamentos, a perspectiva de fundamentos para aplicação da capoeira na escola. Tem outros livros sobre a capoeira também, as danças afro-brasileiras como o livro da professora Nadir, de Salvador, é pesquisa sobre dança afro-brasileira como a bailarina, professora e coreógrafa Mercedes Batista, no Rio de Janeiro, que eu fiz curso com ela. Quando fui fazer mestrado eu trabalhei com a dança afro-brasileira com esta propriedade de Mercedes Batista que foi a primeira bailarina negra no Teatro Municipal no Rio de Janeiro, então eu participei do grupo dela, e eu gosto muito também do pensamento do professor Milton Santos, “O País Distorcido”. Este trabalho dele, inclusive nós montamos um espetáculo “Dança Negra, Ginga e História”, subsidiado por esta obra que eu citei agora. E tem o livro de Roger Bastide, *O Candomblé da Bahia*. Então é mais ou menos, e tenho muito material, muito interessante, que fui levantando para discutir com os professores. Encontrei “Mendes”, uma vontade de compreender esse trabalho (*sic*) (PF-ANGOLA, 2011).

Consta de que PF-Angola usou, em sua bibliografia, livros que já vinham fazendo parte de sua trajetória como professora formadora. Desse modo, o fato de Angola ter domínio sobre a temática que lecionou pode fornecer um nível maior dos professores cursistas sobre aquele conteúdo.

O PF-Marrocos demonstrou a preocupação mencionada por Gatti (2008) de se preparar para este processo formativo. Este professor ministrou uma disciplina que tratou das "Religiões de Matizes Africanas", um conteúdo que geralmente “afloresce” a subjetividade de uma sociedade que, em geral, não respeita a diversidade religiosa. Ele explica então como procurou se preparar para a situação:

Trabalhar um conteúdo como o da experiência religiosa é um desafio sobre qualquer aspecto cultural de um grupo social como é a realidade dos professores que estão atuando no município nesse momento. No entanto, esse desafio se torna muito mais, eu diria denso na medida em que a gente se pergunta qual é a crença de onde as pessoas partem para ouvir sobre uma experiência religiosa que vai ser tratada de modo mais acadêmico, mais analítico, mais formativo. Então, eu diria que uma preocupação que causava em mim uma inquietude muito grande que precisava realmente provocar os professores, era na ideia de sensibilizar esses profissionais para que estes tivessem a compreensão de que nós não estávamos ali para fazer nem um ato catequético, nem um ato proselitista, nem um ato de caráter de conversão para experiências religiosas das culturas africanas, mas estávamos ali justamente para falar sobre os grandes valores que estão presentes por detrás dessa simbologia do universo religioso que as comunidades africanas praticam, no sentido, até mesmo, da busca humana que os indivíduos a despeito de serem ou negros ou brancos, ou amarelos, ou mais primitivos ou mais urbanos, mas evoluídos ou menos evoluídos, de como o indivíduo humano sente necessidade da busca de uma realidade transcendental. Então, eu diria que uma parcela maior do conteúdo é muito mais no sentido de desconstruir um universo histórico religioso que marca a cultura brasileira, enquanto uma cultura que foi fortemente influenciada por uma concepção ocidental cristã e que é muito pouco sensível ou aberta para reconhecer valores ou experiências de caráter profundamente representativo que também possam existir em outras dimensões religiosas (*sic*) (PF-MARROCOS, 2011).

Uma cuidadosa reflexão possibilitou que o PF-Marrocos optasse por usar um referencial teórico que contemplasse os autores com os quais já vinha trabalhando. Nesse sentido, ele comenta que:

Eu citei desde a experiência de Durkheim, Peter Berg, Leonardo Boff, Otto Maduro, que são sociólogos da religião, teólogos, psicanalistas da religião, antropólogos da religião, que justamente tentam fazer com que o indivíduo tenha uma visão mais real e natural da própria condição religiosa. Por exemplo, Marcel Mauss, um também sociólogo que ajuda a compreender o processo religioso, ele fala sobre realidades da ordem numérica que por sua vez tem uma grande representação no caráter histórico da cultura religiosa e que as pessoas, as vezes, não só ignoram como também desconsideram como representativas, de tal sorte que por exemplo, em alguns áreas de conhecimento as pessoas são capazes de afirmar matemática é uma matemática exata que não tem nada a ver com português, que não tem nada a ver com a língua, que não tem nada haver com história, que não tem nada a ver com geografia, com a biologia, com a química [...] Sobre esses valores, portanto, a realidade de poder tratar dos conceitos religiosos na dimensão da cultura africana, não implica em dizer que ela é uma realidade exclusiva da cultura africana, ela é uma realidade com expressões dentro da cultura africana, mas que tem muito mais de dimensões de uma condição humana ou cultural individual ou coletiva que tem expressões específicas da cultura africana, mas que dentro de um campo científico hoje, nos diversos pensamentos de teóricos ou de críticos pressupõe que essa mesma realidade, ela não é uma realidade que precisa ser entendida como um locus exclusivo, mas que precisa ser tratada numa lógica de caráter geral e nós entendemos que no curso os professores, eles precisavam pelo menos ter essa compreensão, ou seja, não estamos falando, não falamos só de uma realidade religiosa de uma grupo específico como se isso fosse de uma dimensão de caráter mais exótico e que essa mesma dimensão não tivesse outras relações com outros processos (*sic*) (PF-MARROCOS, 2011).

A PF-Angola também lidou com o preconceito em relação à dança e à religiosidade africanas. Suas experiências como professora formadora, somada às experiências do Movimento Social Negro, possibilitaram-lhe vivenciar o debate que estava posto:

Porque a cultura afro-brasileira, de estudos sobre a africanidade e a relação com o Brasil, perpassa pela religião africana também. Então, estudar as religiões e omitir a religião africana, ou trabalhar a religiosidade africana como algo escuro, vamos dizer assim, são conceitos forjados, preconceituosos, e excludentes, né? Então, a interpretação religiosa que é passada, forma uma negatividade muito grande para que as pessoas nos recebam como pessoas, na sua diferença, e ao mesmo tempo, colocou uma barreira muito grande, de aceitar conhecimentos que vem da população negra, e é muito grave isso, por que? Porque de ter que lidar com preconceito na hora que vai trabalhar, e o trabalho fica mais pesado. Só que nós conseguimos, com meu trabalho com a arte e a educação, e também com estudos diversos e diversas teorias. Eu consegui mobilizar os professores, que tinham como preconceitos, com fechamento, com resistência que ficavam sentados. Eu consegui a participação deles, pelo diálogo. No diálogo, não um diálogo movido pelo senso comum, mas um diálogo já experimentado, sofrido, já vivido através de teorias. Por exemplo, eu

gosto muito do método de Paulo Freire, somando a estrutura de africanidade para ser trabalhada. Então, como eles conhecem o método Paulo Freire, eu gostei muito desta relação de participação com consciência crítica, sem medo de dialogar, de me aproximar com outro. Isso tem muito do africano, de não ter medo de confrontar, de estar assim no centro do debate, como diz a Sueli Carneiro, é preciso que a cultura negra, a história do negro, esteja colocada no centro do debate. Então, como eu sou pertencente ao Movimento Negro, a Movimentos Populares no país, eu não tenho temor de encontrar com o outro, de poder dialogar com outro, me apresentar para outro. Então, eu ofereci no curso o que eu tinha de melhor na minha essência, e na minha formação profissional em processo, então foi uma vida que eu levei para o curso. Eu levei inclusive todo um acervo que tinha tanto de material artístico quanto de material pedagógico, livros e revistas. Fazíamos exposições, né. Foi um trabalho em que eu tive autonomia de me expressar, apesar de ter conflitos, confrontos, e contradições. Não é fácil, mas quando a gente tem convicção, certeza dos propósitos, das metas que temos traçadas, com bom planejamento, dá certo. Foi o que fizemos. Fizemos excelente planejamento e tivemos parceiros lá dentro, professores que nos ajudaram a compor o curso com êxito, e com objetivos, realmente, trabalhado e realizado, concretamente (*sic*) (PF-ANGOLA, 2011).

A PF-Angola conseguiu citar uma extensa bibliografia que, sem dúvida, me parece importante para dar suporte à discussão proposta no curso. Quando se trata de pensar a Lei, no entanto, sua postura denota uma contradição no que diz respeito ao papel dos professores no curso. Chama atenção sua declaração quando afirma que

[...] eu não tenho um aprofundamento na Lei. Eu tenho um aprofundamento no trabalho pedagógico que pode ser uma ponte para estabelecer relações pedagógicas entre professores municipais, estaduais, ou seja, professores que lidam com a formação da criança, do jovem, porque eu tenho já estudos, tanto a nível formal (tenho mestrado na área de educação), que é esta questão étnico-racial como também sou artista. Eu trabalho com expressão corporal pela dança, ela correlacionada com a cultura afro-brasileira. Eu tenho envolvimento com a capoeira no sentido pedagógico, com estudos (*sic*) (PF-ANGOLA, 2011).

Se, por um lado, o referencial do Curso foi pensado pelos professores, o mesmo não ocorreu em relação ao referencial teórico do Projeto do Curso. Para eu entender essa afirmação, pude recorrer à explicação de PF-Nigéria ao explicar o contexto envolvido logo após uma reunião para se deliberar sobre o curso:

[...] nós organizaríamos uma formação, que não seria em forma de oficina. Neste momento o recurso do Ministério da Educação – MEC -, não podia ser oficina, teria que ser para um curso com duração mínima de 80 horas. Nesta reunião, ficou acordado que faríamos esta formação. A partir daquela reunião, entrei em contato com o MEC, e nós fizemos um projeto. Um projeto extremamente técnico, que quando você me pergunta sobre o referencial, nós não fizemos isso. Nós fizemos o quê? Quais os recursos nós temos? Quando nós podemos gastar com esse recurso, nós fazemos

um projeto extremamente técnico, nos moldes que o FNDS exige. E neste curso sabíamos que teria de ser 80 horas e que nós daríamos pelas experiências anteriores: palestras e minicursos dentro de um curso. Foi isso que nós fizemos. A minha experiência como professora de História, auxílio do Movimento Negro escolhemos a temática. Não escolhemos então qual o referencial teórico que nós iríamos trabalhar (*sic*) (PF - Nigéria, 2011).

Esta falha no eixo norteador do curso foi notada pelo PF-Marrocos, quando comentou que, no curso, os professores formadores não tiveram uma preparação entre eles.

Então eu suponho que se caso em um outro processo, existisse um estágio que implicasse ou pelo menos o repasse da informação de uma análise enquanto ementa, enquanto programa, enquanto um caráter, até mesmo provocativo para que outros colegas de outras áreas de conhecimento, aquele que fosse falar sobre legislação ou aquele que fosse falar sobre linguística, aquele que fosse falar sobre história, se ele tivesse um contato com a realidade dos conteúdos sobre a introdução aos estudos religiosos africanos, igualmente seria enriquecedor para essas pessoas como seria enriquecedor pra mim ter tido a oportunidade de ouvir também destas outras experiências (*sic*)(PF- MARROCOS, 2011).

Isso também foi percebido por PF- Líbia:

[...] eu acho que de repente algumas coisas foram repetidas, principalmente porque eu não tinha acesso, se eu tivesse, eu acho que nem precisava talvez de repente por conta da diversidade das pessoas, mas se tivesse circulado as ementas, o programa de cada módulo, eu acho que a gente podia ter feito uma, um ajuste, porque eu não sei o que os demais fizeram, de repente se repetiu conteúdo e deixou algumas lacunas, por não ter uma espinha dorsal, é um diálogo entre, porque por exemplo. De repente eu não sei, eu falei desse percurso, o outro colega lá, no quarto, quinto módulo não sabia, não tinha em mãos, esse material e poderia ter feito, pode ter feito isso eu não sei te dizer. E eu acho que se tivesse construído algo mais homogêneo teríamos uma, né? Talvez ampliado aí as colaborações (*sic*) (PF-LÍBIA , 2011).

O PF-Lesoto acredita que este referencial teórico, os encontros pedagógicos com os professores formadores, deviam ser objeto de pesquisa. Ele faz então algumas ressalvas:

Sim, eu vejo que cada processo de discussão é importante. Agora que depende do contexto, por que... por que se você tem situações em que dá pra ter discussões, reuniões e que estas reuniões elas podem ser efetivamente produtivas, que se faça. Mas, muitas vezes, você pode fazer o processo sem contato. Porque você tem metodologias diferentes, você tem experiências diferentes, processos diferentes. Que vale ou não articular esses processos ou não. Depende do que você espera e como você espera. Às vezes não é interessante que você homogenize isso. Às vezes numa

perspectiva Pós-Colonial o conflito é interessante, você tem uma leitura eu tenho outra, não precisa a gente afunilar para uma leitura comum. Talvez para evidenciar para os alunos que existem leituras divergentes, seja mais importante, mais produtivo, do que fazer um afunilamento, um grande acordo entre os professores, vamos tratar deste jeito. Aí as coisas ficam, subsumidas, obliteradas ali e você, as pessoas não percebem que existem conflitos e conflitos à parte do processo (*sic*) (PF- LESOTO, 2011).

Sua fala deixa claro que todo e qualquer processo formativo deve envolver preparação, se desejarmos alcançar os objetivos elencados no projeto ou no processo formativo. Principalmente porque poderíamos evitar os erros, como o que aconteceu no Curso na escolha do *Kit* dos livros didáticos, sendo um dos livros escolhidos *Casa Grande e Senzala em Quadrinhos*, que já havia recebido um parecer desfavorável pelo PNDE. Conforme palavras de PF-Nigéria, a experiência negativa:

[...] alertou para a escolha do material. Escolher material não é só o livro texto, mas também as imagens que compõem esse livro. Porque naquele primeiro momento, nós escolhemos o livro pelo autor, a gente não pegava os livros para ler, a gente não folheava os livros, nós tínhamos um prazo muito curto. Não tinha essa preocupação, esse autor é bom, trabalha com literatura então vamos pegar. Nós não tivemos cuidado de verificar as imagens também são um texto, que passa uma mensagem. Às vezes mais explícita que um texto escrito (*sic*) (PF-NIGÉRIA, 2011).

Os erros neste percurso foram positivos na medida em que ofereceram a possibilidade para realizar uma reflexão para outras formações no futuro. PF-Nigéria pontua ainda que:

Se nós fossemos fazer hoje, a primeira coisa, você já até falou também: o planejamento. Teria um planejamento, cuidado com a escolha do material, referencial, a definição dos objetivos, o eixo norteador da formação. Pensar um projeto mais articulado, articulado com quem? Articulado com os formadores, ter um projeto mais consistente de curso. E dentro deste projeto de curso, pensar que uma formação que atenda a dimensão teórica, vejo que isso é fundamental, não é dar um formação só com oficinas e também e que consiga puxar os professores lá no cotidiano deles mobilizar. O que é possível fazer? O que já tenho na biblioteca? Porque eu não utilizo? Subsidiar o professor na sua prática pedagógica. E aquilo que você disse também, ampliar e público. Todos não só educação infantil incluir quem está na gestão das escolas isso é fundamental. Quem está na gestão das instituições? Pensar lá na secretaria, professor que atende o público lá na secretaria e que acha que essas questões não são importantes (*sic*) (PF-NIGÉRIA, 2011).

É importante considerar uma crítica feita pelo PF-Lesoto acerca dos processos formativos:

Que é um dado que na grande maioria dos cursos de formação oferecidos, não se tem esse mapeamento até para repensar. Por que aparece que sempre os cursos estão começando do marco zero e a aí a gente sabe que não é verdade. Existe uma trajetória que muitas vezes essa trajetória ela é desconsiderada por não conta de não se fazer processos avaliativos para se implementar as políticas públicas (*sic*)(PF-LESOTO, 2011).

As afirmativas dos professores formadores revelaram a importância da prática investigativa por parte dos docentes ao realizar suas escolhas metodológicas com um olhar crítico. Assim, o conteúdo das falas revela que é fundamental usar um referencial que se tenha um conhecimento e que possa ajudar na reflexão do processo formativo. Nesse aspecto, considero a categoria *Criticidade*, como sendo uma importante categoria para que se execute uma prática contextualizada entre as teóricas e a prática docente. É um processo que contribuiria de fato para a prática dos professores cursistas, ou seja, a preparação do professor formador (GATTI, 2008).

3.3.1.4 Eixo IV - Avaliação do Curso

Os professores formadores tiveram a oportunidade de se autoavaliarem no desempenho do curso. Perguntei então a eles: *Como você avalia sua participação no curso? Você acha que você atingiu seus objetivos propostos?*

O PF-Marrocos confidencia que:

Eu sou muito exigente comigo mesmo e no fundo eu fico pensando que eu sempre poderia oferecer um pouco mais daquilo que são os propósitos ou os objetivos de um curso, de um conteúdo, de um programa. Agora, ao mesmo tempo entendo que eu não tenho como de modo unilateral vivenciar essa experiência. Eu dependo justamente das pessoas e dependi das pessoas nesse mesmo processo. Eu, dentro dessa dinâmica, entendo que talvez é fica um: “Quê de algo mais que poderia ser feito mas por outro lado compreendo que houve um esforço no sentido de realizar algo bastante pertinente quanto a essa questão de conteúdo, mas olhando principalmente o critério da quantidade de informações a respeito de esse conteúdo eu entendo que, se não me falha a memória, me parece que foram ao todo em torno de oito horas com cada um dos grupos, né. Então em oito horas eu diria que é quase que meia gota de água doce em todos os oceanos juntos, né, olhando a história humana, olhando a perspectiva de quantidade de conteúdo pra poder tratar, então eu sempre saio com esse desejo de que se agente tivesse uns cinquenta anos a mais pra poder fazer esses cursos seriam razoáveis (*sic*) (PF-MARROCOS, 2011).

Ao responder esta questão, a PF-Angola destaca que houve um crescimento dos alunos e se coloca como estando inserida nesse processo de conhecimento:

[...] porque eu percebi no movimento dos professores uma vontade tão grande de adentrar no universo negro, de compreender o que significa a educação que vem do mundo negro no Brasil para o brasileiro e os professores sentem falta epistemológica, sua formação profissional eu percebi que eles, que o total desconhecimento desta relação mais inteira da cultura africana e afro-brasileira que é esta composição tanto histórica como lógica e ao mesmo tempo este universo das artes, da educação sensorial, do corpo inteiro – vamos dizer assim – eles abraçaram este trabalho com tanta dedicação e de forma flexível que eles perceberam o valor de se dar continuidade de um trabalho com esta dimensão que a Secretaria Municipal promoveu que foram os módulos que foram desenvolvidos, a parte histórica, interligando as artes do modo geral. Então, os professores, eles estavam totalmente abertos para receber isso. Teve debates, conflitos, mas vimos que era relação estruturante, era debate crítico, para podermos alcançar os objetivos que seriam, formulações de conceitos, levantamento de dados teóricos para subsidiar a própria prática de atividades correlacionadas a esta área de conhecimento, que é a história do negro, a produção do negro no país. Então eu percebo é que tem que ter continuidade. Esta continuidade séria. Nós trabalhamos à noite, sábados, e os professores, eles iam. Não se omitiam, trabalharam até concluir o trabalho do dia. Tinha um grupo muito interessado, né? [...] pessoas comprometidas, com o Movimento Negro no sentido da construção, da reelaboração de conhecimentos, todos oferecem ensinamentos e ao mesmo tempo recebem ensinamentos. É o que fizemos lá? Construimos conhecimento (*sic*) (PF-ANGOLA, 2011).

Já o processo de avaliação de PF-Líbia indica que ela deveria fazer algumas modificações:

Não eu faria diferente, né? Principalmente por que agora a partir da Licenciatura, a gente começou um diálogo entre transdisciplinaridade, territorialidade. Que eu acho que era e que deveria também ser um dos eixos norteadores do projeto desse porte. Porque aí eu, né? De repente fazer um diálogo, sugerir esse encontro primeiro com os professores para a gente construir uma espinha dorsal. Qual caminho que nós trabalharíamos que também eu acho que nós sofremos um pouco porque cada professor veio com as suas concepções de uma concepção para o curso, um eixo. Porque eu posso concordar ou discordar, mas se eu estou ali dentro de um eixo, é mais fácil da gente dialogar. Eu acho que eles tiveram assim informações de grupos distintos, posições, vamos dar um exemplo: Se eu me comparar à Angola, na militância, eu sei isso de cor, as minhas experiências referentes às dela é distinta, né? Então dois pontos, só pra dar um exemplo, né? E a gente nunca sentou e conversou sobre isso, né? (*sic*) (PF-LÍBIA, 2011).

Para a entrevistada, o desenvolvimento de uma pedagogia crítica envolveria a troca entre os professores durante o desenvolvimento do curso e um eixo norteador do curso. Para tanto, esse processo implicaria na existência de uma prática articuladora e de criticidade.

Portanto, as afirmações de PF-Nigéria ajuda-me a compreender a importância de se observar o Curso com base nessas duas categorias citadas:

[...] Acho que faltou muito isso, eu puxar para questão da produção do conhecimento na escola. [...] O que a gente percebe não teve um momento que dessa equipe de formadores sentar e articular uma proposta única. Acabou que eu vinha e dava meu módulo, isolado. Este módulo não estava articulado, eu não conseguia fazer articulação, por mais que nós começamos discutindo a legislação e ou os outros que vieram depois não conseguiram amarrar. Não é só articular, mas ter um projeto, um trabalho coletivo. Se tivesse isso, garantiria pensar também a escola (*sic*) (PF-NIGÉRIA, 2011).

Embora eu não tenha construído uma categoria neste eixo, verifiquei que outras duas categorias podem ser analisadas aqui. Para Gatti (2008), o desafio da formação de professores pode ser resumido assim:

A educação – enquanto pensamento, ato e trabalho – está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências. A educação formal coloca-se, com seu modo de existir no social, em ambientes escolares e similares, organizada em torno de processos de construção e utilização dos significados que conectam o homem com a cultura onde se insere, e com suas imagens, com significados não só gerais, mas locais e particulares, ou seja, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas, cujo sentido se cria nas relações que mediam seu modo de estar nos ambientes e com as pessoas que aí estão. Atravessando este espaço, temos as mídias, as crenças, os valores extrínsecos à escola e seus agentes (GATTI, 2008, p. 91).

Reconheço que a participação dos professores cursistas teria oferecido importantes aspectos que eles desejavam tratar neste trabalho. Porém, igualmente importante, foram as entrevistas dos professores formadores. Estas me possibilitaram construir essas categorias que evidenciam que a formação de professores envolve muito mais do que o âmbito das instituições de formação; que o papel do professor é absolutamente central; que urge pensar na formação do professor formador, dos cursos de formação continuada; que as instituições sejam mais críticas sobre os processos aligeirados; e que, de fato, efetivem essa modalidade de formação continuada. Esses aspectos citados dão-me suporte para construir minhas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo que orientou meu trabalho foi o de identificar se o Curso de formação de professores sobre a História e Cultura Africana possibilitou a produção de diálogos ou a superação dos silêncios entre os professores na rede municipal de educação de Goiânia. Tracei, neste estudo, algumas questões que foram importantes para entendermos meu questionamento central.

Na busca por respostas, analisei os diálogos e os silêncios dos professores com um olhar dimensionado para visualizar os dois comportamentos dialeticamente, na tentativa de ampliar nossa compreensão dos aspectos relevantes para construir uma sociedade na qual o convívio com diferentes etnias seja pautado pelo respeito recíproco.

Neste exercício investigativo, busquei conceber o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade a qual pertence. Compartilhei do pensamento de Vigotski (2004) quando apresenta a educação como um processo que requer adaptações por parte do professor e do aluno de forma bem dinâmica e ativa.

Essa proposição metodológica é coerente com toda sua teoria dialética de compreensão dos fenômenos humanos. Partindo da premissa básica de que as funções mentais superiores são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal, Vigotski (2007) também vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado por outro.

As apropriações sociais foram-me sendo desveladas durante a investigação. Busquei então situar o leitor na relação entre educação e as relações étnico-raciais a partir da contextualização histórica do Movimento Social Negro no Brasil desde o Pós-Abolição. Esse percurso possibilitou-me conhecer um pouco melhor a luta árdua do Movimento Social Negro no Brasil, que desde os anos 1920 tem buscado dar centralidade à educação como um direito de todos os brasileiros.

O conhecimento gerado pela pesquisa através desse percurso histórico indicou-me a importância de esse conhecimento ser resgatado na formação inicial dos professores, uma vez que ofereceria elementos formativos que auxiliariam na sua formação continuada. Compreendo que processo histórico veio atrelado ao

desenvolvimento da produção de uma legislação que envolve muito mais que a Lei nº 10.639/2003 e que a legislação por si só não resolve a questão étnico-racial em sua totalidade. Estou falando de diferentes barreiras para a não inclusão da temática nos currículos, conforme reza a Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB/1996. Além disso, se o aparato legal disponível na legislação brasileira fosse de fato cumprido, nos proporcionaria uma situação bem diferenciada do que temos no cumprimento das referidas leis.

O desafio que se impõe é de entender que a complementação das políticas públicas para a população negra, de um modo geral, depende de recursos financeiros e de condições materiais para a sua efetivação. Mais especificamente, no caso de investimento em educação, a realização de reconhecimento da identidade, da cultura e da valorização da população negra, é algo que ainda apresenta resistência. Isto porque estamos falando de uma inserção em um campo de poder desigual: o currículo.

Para se pensar no currículo, recorri às contribuições de Apple (2006), um estudioso e crítico, que, em suas análises, destaca o poder desigual que se reproduz na sociedade e qualquer análise deste poder não pode deixar de investigar a escola. As instituições de ensino representam e reproduzem os mecanismos de poder regulados pelo Estado.

Em sua visão, a educação configura-se como um ponto de conflito, quando não dialoga sobre o tipo de conhecimento que é e deve ser ensinado e sobre o ensino e a aprendizagem que devem ser avaliados. Isso significa que a educação precisa ir além das questões técnicas, deve buscar desvelar as complicadas conexões entre o conhecimento, o ensino e o poder no campo da educação. Sendo assim, é imprescindível um olhar diferenciado para as relações entre quem, de um lado, tem poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a educação (APPLE, 2006, p. 6).

O currículo deveria, portanto, oferecer a possibilidade de investigar as relações históricas e políticas, e não apenas celebrar a diferença e a diversidade, mas questioná-la. Deveria então pensar a educação criticamente em relação ao poder econômico, político e cultural na sociedade.

Acredito que essa inserção me permitiria lidar com dois posicionamentos bem importantes: primeiro, não podemos mais aceitar o argumento de que falta uma equipe preparada para realizar o trabalho. O Plano Nacional de Implementação

(2009) enfatiza claramente, no Eixo de Avaliação, as metas de curto prazo das Secretarias Estaduais de Educação e das Secretarias Municipais de Educação: que deveriam criar e ampliar as equipes técnicas responsáveis pela implementação e acompanhamento da Lei.

É exigido por lei uma equipe que ultrapasse os professores que estão nas secretarias estaduais e municipais, e que envolvem outros atores importantes no sistema educacional como: os professores, os diretores e os coordenadores das referidas redes. Uma equipe bem formada e equipada poderia sair da intencionalidade e propor uma sistemática que ajudasse a elaborar um plano de ação para a formação continuada, norteadas por eixos e objetivos e avaliações bem definidos. A proposta é de que os cursos ofertados possibilitem a continuidade e de que os professores pudessem avaliar seus processos formativos, o que contribuiria para pensar suas práticas pedagógicas imbuídas de um referencial teórico vivenciado ao longo de sua formação continuada.

Nesse sentido, lamentavelmente, a atual Secretaria Estadual de Educação tem evidenciado pouca abertura para o diálogo. Nessa gestão, o Fórum Permanente Educação e Diversidade Étnico-Racial do Estado de Goiás aguarda uma audiência com o atual secretário desde o mês de fevereiro deste ano. Com a Secretaria Municipal de Educação igualmente se aguarda uma audiência com a secretária. Uma boa notícia é que depois de quase cinco anos sem formação específica com a temática, a SME planeja, na formação continuada de professores, agendada para o mês de janeiro de 2012, contemplar a temática na formação. Nenhuma das secretarias possui equipes formadas para tratar da educação nas relações étnico-raciais conforme previsto no Plano de Implementação das Diretrizes (2009).

Um segundo posicionamento dar-se-ia por conclamarmos que a inserção desses conteúdos de fato acontecessem no currículo. Isso possibilitaria a perspectiva de romper com o Mito da Democracia Racial, com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira no currículo, afirmando a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e com suas famílias.

Essa medida ajudaria a comunidade escolar a ter uma consciência política e histórica da diversidade, pensar na igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, na busca da superação da indiferença e da invisibilidade do outro. Embora não possamos esquecer de que esta tarefa extrapola o espaço da escola, já

que a sociedade é formada por outras instituições, destacamos que a escola tem um papel importantíssimo na produção de posturas mais inclusivas.

O desencadeamento desse processo evidencia que a aprendizagem das relações étnico-raciais envolve um processo de aprendizagem para toda a sociedade: negros, indígenas, brancos e outros, um projeto conjunto da construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.

Não resta assim dúvidas do importante papel das universidades, especialmente aquelas com os cursos de licenciaturas, que poderiam dar um bom exemplo no cumprimento da legislação.

Reconheço que a articulação entre Movimento Social Negro e o espaço acadêmico nunca se mostrou tão promissora para o desenvolvimento de boas parcerias. Saímos do período de denúncias para, de fato, produzir conhecimento que possa gerar mudanças significativas na sociedade e com referencial teórico bem pertinente destacando-se a produção na área educacional.

Como resultado, poderíamos sonhar com professores que, em suas formações, aprenderiam a garantir o direito dos negros, assim como todos os cidadãos brasileiros, de cursarem qualquer nível de ensino com qualidade, com boas escolas e professores qualificados para lidar com as relações étnico-raciais e as tensões produzidas pelo racismo e as discriminações. Essas condições podem ser consideradas utópicas, mas são condições materiais fundamentais nas escolas e a formação dos professores no reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos negros e afrodescendentes.

Em relação aos professores cursistas, não posso negar que a parte de todos os entraves que destacamos houve uma tendência maior para o silenciamento deste grupo do que ao diálogo. Nossa leitura, numa perspectiva dialética, permite-nos enxergar que, apesar da resistência em participar da pesquisa, consideramos importante que, no futuro, professores cursistas discutam seus processos de formação continuada. Dessa forma, não posso deixar de citar a PC-Mauritânia, que participou do Curso e compareceu à Roda de Conversa e que atualmente tem construído estratégias para realizar sua formação continuada como a produção de um livro literário com a temática.

Minha afirmação está pautada nas poucas fichas de avaliação a que tive acesso, nas quais os professores cursistas, naquele dado momento, evidenciavam

essa motivação de continuar o diálogo com seus pares. Se naquele momento tínhamos uma volição evidenciada e que, não sendo contemplada, se perdeu.

Ao longo do capítulo três, discorri sobre o desafio da política de formação continuada de professores de um modo geral e para a educação das relações étnico-raciais, especialmente se levarmos em consideração o papel marginal dado ainda nos cursos de formação inicial para a temática, o que significa que a legislação envolve um compromisso ético-político para tratar de questões que permeiam o cotidiano do espaço escolar e que simplesmente não são discutidas sob a justificativa de que os professores não estão preparados.

A pesquisa, ao final, revelou-me algumas certezas e outras incertezas. Uma das certezas é que a formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais não tem recebido, por parte dos gestores (federais, estaduais e municipais), a devida importância.

Urge sair da intencionalidade e da boa vontade para a efetivação de um projeto político-pedagógico que possa de fato nortear a práxis dos professores. Isso necessita de que os cursos de formação continuada de professores estejam sendo pensados de forma mais criteriosa, com metas baseadas nas propostas no Plano da Implantação (2009), que demanda a criação das equipes de acompanhamento. Reconhece-se assim que ter uma equipe significaria melhor qualidade na execução dos processos formativos, buscando qualidade e continuidade na tentativa de fugir dos processos aligeirados e descompromissados com a prática cotidiana do professor.

Não posso deixar de afirmar que há uma resistência real do professorado quanto à temática racial e que grande parte do silenciamento aparentemente não está ligada ao desconhecimento dos processos históricos da população negra. Isso põe um questionamento para o qual, no momento, não temos respostas e que, talvez, no futuro possamos entender outros aspectos do silenciamento sem que façamos inferências baseadas apenas em suposições. Assim como Gomes (2002), estamos desafiados a entender como os professores e as professoras se educam e constroem as suas identidades para além dos processos educativos formais.

Essa atitude de “Silêncio e Silenciamento” por parte dos professores foi um dos resultados da pesquisa que me inquietou. Na busca por entender esses comportamentos, inicialmente fui tentada a crer que talvez essa fosse uma atitude

recorrente em tempos de “Comportamentos Ecologicamente Corretos”. Por outro lado, isso não mostrou ser um argumento convincente teoricamente.

Uma análise com base nas referências da pesquisadora Ollandi (2007), que se dedica ao estudo do silêncio, mostrou ser mais eficiente. Em seu estudo, define o Silêncio fundador não como aquele que funda algo, ele é fundante no sentido de necessário, fundamental, existe nas palavras ou as atravessa para fazer a linguagem significar.

Dessa feita, o silêncio não pode ser confundido com ausência de fala ou de ruído, nem é representável, pois não é do silêncio físico que trata a autora, mas do silêncio que remete ao sentido. O [...] silêncio não é mero complemento da linguagem. Ele tem um significado próprio. Para ela, seria fundador no sentido de ser “originário”, nem o lugar do sentido absoluto. Nem tampouco que haveria, no silêncio, um sentido independente, autossuficiente, preexistente. Significa que o silêncio é garantia do movimento de sentidos (OLANDI, 2007, p. 23).

Pude então compreender que o Silêncio e o Silenciamento dos professores talvez estejam nos dizendo que devemos, enquanto gestores e sociedade civil, refletir sobre outros caminhos na efetivação das políticas públicas educacionais. Dito de outra forma, tentar outros movimentos para dar sentido ao que realizamos. Mesmo assim, findo certa de que a minha inquietação não se extinguiu.

Entretanto, independente das inquietações, devemos continuar pensando em criar espaços para o diálogo e para trocas entre os professores ou mesmo alunos que desejam ser ouvidos ou simplesmente serem acolhidos.

Espero que o Movimento Social Negro de Goiás, os órgãos executivos e a sociedade como um todo possam construir um espaço para o debate, que agora mediado pelas produções acadêmicas em forma de: livros, artigos, dissertações e teses possam criar estratégias capazes de romper com as desigualdades raciais na sociedade. Este projeto envolveria, para este coletivo, um amadurecimento das suas parcerias em prol de um projeto gestado conjuntamente, com metas claras que fortaleçam tanto a comunidade negra como a sociedade goiana e brasileira como um todo.

Concluo certa de que esta pesquisa poderá contribuir para criar espaços de diálogos entre os professores e a sociedade de forma geral e que possamos, através das reflexões, romper com o atual Silêncio e Silenciamento e que consigamos avançar em uma sociedade que valorize a diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.) **Afirmando diferenças montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- ALMEIDA, B. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ANDREWS, George Reid. (1997). **Ação Afirmativa: um modelo para o Brasil?** In: SOUZA, Jessé. (Org.). **Multiculturalismo e Racismo. Uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, p. 137-144.
- ARROYO, Miguel G. **Educação e exclusão da cidadania**. In: BUFFA, Ester *et al.* **Educação e cidadania**. Quem educa o cidadão? 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 31–80.
- ASSIS, M.de P. **A questão racial na formação de professores na perspectiva dos docentes da FFP**. 2006, 187 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- APPLE, M. E. **A presença ausente da raça nas reformas educacionais**. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papyrus, p.147-161,2001
- BARBOSA, Ivone Garcia, et al. **Projeto Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas**. Goiânia: UFG, p.39,2003.
- BARBOSA, Irene Maria Ferreira. **Enfrentando Preconceitos: um estudo da escola como estratégia de superação de desigualdades**. Campinas: Área de Publicações CMU/ Unicamp, 1997. 250 p.
- BEDANI, Vanessa Mantovani. **O curso de pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos**. UFSC, 2006, Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, SP, 2006.
- BELCHIOR, Douglas. **Ativista critica Alterações No Estatuto Da Igualdade Racial Do Senado, 23/06,/2010**, disponível em <http://www.redebrasilatual.com.br/>, Acesso em: 22 dezembro. 2010.
- BOTEGA, Gisely Pereira. **As relações raciais nos contextos educativos: suas implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC**. UFSC, Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 9394/96. Apresentação Esther Grossi. 3. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Lei n.10.639. **Inclui a obrigatoriedade da temática** “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. Lei n.11.645. **Inclui a obrigatoriedade da temática** “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

_____. **Assembléia Nacional Constituinte**. VII – Comissão da Ordem Social: Anteprojeto da Comissão. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1987.

_____. 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, 10 de março de 2004.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático: histórico e perspectivas**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília/DF, 2004.

_____. **Comissão de Sistematização**: Anteprojetos das Comissões Temáticas. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1987.

CADERNOS PENESB: **Relações raciais e educação**: alguns determinantes/ Iolanda de Oliveira (Coord.). Niterói, RJ: Inter texto, 1999. 96 p.

CANDAU, Vera Maria (Coord). **Somos todas iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 176 p.

CAMPOS, Maria Malta. **A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos**: modelos em debate. Educação & Sociedade, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte**: 1978-1998. UFMG, 2001, Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

CARNEIRO, Sueli. **A Batalha de Durban**. In:Revista Estudos Feministas. Universidade Federal de Santa Catarina: v.10,nº1,p.209-214,2002.

CASTELLS, Manuel, **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra Ltda., p.23-30, 2010 .

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

CHAUI, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHIARELLO, Rosana Aparecida Peronti. **Preconceitos e discriminações raciais: um olhar de professoras sobre seus (suas) alunos (as) negros (as)**. UFSC, 2003. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós - Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSC, 2003.

COELHO, W. de N. B. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores**. 2005. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

CRUZ, A. C. J. da. **Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira**. 2010, 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

CRUZ, E. M. R. **Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades**, 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2008.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **África e Diáspora Africana**. Mimeografado. Curso sobre cidadania e relações raciais. ABREVIDA – Prefeitura de São Paulo, 1991.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Formação continuada de docentes da educação básica: construindo parcerias (LASEB)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DAGNINO, Evelina. **Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?** In: MATO, Daniel. (Coord.). Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.

DALVANI, Lellis. **IV Encontro Nacional do Coletivo Antirracismo**. Cadernos de Educação. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. N. 20, jan. 2008.

DOMIGUES, Petrônio. **O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 138, set./dez. 2009.

DOUDOU, Diène, Relatório do relator especial sobre formas contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância relacionada, em sua missão no Brasil. Brasil, 2005. Disponível em http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_relator_onu_doudou_diene_racismo.pdf

FERREIRA, Cléa Maria da Silva; SILVA, Nilce. **Formação inicial de professores com base na Lei 10639/03 na USP: demanda e resistência.** São Paulo: v. 6, p. 13-21, 2007.

GATTI, Bernardete A.. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.37, pp. 57-70. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>.

GATINHO, Antônio Alves. **O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais.** Pará: UFP, 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2008.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência.** São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo: Loyola, 1997.

GOMES, Nilma Lino (2001). **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** In: Ministérios da Educação & Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. (2009).

_____. **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação.** Rio de Janeiro, DP & A, 2004.

_____. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras.** Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____. (2001). **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** In: Ministérios da Educação & Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. (2009). Plano de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: um breve discussão: In **Secretaria de Educação Continuada .Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA Petrolina Beatriz Gonçalves e BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (org.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro.** Ed. UFSCar, 1997.

GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: **Experiências etnico -culturais para formação de professores** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, Maria Aparecida. **A formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia da Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac em Lages (SC)**, URB, 2000. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, SC, 2000.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. SOVIK, Liv. (Orgs.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

HASENBALG, Carlos. A. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio Janeiro: Edições Graal, 1979.

HERINGER, R. **Promoção da igualdade racial no Brasil**. Teoria e Pesquisa, nº 42 e 43, p. 285-302, 2004.

LEITE, José Correia. **E disse o velho militante José Correia Leite: depoimentos e artigos**. Organização e textos: Luiz Silva Cuti. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

LIMA, Ivan Costa. **As pedagogias do movimento negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-200): implicações teóricas e políticas para a educação brasileira**. UFC, 2009, Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, contra o racismo, pela cidadania e pela vida uma Política Nacional de Combate ao Racismo e a Desigualdade Racial. **Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial**. Disponível em: <http://www.eliagonzalez.org.br/material/Marcha_Zumbi_1995_divulgacaoUNEGRO-RS.pdf>

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Difel, 1979, Livro 1, vol. 1.

MATTOS, Wilson R. de. **Levando a Raça a sério**. Inclusão social e igualdade no ensino superior baiano – uma experiência de ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia. Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, do Município de Aracaju, Estado de Sergipe, 1998. p. 293-294.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

MOURA, Clóvis (1988). **História do negro brasileiro**. São Paulo, Editora Ática, 1988.

MUNANGA, K. **O antirracismo no Brasil**. In: MUNANGA, K. (Org). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secad, 2005.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **“Quem viaja muito tem o que contar”**: narrativa sobre percursos e processos de formação de professores da educação básica”. UEC, 2009, Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2009.

NUNES, Cícera. **O Reisado em Juazeiro do Norte e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente**: uma proposta para a implementação da Lei nº. 10.639/03. UFC, 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6º ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo. **Quem é Quem na Negritude Brasileira**. São Paulo: Edição do autor, 1998. 39 p.

OLIVEIRA, E. R. **Narrativas de Thereza Santos** – contribuições para a educação das relações étnico-raciais, 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha B. G. (Orgs.). **Negro e educação: Identidade negra: Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: ANPed; São Paulo: Ação Educativa, [s/d].

OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações raciais e educação: alguns determinantes**. Cadernos PENESB. Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, R. S. **Raça e política de formação profissional**. In: Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas. Organizado por Iolanda de Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Regina Pahim Pinto. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.

_____. **Preconceitos, Discriminação e Formação de Professores**: do proposto ao alcançado, 2001.150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2001.

PEREIRA, A. M. **Trajetória e perspectivas do movimento negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Comissão de Combate às Discriminações e Preconceitos de Raça, Cor, Etnia, Religião e Procedência Nacional da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

PERIN, Rosemary Rufina dos Santos. **Cadernos de Educação do projeto de extensão pedagógica do Ilê Aiyê: um precursor das Diretrizes Curriculares da Lei 10639/03?** UFB, 2007. Dissertação - Programa de Pós - Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2007.

PINTO, Regina Pahim. Cadernos de Pesquisa. **Movimento negro educação do negro: ênfase na identidade**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.86, p. 25-38, ago. 1993.

PORTELLA, Tânia. **Combate às desigualdades na educação escolar**. Democracia Viva, Rio de Janeiro: nº. 34, p.3-7, jan/mar.

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Vol. 28, n. 100 – especial p. 1023-1230 outubro de 2007.

REVISTA NEGRA E EDUCAÇÃO. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.

REVISTA NEGRO E EDUCAÇÃO. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2007.

RIBEIRO, C. **Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas**. 2005. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

RIBEIRO, Marlene. **Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais**. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros. **Etnias e educação: trajetórias de formação de professores frente à complexidade das relações étnicas no cotidiano escolar**. UEC, 2001. Tese (Doutorado)- Pós - Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2001.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. (2005). **Movimento Negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSCar, São Carlos, 2005.

ROCHA, LUIZ Carlos Paixão. **Políticas Afirmativas e educação: a Lei10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. UFPN, 2006, Dissertação (Mestrado). Florianópolis, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. (1987). **Relações Raciais e Rendimento Escolar**. Cadernos de Pesquisa, 63, p. 19-26.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A luta organizada contra o racismo**. In: BARBOSA, Wilson do Nascimento (Org.). *Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras*. Brasília: Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 1994.

SANTOS, Salles Augusto dos. **Ação afirmativa e mérito individual**. Revista da AnPED, 1997. p. 137-140.

SARAIVA, José Flávio Sombra. **Formação da África contemporânea**. São Paulo: Atual, 5. ed. 1987.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios das sociedades de classes. In: LOMBARDI, J, C. SAVIANI, (Orgs.). **Marxismo e educação – debates contemporâneos**. Campinas, SP, Autores Associados: Histedbr, 2005.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultural Afro-brasileira e Africana. Brasília, junho, 2009.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Petronilha Beatriz. G.; BARBOSA, Lúcia Maria Barbosa de Assunção. **O Pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

SILVA JUNIOR, Hédio. **Anti-racismo: coletânea de leis brasileiras (federais, estaduais, municipais)**. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

SILVA, Marilena; GOMES, Uene José. (Orgs.). **África e afrodescendência e educação**. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz. Gonçalves; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Revista Brasileira em Educação. **Movimento negro e educação**. São Carlos: Editora da UFSCAR, n.15, set/out/nov/dez, 2000.

SILVA, Marcelo Leonino. **A história no discurso do movimento negro unificado: os usos políticos da história como estratégia de combate ao racismo**. São Paulo: UEC, 2007. Dissertação (Mestrado) – Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2007.

SILVA, Eva Aparecida. **Professora negra e prática docente com a questão étnico-racial: a "visão" de ex-alunos**. UEC, 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UEC, SP, 2008.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**. UFSCS, 2009, Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, SP, 2009.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: Identidade, povo e mídia no Brasil**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUSA, Karla Cristina Silva. Revista em foco em educação e filosofia. **Movimento negro e política educacional no Brasil**. Maranhão, v. 01, p.29-43. Disponível em: <<http://www.educacaoefilosofia.uema.br>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva, CROSSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidade e desafios da Lei 10.639/2003. São Paulo: Petrópolis, Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007. <<http://www.palmares.gov.br/>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

SOUZA, Erivaldo Santiago. **Formação de intelectuais negros e negras**: a experiência de assessores /as educacionais para assuntos da comunidade negra no Estado de São Paulo. São Paulo: UFSC, 2009, Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica**: das determinações legais às práticas institucionalizadas. UFSC, 2007, Tese (Doutorado), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2007.

TORO, José Bernardo e WERNECK & Nísia Maria Duarte. **Mobilização Social** – Um modo de construir a democracia e a participação – Autêntica: Belo Horizonte, 2007.

VIGOTSKY, L. S., **A Formação Social da Mente**: *o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. Michael Cole... [et al.]; Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007

ZABALA, Antonio. **Prática Educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007. vol. 6. p. 13-21.'