



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULA JANAÍNA DA SILVA

**O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) PARA A
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS**

Brasília

2012

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Paula Janaína da Silva

**O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) PARA A
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na área de confluência – Políticas Públicas e Gestão da Educação; eixo de interesse: Educação das Relações Raciais, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Denise Maria Botelho.

Brasília

2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1004656

S586p Silva, Paula Janaina da.
O papel da formação continuada de professores(as)
para a educação das relações raciais / Paula Janaina
da Silva. -- 2012.
161 p. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

Orientação: Denise Maria Botelho.

1. Professores - Formação. 2. Educação - Relações
raciais. 3. Negros - Condições sociais - Educação.

I. Botelho, Denise Maria. II. Título.

CDU 371.13

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais

Paula Janaína da Silva

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Denise Maria Botelho (Orientadora)
Faculdade de Educação (UnB/UFRPE)

Prof^a. Dr^a. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro (Membro)
Faculdade de Educação (UnB)

Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento (Membro)
Faculdade de Filosofia (UnB)

Prof^a. Dr^a. Catarina de Almeida Santos (Membro)
Faculdade de Educação (UnB)

Às minhas mães, Maria José (*in memoriam*)
e Dalva Aparecida, pelo exemplo de
mulheres negras, fortes e lindas.

À minha filha Dandara, minha pequena,
que me trouxe o amor puro e verdadeiro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Oxalá, que permitiu a minha chegada até aqui.

Agradeço aos meus queridos que vieram antes de mim, especialmente a minha mãe adotiva, Maria José (*in memoriam*).

À minha mãe, Dalva, pelo reencontro.

Aos meus irmãos, Rodrigo e Claudiana, pelo amor e respeito.

Às minhas amigas de jornada e de vida, Andrea, Uziene, Liliana e Renata.

Aos meus amigos Jorge, Mineiro e Jeferson.

Às minhas amigas e intelectuais negras Lucilene, Marilia, Cristiana e Givânia, pelos encontros e olhares sempre de carinho e força.

Ao grupo de pesquisa Geraju, pela acolhida, apoio e simbiose, que fizeram toda a diferença nessa caminhada – muitas vezes tão solitária.

Às crianças que sempre iluminaram o meu caminho: Estrelinha, Bia, Pedro, Vitória, Karen, Guilherme, Lara, Lucas e Maria Luiza.

Às minhas crianças não tão crianças assim: Suelen, Camily, Renan, Grasiela, Camila, Daiane, Maria Eduarda e Gabriel.

Ao Sérgio e à minha pequena e linda Dandara, que me ensinou o que é o amor... Um amor sem igual, um presente de Oxum e Iansã, com as bênçãos de Oxalá.

À minha orientadora e amiga Denise Botelho, pela paciência, confiança, carinho, brigas, e por acreditar nesta aprendiz e por me fazer acreditar em mim mesma.

Ser uma educadora negra contribuiu com a minha opção por uma educação pela paz, pois percebo na pele a falta de equidade étnico-racial. Preta é a cor da minha pele e negra é a minha consciência.

Denise Maria Botelho

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender o papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais, utilizando-se da análise das entrevistas com três docentes que trabalham com a temática racial. As relações raciais que configuram o Brasil são marcadas pelo racismo e pelas mais diversas discriminações, escamoteados pelo mito da democracia racial, ainda presente e disseminado na sociedade. Desse modo, a formação de professores torna-se indispensável para uma educação que valorize, reconheça e respeite as diversas culturas e identidades existentes. Por meio de levantamento bibliográfico, foi possível observar a educação do negro no Brasil numa perspectiva histórico-social, identificando mecanismos legais utilizados para impedir ou dificultar a escolarização do referido sujeito, a importância das políticas públicas com o recorte racial e o papel da formação continuada na construção de uma educação antirracista. A partir das análises preliminares, identificou-se o papel da formação continuada em educação das relações raciais, principalmente no que tange à implementação do Art. 26 A da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

Durante o processo de construção desta pesquisa, foi trabalhada a questão da importância da valorização da população negra na construção da sociedade brasileira, o respeito a diversidade, mas tudo isso não será possível se não houver um item primordial para que a educação das relações raciais seja efetivamente implementada, o amor, porque o amor cura e a invisibilidade imposta a esse população, fez com que, ainda hoje, fossem coisificados como durante a escravidão. Somente o amor humaniza, não o conhecimento pelo conhecimento. Pode-se conhecer e valorizar a sua cultura, mas não necessariamente irão respeitar. Certa vez ouvimos de um amigo que o estuprador valoriza o corpo da sua vítima, mas não a respeita. Desejamos, queremos, exigimos, que nos respeitem em todas as nossas especificidades, quer seja religiosa, educacional, cotidiana, afetiva, cultural.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Identidade. Educação para as relações raciais. Amor

ABSTRACT

This study aims to understand the role of teacher continuing education (as) for the education of race relations, using the analysis of interviews with three teachers who work with the race issue. Race relations that shape Brazil are marked by racism and discrimination by the most diverse, concealed by the myth of racial democracy, and this still widespread in society. Thus, teacher training becomes essential for an education that values, recognizes and respects the different cultures and identities exist. Through literature, we observed the education of the Negro in Brazil in a socio-historical perspective, identifying legal mechanisms used to prevent or hinder the education of said subject, the importance of public policy with the racial and the role of continuing education in building an anti-racist education. Based on the preliminary analyzes, we identified the role of continuing education in education of race relations, especially regarding the implementation of Article 26 of the Law of Guidelines and Basis of National Education.

During the construction process of this research, the issue was worked appreciation of the importance of the black population in the construction of Brazilian society, respect for diversity, but all this will not be possible if there is a key item for the education of race relations is effectively implemented, love, because love healing and invisibility imposed on this population, meant that, even today, to be objectified like during slavery. Only love humanizes, not knowledge for knowledge. You can know and appreciate their culture, but will not necessarily follow. I once heard from a friend that the rapist values the body of his victim, but not the case. We want, we want, we require that we comply in all our peculiarities, whether religious, educational, everyday, affective, cultural.

Keywords: Continuing education for teachers. Identity. Education for race relations. Love

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de analfabetos	48
Gráfico 2 – Diferença percentual entre brancos, pardos e pretos	48
Gráfico 3 – Número de analfabetos funcionais.....	49
Gráfico 4 – Diferença percentual entre brancos, pardos e pretos	50
Gráfico 5 – Alunos cursando nível superior - 2009.....	51
Gráfico 6 – Percentual de alunos cursando nível superior - 2009	51
Gráfico 7 – Evolução da luta contra o analfabetismo	53
Gráfico 8 – Resultados dos projetos/cursos de educação para as relações raciais da Eape	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de analfabetos.....	47
Tabela 2 – Percentual de analfabetos funcionais.....	49
Tabela 3 – Alunos cursando nível superior - 2009	50
Tabela 4 – População com ensino superior concluído	52
Tabela 5 – Evolução da luta contra o analfabetismo (1998-2008).....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Projetos realizados no ano de 2006	91
Quadro 2 – Projetos realizados no ano de 2007	92
Quadro 3 – Projetos realizados no ano de 2008	93
Quadro 4 – Projetos realizados no ano de 2009	94
Quadro 5 – Projetos realizados no ano de 2010	96
Quadro 6 – Proposta de “projeto interventivo para 2011 – resultado de trabalho.....	97
Quadro 7 – Quadro-resumo de projetos por ano.....	98
Quadro 8 – Quadro-resumo geral	99
Quadro 9 – Profissionais entrevistadas.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CNNB	Convenção Nacional do Negro Brasileiro
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
Eape	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
FE	Faculdade de Educação
FNB	Frente Negra Brasileira
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE-UFRJ	Instituto de Economia da Universidade do Rio de Janeiro
Laeser	Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
MSN	Movimento Social Negro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Seppir	Secretaria de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
CAPÍTULO 1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA.....	22
CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POLÍTICAS E DEBATES	62
2.1 Políticas de combate ao racismo.....	62
2.2 Discussão dos modelos de formação de professores e a formação continuada	75
2.3 Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape): espaço de formação continuada.....	86
2.3.1 A Eape e a educação para as relações raciais.....	87
2.3.1.1 Objetivos do Espaço Afro-brasilidade.....	87
2.3.1.2 Ações	88
2.4 A cor da cultura: trabalhando a afro-brasilidade no currículo	99
2.5 Ciclo de debates – Iniciativa do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro/DF).....	100
CAPÍTULO 3 PERCURSO METODOLÓGICO	102
3.1 Método Qualitativo: definição do caminho percorrido.....	102
3.2 Caminho percorrido.....	105
CAPÍTULO 4 ANÁLISE DE ENTREVISTAS	112
4.1 Início do trabalho com a temática racial	113
4.2 O mito da democracia racial presente nos cursos de formação continuada de professores	116
4.3 Construção da identidade do(a) negro(a) e a questão do poder	120
4.4 O corpo negro e a sua representação para uma educação antirracista	125
4.5 Análise do papel da formação continuada de professores para a educação das relações raciais.....	128
4.6. Análise sobre o curso A cor da cultura: trabalhando a afro-brasilidade no currículo	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS	145
APENDICE	156
ANEXOS	160

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não faz muito tempo, descobri o amor, ou me dispus a entendê-lo em suas mais variadas nuances, a partir do meu olhar – um olhar para dentro. Esta não foi uma tarefa fácil, porque nem de tudo o que vi, gostei. Entendi o amor da minha mãe, um amor sem palavras, sem afago, mas tenho certeza de que estava sempre presente, e só agora entendi o porquê de ter sido assim. E entendê-la foi também me entender, conhecer a mim mesma, olhar para o espelho e analisar a minha imagem, e fazer a viagem do retorno e do resgate.

Na leitura do texto de hooks¹ (2000), vivenciei uma síntese de tudo o que venho sentindo há anos, perguntando-me o porquê de a minha mãe ser tão dura, por que as demonstrações de carinho eram tão raras, mas, mesmo diante de acontecimentos diversos, sentia que o amor estava presente. Um amor que me trouxe até aqui, fez-me uma mulher, negra e forte, e isso só foi possível porque “quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura...” (hooks, 2000, p. 188).

Minha história – não sei bem como começa – há aspectos que ainda não me foram revelados, mas prefiro começar a falar de minha mãe adotiva, a quem dedico o presente estudo: uma mulher negra, forte, que lutava para sobreviver e que cuidou de mim até o seu falecimento, em 1993, quando eu tinha 17 anos; com dedicação, demonstrava o seu amor, não me deixando faltar nada, porque, como descreve (hooks, 2000), a luta pela sobrevivência não significava somente a forma mais importante de carinho, mas estava acima de tudo.

Muitos negros ainda pensam assim: “suprir as necessidades materiais é sinônimo de amar”, mas, às vezes, eu queria mais, achava que o amor tinha que ir além das demonstrações de cuidados materiais; muitas vezes queria ser tocada, colocada no colo, além de um cafuné, porém minha mãe estava sempre ocupada, buscando sobreviver e ser forte, e essa foi a imagem que ficou: a da mulher forte.

Bastava-me, então, ver o sorriso largo dela e ouvir aquela bela gargalhada. Lembro-me de que adorava o seu cheiro, cheiro de madeira, de terra, uma mistura deliciosa, e a sua voz era firme, sempre tinha uma palavra amiga, um conselho certo, e era procurada por todos os familiares e amigos para resolver qualquer problema; todos a respeitavam: era filha

¹ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana e é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó, é escrito com letras minúsculas porque para ela o mais importante nos seus livros, era o que escrevia e não quem era ela.

de Oxum² e de Omulu³, e acho que é por isso que tinha o corpo coberto por manchinhas; era vaidosa e elegante.

Minha mãe era empregada doméstica, cozinhava maravilhas, seu tempero era único e delicioso. Nunca a vi chorar, somente no terreiro de candomblé, mas não era ela, era Oxum.

Quando comecei a me observar através do espelho, não mais inspecionando a imagem refletida a fim de criticá-la, mas sim, com um olhar de afirmação, vi um pouco da minha mãe em mim: uma mulher negra, forte, mas que ainda tem que vencer muitas barreiras, principalmente as interiores. Assim, reconheço que:

A afirmação é o primeiro passo para cultivarmos nosso amor interior. Uso a expressão "amor interior" e não "amor próprio" porque a palavra "próprio" é geralmente usada para definir nossa posição em relação aos outros. Numa sociedade racista e machista, a mulher negra não aprende a reconhecer que sua vida interior é importante. A mulher negra descolonizada precisa definir suas experiências de forma que outros entendam a importância de sua vida interior. Se passarmos a explorar nossa vida interior, encontraremos um mundo de emoções e sentimentos. E se nos permitirmos sentir, afirmaremos nosso direito de amar interiormente. A partir do momento em que conheço meus sentimentos, posso também conhecer e definir aquelas necessidades que só serão preenchidas em comunhão ou contato com outras pessoas. (hooks, 2000, p. 188).

E foi nesse reencontro, nesse processo de descolonização, que fui reconhecendo minhas necessidades e inquietações, que pude olhar várias vezes para o espelho e encontrar também minha mãe biológica e, assim, compreender parte da sua história e da minha própria, sendo possível iniciar algum processo de reencontro e recomeço.

É dessa forma que inicio a outra parte da minha história. Assim como minhas mães, fui empregada doméstica por dez anos – uma profissão que me ensinou muito. Cuidar de uma criança pequena despertou em mim o interesse em ser professora das séries iniciais, além de identificar as dificuldades de leitura e escrita de algumas companheiras de profissão, em que pude auxiliá-las na alfabetização e na luta por seus direitos, principalmente para a valorização e reconhecimento de tal categoria profissional. Mas essa é outra história.

Ainda como empregada doméstica, iniciei o processo de estudos para o vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, a princípio, contei com o “apoio” da

² Orixá feminino que tem o nome de um rio da Nigéria, Osun. Oxum é vaidosa e responsável pela fecundidade das mulheres.

³ Orixá masculino, também conhecido como Xapanã. A ele é atribuído o dom de trazer a morte e a cura.

minha “patroa”, que sempre me encorajava a não desistir, porque ela tinha certeza de que eu não passaria no vestibular, na primeira tentativa; afinal, depois de dez anos sem estudar, seria quase impossível. Mas não foi assim. Passei para o curso de Pedagogia naquele mesmo ano, fui da primeira turma das cotas⁴ – uma ação afirmativa⁵ –, no ano de 2004. Ela continuou a me “apojar”, garantindo que eu não passaria do primeiro ano de faculdade, ou do segundo período, por não estar acostumada com o ambiente acadêmico.

Foi nesse período que as minhas inquietações aumentaram. Sempre fui uma profissional dedicada e gostava do que fazia, mas sentia a necessidade de conhecer mais, de entender o que realmente acontecia no mundo e comigo mesma; nesse momento tomei o primeiro susto, porque a discriminação, o racismo, o preconceito, materializaram-se na fala da minha ex-patroa, em umas das inúmeras brigas que se iniciaram a partir do meu ingresso na UERJ. Ela me dizia que o conselho que me proporcionava não era por ser minha amiga, porque isso não era possível – a nossa diferença de idade e a distância intelectual e financeira nos mantinham em patamares diferentes, havia uma hierarquia a ser respeitada (herança simbólica), mas que, mesmo assim, iria me aconselhar a trancar a faculdade ou até a desistir, porque eu precisava passar num concurso público, já que eu não tinha ninguém que me amparasse e que aquela “faculdadezinha” não me levaria a lugar algum e só atrapalhava a vida dela; e ainda ressaltava que eu não tinha o direito de estar naquele espaço universitário por ter entrado pelo sistema de cotas. Naquele momento, não tive argumentos. Fiquei paralisada. Não acreditava no que estava ouvindo. Estávamos juntas por quase dez anos e nunca tinha sido tão ofendida.

A partir daí, iniciei uma busca a fim de entender o que é o racismo⁶, a discriminação, o preconceito, como tais questões atuam na sociedade brasileira e como afetam a população negra em um processo de exclusão social.

De fato, o conhecimento abre portas para a imaginação, para oportunidades, para lugares distantes, faz repensar a vida, os caminhos percorridos, e avaliar a direção que você quer trilhar; porém o conhecimento também me trouxe muitas dores e angústias, porque aprender, ler, escrever sobre o que foi a escravidão afro-brasileira, sobre o que esse sistema provocou e provoca no meu povo, sobre o racismo e suas consequências, estudar sobre as

⁴ Política de ação afirmativa, com finalidade compensatória, a fim de oferecer a determinados grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para eliminar e/ou diminuir as desvantagens sociais devidas à sua exposição ao racismo e a outras formas de discriminação.

⁵ “[...] um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico-raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre da avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou” (GOMES, 2003, p. 222).

⁶ Racismo: crença na superioridade de uma raça ou grupo sobre os outros.

desigualdades de gênero, raça, sobre homofobia, é algo doloroso, mas o resultado final traz felicidade e satisfação.

Foi possível entender (quando eu ainda era doméstica) o porquê de uma criança branca, de cinco anos de idade, afirmar que jamais se casaria com um homem negro, porque na sua casa todos eram brancos, exceto a empregada doméstica – que era negra e, por isso, não era da família. E ela não se casaria com um homem negro, porque a sua família seria “deformada” (termo utilizado por ela mesma), já que não sabia como nasceriam seus filhos, oriundos de uma relação inter-racial.

Foi nesse contexto que, em 2005, um ano após ingressar no meio acadêmico, comecei a trabalhar como estagiária (cargo que ocupei por três meses, sendo efetivada em seguida), no Instituto Palmares de Direitos Humanos, no Projeto “Incubadora Afro-Brasileira”⁷, na Secretaria Multidisciplinar. Em 2008 (após a conclusão de meus estudos), fui convidada a compor a equipe de assessores técnicos na Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, em Brasília, capital federal.

O questionamento sobre como são estabelecidas as relações raciais na sociedade brasileira sempre esteve presente na minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Na minha vida pessoal, tal questionamento constitui inquietações advindas de estudos, inicialmente, na pesquisa ocasionada para a conclusão do curso de Pedagogia, intitulada “Educação racial: uma questão para negros e não negros”, em 2008. Diante desse tema, foi possível perceber as práticas pedagógicas que não contemplavam a questão racial, os professores despreparados para lidar com a temática dentro e fora da sala de aula, e ainda, o silenciamento acerca de práticas discriminatórias no cotidiano escolar.

Tal constatação já indicava aspectos importantes a serem pesquisados e estudados – os processos de formação de professores para a educação das relações raciais, tendo como intuito romper com tais práticas que negam à criança negra uma educação que valorize aquele indivíduo como sujeito histórico.

No decorrer de minha vida acadêmica, foi difícil encontrar espaço em sala de aula para debater tal temática; não havia disciplinas que abordassem a questão e, ao inserir a referida discussão nos mais variados momentos, não encontrava apoio dos amigos de curso. Certa vez, em sala de aula, antes de iniciar um seminário sobre a importância da implementação da Lei nº 10.639/03 (Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

⁷ A “Incubadora Afro-Brasileira” é a primeira incubadora de negócios com viés racial do Brasil, e tem como objetivo desenvolver o protagonismo econômico da população negra por meio da implementação de “Planos de Negócios” – um guia para o empreendedor no desenvolvimento do seu negócio.

Nacional), fui abordada por um colega de turma que disse que aquela temática não era relevante para o professor por ser apenas um “detalhe”.

Academicamente, a presente pesquisa torna-se fundamental pela relevância que a questão da educação para as relações raciais possui no atual contexto educacional – tal temática permeia as atividades cotidianas das crianças e, por isso, necessita ser analisada e compreendida a partir da formação dos educadores, quer seja na formação inicial, quer na formação continuada.

Possuindo um âmbito complexo, a questão racial tem sido foco de estudo de diversas áreas de conhecimento, tais como: Educação, Antropologia, entre outros, auxiliando na busca de uma educação antirracista. A referida questão também tem sua contribuição teórica sobre a inserção da temática nos currículos de formação e das escolas. Foi assim que fui à busca do curso de Mestrado da Universidade de Brasília.

Em termos profissionais, acredito que o desafio é viabilizar a compreensão da importância da educação para as relações raciais a partir da formação do professor como uma das estratégias para uma educação que valorize a história da população negra e reconheça, na sua prática pedagógica, os mecanismos para a eliminação do preconceito, do racismo e da discriminação no ambiente escolar, conforme destaca Roland:

O racismo tem mecanismos psicossociais que garantem a sua sustentação, a manutenção e a continuidade dessa relação desigual. Os brancos, desde que nascem, aprendem que são naturalmente superiores, estão naturalmente no lugar de mando, no lugar da dignidade, de determinação social. E o negro aprende que seu lugar é subalterno (ROLAND, 2000, p. 33).

Assim, pensar a relação de formação de professores(as) e as relações raciais é um grande desafio, e também urgente, considerando o contexto de uma sociedade que produz e reproduz desigualdades sociais e raciais, principalmente no espaço escolar.

A produção de estudos sobre a importância de assegurar a formação de um profissional de educação reflexivo e comprometido com as temáticas demandadas pelos movimentos sociais tem sido objeto de discussão entre os pesquisadores e pesquisadoras da educação na última década.

As transformações ocorridas na sociedade impõem novos olhares para a educação, que serão refletidas nas reformas educacionais, nas políticas de formação de professores(as), no cotidiano escolar e nos processos educativos, objetivando incluir novos conteúdos e valores, na busca pela qualidade na formação docente.

O aumento da oferta de educação, por meio da expansão do ensino, propiciou o acesso de alunos oriundos das camadas populares, exigindo mudanças curriculares, visando a uma educação mais atenta às especificidades de cada educando(a). E, para tanto, faz-se importante investimentos na formação humana do docente, voltada para auxiliar na transformação da realidade social.

Nessa perspectiva, a educação para as relações raciais é um dos temas centrais para uma educação antirracista, importante para a diminuição das desigualdades existentes, principalmente nos ambientes educativos institucionais.

Na visão dos autores com os quais dialogarei neste trabalho – Gonçalves (2000), Gomes (1995), Cavalleiro (2006), Botelho (2000) – o professor atento às questões raciais, dentro e fora da sala de aula, poderá garantir uma educação voltada para a eliminação de preconceitos, do racismo e da discriminação, uma educação, de fato, antirracista.

Essa outra forma de fazer educação traz elementos essenciais para que o ser humano se desenvolva em sua plenitude, por meio da garantia da cidadania e da democracia no Brasil, principalmente nas escolas. Posicionar a escola como palco da discussão sobre relações raciais é importante para a construção de novos paradigmas e de novos olhares acerca da realidade educacional brasileira no que se refere à educação antirracista. Assim, é preciso escutar aqueles que foram silenciados por décadas – as mulheres negras e homens negros.

A escola é essencial em tal processo por ser uma instituição social formada por indivíduos com práticas, costumes, histórias e vivências diferentes, mas que estabelecem uma relação com o outro. Dessa maneira, é possível encontrar a referida situação também em outros espaços de sociabilização, tais como: família, trabalho, instituições religiosas e outros espaços de convívio social.

Diante do exposto, ressalta-se que o presente estudo tem como objetivo investigar e compreender o papel da formação continuada de professores(as) para a prática pedagógica e implementação de políticas de educação para as relações raciais. Nesse sentido, buscará investigar e analisar as ementas e as diretrizes dos cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (Eape) para a educação das relações raciais; investigar o papel da educação continuada para a formação dos(as) educadores(as) comprometidos com a ética pedagógica e, politicamente, com a educação antirracista; analisar a relevância do curso de formação continuada para a implementação do art. 26 A da Lei nº 10.639/2003.

A presente pesquisa está organizada em quatro capítulos, a saber:

- No primeiro capítulo, tem-se algumas reflexões sobre a questão da presença de negros(as) na história da educação brasileira; apresenta-se também a contribuição do Movimento Negro organizado no processo de uma educação antirracista.
- No segundo capítulo, a fim de avançar na compreensão da formação continuada de professores para as relações raciais, destacam-se a importância de tal formação para o contexto em que as políticas públicas são efetivas junto à população negra.
- No terceiro capítulo, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa.
- No quarto capítulo tem-se a análise das entrevistas.
- E o último capítulo são as considerações finais.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA

Estudos relacionados à educação para as relações raciais, tanto no âmbito acadêmico quanto nos movimentos sociais, têm sido objeto de um número crescente de publicações e pesquisas, principalmente no que se refere à relação professor-aluno em sala de aula, e apontam como esse professor lida com manifestações de discriminação e preconceito racial no ambiente escolar.

O presente capítulo tem como objetivo analisar a historiografia da educação da população negra a partir de um breve levantamento histórico sobre a situação dessa população nas escolas brasileiras.

Para problematizar as questões relacionadas à inclusão e à situação da população negra brasileira no sistema educacional, voltaremos ao passado a fim de entender o presente, trazendo um breve recorte sobre a educação por meio de pesquisas realizadas, que mostram o acesso da população negra ao sistema educacional desde o período escravocrata, os mecanismos de exclusão legal que impediam, mediante leis e decretos, o acesso dos negros e negras a esse sistema, e também dados que indicam um quadro significativo de desigualdades em relação aos brancos.

É importante para este trabalho trazer as contribuições de estudos sobre a história da educação do negro para entendermos como foi o tratamento dado a esse contingente e como foi se formando, ao longo do tempo, um quadro de inclusão e exclusão e um quadro significativo de desigualdades educacionais, bem como estratégias de resistências, principalmente o protagonismo do Movimento Negro na luta por uma educação de qualidade para a população negra.

Essa revisão na historiografia da educação no Brasil é importante para conhecer o processo de transformação social brasileira e a participação da população negra nessa transformação.

A historiografia da educação brasileira tem ignorado a participação do negro no sistema educacional ao longo do tempo. O pesquisador Fonseca (2005), na sua pesquisa de doutorado *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*, defende que as novas pesquisas sobre a história da educação no Brasil, por meio de ações do Movimento Negro, vêm desmistificando o que é contado nas histórias oficiais e, assim, uma nova abordagem e uma nova compreensão sobre a participação negra nesse processo

educacional está sendo posta e mudando a narrativa histórica (FONSECA, 2007). Porém, não é tarefa fácil reunir e analisar as fontes históricas com registros de participação negra nos espaços educacionais, como mostra Cruz:

As fontes históricas, a exemplo dos documentos submetidos a análises, são de extrema importância no processo de construção de uma narrativa histórica. A conservação das fontes ao longo do tempo, por um determinado grupo, pode dizer mais sobre a participação desse grupo nas narrativas históricas de um povo, do que de outros sobre os quais as fontes não foram conservadas, organizadas e consultadas. Esse fato pode ser um dos aspectos que fazem pensar que alguns povos sejam mais sujeitos históricos que outros, dando a estranha impressão de haver povos sem história. A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação. (CRUZ, 2005, p. 23).

Vários estudiosos Romão (2005), Cruz (2005), Pereira (2008), Barros (2005a), Fonseca (2005), Nascimento (2000), Cunha (2004), entre outros, têm desenvolvido pesquisas que contribuem para superar essa carência de abordagens históricas sobre a trajetória educacional dos negros, e trazem uma reflexão sobre a importância dos estudos sobre a participação da população negra na construção da sociedade brasileira e o perigo de uma única história⁸ – no caso do Brasil, as histórias eurocêntricas são contadas e recontadas como se fossem únicas, escritas de maneira a ignorar a presença de outras culturas – ser assimilada como única. A autora Adichie (2009) traz a questão do poder como determinante para a construção dessa única história e discorre sobre como esse processo serve para dominar e aniquilar toda a dignidade dos grupos socialmente discriminados. Ela relata que:

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é “nkali”. É um substantivo que livremente se traduz: “ser maior que o outro”. Como nossos mundos econômicos e políticos, histórias também são definidas pelo princípio de “nkali”. Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é uma habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destruir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com “em segundo lugar”. Comece uma história com as flechas

⁸ A escritora romancista Chimamanda Adichie aborda em uma palestra (2009) o perigo de se conhecer apenas uma história, que acaba por ignorar as outras culturas. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=O6mbjTEsD58&noredirect=1>>.

dos nativos americanos e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente. [...] A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos, não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. [...] A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes. (ADICHIE, 2009).

Assim, a partir desse momento, apresentaremos parte de uma outra história, que mostra a presença da população negra no espaço escolar a partir da educação jesuítica, e uma breve reflexão sobre essa presença.

Algumas pesquisas cometem o equívoco de associar a palavra escravo à palavra negro. Dessa forma, a historiografia da educação brasileira peca ao afirmar a ausência de crianças negras e mestiças na escola imperial – o impedimento legal se dava aos escravos, e não aos negros libertos. “[...] a sinonímia entre negro e escravo impossibilitaria discutir a presença de crianças negras e mestiças na escola, referendando a afirmação tão recorrente de que os negros eram proibidos de frequentar a escola” (VEIGA, 2008, p. 502). Esses equívocos estão presentes em alguns estudos, como exemplifica a autora:

Ao tomar negros por escravos, estudiosos acabam por limitar a discussão sobre o lugar da escola pública na organização das nações modernas e dos Estados constitucionais. Apenas para citar dois exemplos e a permanência do equívoco: em artigo de 1994, relativo à instrução de escravos e libertos, Sarita M. Affonso Moysés afirma que a Constituição de 1824 “proibia o acesso à Educação aos pretos, negros e crioulos” (MOYSÉS, 1994, p. 200); em outro livro, em capítulo sobre a escravidão, Mario Maestri reitera: “As escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros livres, que dirá aos cativos” (MAESTRI, 2004, p. 205). (VEIGA, 2008, p. 502).

Esses equívocos dificultaram a análise de alguns registros que identificavam a presença da população negra nas escolas brasileiras, mas muitos pesquisadores como Veiga (2008), Bittar e Ferreira Jr. (1999), Fonseca (2007), Romão (2005), Cruz (2005), Barros (2005a) apresentaram estudos que mostram a presença de negros nas escolas de educação formal brasileira a partir do século XVII com a educação jesuítica.

A pesquisa realizada por Bittar e Ferreira Jr. (1999) sobre a educação de crianças negras nos colégios jesuíticos mostra que as práticas escolares dos jesuítas eram realizadas com crianças de várias origens raciais, atendiam tradicionalmente mais a crianças brancas, indígenas, mamelucas e mulatas. Alguns registros mostram que os

jesuítas atenderam também a um pequeno número de crianças negras, por isso a importância desse estudo neste trabalho, porque esses registros revelam que, mesmo sendo um contingente muito reduzido de crianças negras atendidas, passaram pelos bancos escolares, e é importante assinalar em que condições.

Os Escravos Negros não eram livres para buscarem a instrução média e superior, e claro está que os senhores não os compravam para os mandar aos estudos e fazer deles bacharéis ou Sacerdotes. A instrução ou educação, que lhes permitiam, essa, e mais do que essa, lhes ensinava a Igreja. E a Igreja foi a única educadora do Brasil até ao final do século XVIII, representada por todas as organizações religiosas do Clero Secular e do Clero Regular, que possuíam casas no Brasil. (LEITE, 1945, p. 144).

É necessário registrar que essas crianças sofriam dois tipos de violências: “nasciam marcadas pela maldição social da escravidão e estavam submetidos a um processo brutal de aculturação gerada pela visão cristã de mundo” (BITTAR; FERREIRA JR., 1999, p. 473), os jesuítas acreditavam que os negros africanos podiam ser escravizados por não terem almas, por isso legitimavam o tráfico negreiro.

As escolas denominadas de bê-á-bá eram localizadas nas fazendas da Companhia de Jesus, fundada pelo Padre Manoel da Nóbrega, e tinham como objetivo catequizar os “gentios”, para convertê-los ao cristianismo. Gonçalves e Silva (2000) argumentam que ainda no período colonial:

[...] os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de jesuítas. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135).

Essas escolas eram concebidas pelo método do *Ratio studiorum*⁹, “a sua característica fundamental era a organização de um processo de ensino-aprendizagem fundado na concepção mnemônica do ensino” (BITTAR; FERREIRA JR., 1999, p. 5), ou seja, uso da memória e repetição para decorar as lições e o uso dos castigos corporais aos que não cumpriam corretamente as tarefas. E era de cunho universal, elitista e de caráter humanístico e que desempenhou um papel de grande importância no desenvolvimento da educação moderna (SAVIANI, 2007. p. 57).

⁹ Plano de Estudos da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1552 até a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759 (SAVIANI, 2007, p. 56).

A consequência mais nefasta desta metodologia de ensino aprendizagem foi o sadismo pedagógico perpetrado contra os alunos, e que se manifestava principalmente através de castigos corporais. Mais uma vez, o *Ratio Studiorum* era preciso nas suas recomendações com relação à aplicação que os alunos deveriam ter nos estudos: a “regra n.º 39 – Cuidado da disciplina” estipulava que “[...] o principal cuidado do professor seja, portanto, que os alunos não só observem tudo quanto se encontra nas regras mas sigam todas as prescrições relativas aos estudos [...]”. Aos alunos que eram considerados negligentes com as suas tarefas acadêmicas aplicava-se a “regra n.º 40 – Modo de castigar” (BITTAR; FERREIRA JR., 1999, p. 11).

A Companhia de Jesus teve grande importância na formação colonial do Brasil, pois as escolas necessitavam de uma base econômica para se sustentarem. Num primeiro momento, até meados do século XVI, as fazendas tinham a sua produtividade voltada para a subsistência, e a partir dos séculos XVII e XVIII já eram consideradas grandes empresas mercantis. Por isso, é importante citar que a não escravização dos indígenas não se deu por sua “fragilidade” em relação à “força” do negro africano, e sim, por fatores econômicos, comerciais e religiosos que justificaram a escravização dos negros africanos. Havia dois fatores que justificaram a escravização dos africanos: primeiro, a produção de açúcar nos engenhos, verdadeiras “*empresas agrícolas de grande envergadura*” (FURTADO, 1977, p. 248), dependiam de um número maior de pessoas trabalhando; e segundo, o tráfico negreiro era extremamente lucrativo para Portugal, pois contava com a questão da compra e venda de um “produto externo” (escravo) vendido para o produtor (senhor de terras), havendo, dessa maneira, uma extração de excedente segundo Rezende Filho (1995, p. 103), e, nesse período, a igreja católica tinha grande poder financeiro e de coesão, e era dona de grandes extensões de terra. Assim, os jesuítas estavam em consonância com os interesses da metrópole (BITTAR; FERREIRA JR., 1999, p. 5).

Os negros escravizados foram arrancados da África, espalhados pelo mundo (Diáspora Africana), arrancados da sua família, da sua terra, de seus filhos e amores, levando apenas suas memórias, carregadas de tradição e resistência.

É importante ressaltar a importância da educação de crianças negras, durante o período jesuítico, porque mesmo que a intenção fosse a catequização e a imposição de outra cultura, eles aprendiam a ler, a escrever e tinham noções básicas de matemática. O sistema educacional no Brasil esteve nas mãos dos jesuítas por mais ou menos 210 anos, e, assim, várias crianças negras passaram por essas escolas; contudo, é importante analisarmos qual era o papel dessa instrução e como era o tratamento destinado a essa população no período. Segundo Gonçalves e Silva:

os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Estes, visando a “elevação moral” de seus escravos, providenciavam escolas, para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedido, entretanto, almejar estudos de instrução média e superior. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135).

Dessa maneira, permitir o acesso dos negros à educação jesuítica tinha como objetivo controlá-los, e não de dar a eles oportunidades iguais, contribuindo, assim, para o aumento das desigualdades.

Esse quadro de exclusão e de desigualdade formalizou-se a partir da primeira Constituição do Brasil, outorgada em 25 de março de 1824, na qual à população negra foi negada direitos básicos, como o de votar e de serem votados, o que foi registrado no art. 94, inciso II. Na área educacional, destacava o art. 179 que “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 1824), no entanto, mesmo essa Constituição lhes dando o título de “cidadãos”, por serem estrangeiros, negava aos escravos o direito à educação.

Fonseca (2007) realizou uma pesquisa a partir de uma análise dos estudos da história da educação brasileira e dos estudos que traçavam o perfil da população livre em Minas Gerais. Ele identificou a presença de pretos, pardos e crioulos circulando na sociedade de Minas Gerais entre 1820 e 1850, cujo período foi marcado por uma forte presença dos descendentes de africanos livres na sociedade mineira. E analisou como alunos, professores e intelectuais negros viam a educação como uma estratégia, criada por essa população, para enfrentar o preconceito racial e para uma afirmação social. Esse recorte temporal é importante “para analisar até que ponto as iniciativas educacionais que foram colocadas em curso na sociedade mineira, atingiram os diferentes segmentos da população” (FONSECA, 2007, p. 12).

Esse pesquisador analisou listas de frequência de alunos das aulas públicas e particulares nas escolas de primeiras letras e encontrou registros de crianças negras e mestiças nessas escolas (FONSECA, 2005, p. 93). Por esses registros, pode-se verificar que essas escolas eram diversificadas, mas dessa constatação não se poderia “extrair uma afirmação conclusiva sobre o perfil racial das escolas”, mesmo apresentando as categorias cor/raça, que, após 1835, foram descartadas das listas de presença. Dessa maneira, ele utilizou outras fontes documentais, como os mapas de população ou listas nominativas de habitantes para traçar esse perfil. Por meio da lista nominativa dos habitantes¹⁰ do distrito de

¹⁰ Trata-se de um conjunto de listas de vários povoados mineiros que, no início da década de 1830, atenderam a uma solicitação do Governo da Província, dirigida aos juizes de paz para que

Cachoeira do Campo, pertencente à cidade de Ouro Preto, referente ao ano de 1831, (FONSECA, 2005, p. 98), autor constatou a presença dos negros livres em escolas mineiras e esse período foi marcado por uma educação de cunho disciplinar pautado por uma prática educativa de perspectivas etnocêntricas, de valorização da cultura europeia e desqualificação das outras culturas ditas inferiores. Segundo o pesquisador,

A construção de um currículo etnocêntrico e as práticas disciplinares que objetivavam moldar os comportamentos era dirigida a uma população afrodescendente, que devia ser civilizada sob a ótica da cultura europeia (FONSECA, 2005, p. 111).

Assim, podemos verificar que a presença da população negra livre nas escolas mineiras no século XIX não significou a sua integração efetiva no sistema educacional, mas sim, o início da desvalorização da cultura afrodescendente e do processo de exclusão do negro no sistema educacional brasileiro. Segundo o pesquisador Fonseca, a instrução de índios e negros

realizava-se apenas entre as brechas do sistema colonial e como forma de resistência e contestação. Legalmente, no Brasil vigorava a determinação de se negar acesso à leitura e escrita aos escravos, mesmo que os senhores se propusessem a arcar com os custos, a educação, com as características escolares, era negada aos escravos. (FONSECA, 2007, p. 29).

Fonseca (2005) destaca na sua pesquisa, a importância de estudos que revisem a historiografia da educação brasileira a partir de uma releitura ou incorporação da categoria raça nas análises, porque as pesquisas nessa área vêm ignorando a presença dos negros nesse processo, e, assim, traz a reflexão sobre a importância desses estudos para a produção de conhecimento em história da educação e sobre a representação da população negra nos diversos espaços educacionais. A partir dessa constatação, o autor destaca que:

O conjunto dos trabalhos produzidos sobre o tema caminha no sentido de superar uma tradição de entendimento que promoveu a invisibilidade dos negros, e aponta para o fato de que raça não é uma categoria periférica na construção da sociedade brasileira, mas sim, um elemento estrutural que se manifesta em todas as suas dimensões, inclusive na educação. (FONSECA, 2007, p. 30).

processassem a contagem da população a partir dos fogos, que, de certa forma, significa o que hoje chamamos de domicílio (FONSECA, 2005, p. 99).

A pesquisadora Veiga (2008), da Universidade Federal de Minas Gerais, apresentou na 30ª Anped, em 2008, um artigo com o título *Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial*, na qual apresentou resultados da sua pesquisa realizada sobre Minas Gerais no período da monarquia constitucional, que mostrou “a implementação da obrigatoriedade escolar; a presença de crianças pobres na escola; o não impedimento de crianças negras e mestiças de frequentarem a escola” (VEIGA, 2008, p. 493). A autora destaca os fatores que impedem uma minuciosa análise sobre a situação ou registro da presença de crianças negras no ambiente escolar no período escravocrata, tais como: poucas pesquisas, a falta de registros e a questão de se usar as categorias negro e escravo como sinônimos nos registros de presença escolar e até na interpretação das leis. Segundo Veiga,

Se tomarmos alguns agrupamentos de registros, podemos observar que foi recorrente a sinonímia negros e escravos, contribuindo para uma série de equívocos na historiografia da educação brasileira por incorporar tal registro e não se dar conta da importância da diferença entre a cor e a condição jurídica das pessoas para discutir o processo de produção da inclusão escolar de crianças na recém-fundada nação. (VEIGA, 2008, p. 503).

A autora, contudo, fez um percurso sobre a instrução pública no Brasil do século XIX e destaca algumas reflexões sobre o papel da escola nesse período e os mecanismos internos e cotidianos de exclusão. Os negros escravizados eram impedidos de frequentarem as escolas formais, mas existiam outros espaços em que o acesso à instrução era possível, como asilos, escolas de aprendizagem de ofícios, porém a autora destaca que há registros documentais da instrução pública que mostram a presença de crianças negras em escolas de primeiras letras. Ela considera que as instituições escolares públicas eram precárias, porque se destinavam a uma população pobre, mestiça e negra.

As investigações desenvolvidas nos levam a confirmação da hipótese inicial de que no que se relacionou com a ampliação da escolarização aos diferentes grupos sociais, não houve exclusão das populações negras e mestiças, desde que livres [...] ou diferentes registros nos levam a indagar sobre a precariedade do funcionamento e da manutenção das aulas públicas onde a maioria das crianças nada aprendia; o problema da frequência, causado principalmente devido ao trabalho infantil; e as limitações da aprendizagem. Talvez seja possível pensar esses problemas relacionados a sua clientela, ou seja, alunos pobres, negros e mestiços e as expectativas e o imaginário produzido pelas elites em relação as condições de educação desses grupos sociais. De qualquer forma, tem-se como conclusão fundamental que a história da educação e a história da escola não se faz sem uma problematização de seus sujeitos, alunos e professores e isso implica necessariamente a investigação de seus sujeitos (VEIGA, 2004, p. 18).

A questão aqui apresentada demonstra que o processo de exclusão e de direcionamento da educação para o fortalecimento das desigualdades vem de longa data, e ainda hoje vemos esse quadro retratado nas escolas públicas das periferias do Brasil, que são sucateadas e sem investimentos adequados.

É importante destacar que além das escolas formais, existiam outros espaços informais em que os negros, na sua maioria “livre”, também recebiam instrução. A dissertação de mestrado de Cunha (2004), intitulada *Educação como forma de resistência: o caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos*, tinha o objetivo de “compreender, à luz da perspectiva histórica, como essa entidade criou estratégias educativas que colaboraram para o fortalecimento de uma identidade afro-brasileira e desenvolvimento intelectual dos seus irmãos” (CUNHA, 2004, p. 33).

Essa autora mostra que os africanos trouxeram para o Brasil a tradição oral, mas trouxeram também, por meio dos negros malês,¹¹ a escrita e a leitura árabe, por serem mulçumanos,¹² e também quando as crianças brancas recebiam as primeiras instruções, as crianças negras tinham contato com as primeiras letras. Ela traz também outros elementos que despertaram ou facilitaram aos negros escravizados o contato com a leitura e a escrita, pelas práticas cotidianas, como os documentos de autorização e bilhetes utilizados pelos escravos de ganho para trabalharem nas cidades para os seus senhores, as matrículas que os escravos carregavam para o controle fiscal, entre outros “mecanismos de controle que colocavam o escravo em contato direto com a escrita” (CUNHA, 2004, p. 33).

Também não podemos desconsiderar que havia outros tipos de “práticas informais e de iniciativas governamentais” que levaram à instrução de negros(as). A pesquisa de dissertação de mestrado de Cunha (2004) mostra a importância das Irmandades¹³ religiosas no processo de escolarização da população negra. A autora destaca que:

A Irmandade, alvo do nosso interesse, apresenta a proposta de criar escolas desde o século XIX, estabelecendo assim seu propósito não só de escolarizar os irmãos, dando a eles subsídios para ler, escrever e contar, mas também de educá-los para o exercício da cidadania. Esta pesquisa é relevante pelo pouco conhecimento que temos dessa entidade (assim como de outras congêneres, apesar dos trabalhos existentes) cuja persistência por três séculos enquanto espaço de afirmação da identidade étnica e,

¹¹ Negros mulçumanos que sabiam ler e escrever em Árabe.

¹² Muçulmano é todo o indivíduo que adere ao Islão, uma religião que segue os ensinamentos de Maomé.

¹³ As irmandades de pessoas de cor no Brasil representavam uma proteção contra uma sociedade competitiva e dominada pelos brancos, não só para o negro trazido da África como escravo, como também para os negros e mulatos nascidos no Brasil, fossem escravos ou libertos. As irmandades constituíam uma resposta associativa a uma necessidade coletiva e individual sentida pelos negros e mulatos da colônia. Esta necessidade pode ser discutida em três categorias: educação religiosa ou socorro espiritual, assistência médica e a busca de identidade. (RUSSELL-WOOD, 2005, p. 193).

portanto, de resistência negra, assim como de valorização da educação e da difusão dos conhecimentos formais da escolarização. (CUNHA, 2004, p. 16).

A Irmandade pesquisada por Cunha (2004) foi a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito dos Homens Pretos. A escolha dessa Irmandade aconteceu porque foram encontrados documentos que comprovaram o compromisso da entidade com a instrução escolar dos irmãos – negros(as) –, segundo a autora:

É possível consultar-se o compromisso, estruturado em vários capítulos, que engloba as normas da instituição e os deveres desta para com os irmãos. Este compromisso, originalmente datado de 1831 e reformado em 1838, ainda permanece em vigor. A segunda reforma propôs a criação de uma escola para os filhos dos irmãos. O estudo deste documento, praticamente o único que restou dessa Irmandade, é fundamental. Nele se registra a proposta de cuidar da educação das crianças órfãs, filhos dos irmãos indigentes falecidos, como também se evidenciam certos cargos exercidos na entidade que explicitamente exigem o domínio da escrita, caso do escriturário. Aparece ainda, com detalhes, a proposta de criação de uma escola que pouco se diferencia das escolas da época (CUNHA, 2004, p. 16).

Essas entidades eram o único espaço em que os negros(as), tinham permissão de se reunirem, “as Irmandades constituíram historicamente espaços em que os negros tiveram a oportunidade de recriar lugares onde fossem protagonistas da sua ação, apesar da sua dominação dentro de uma sociedade escravocrata” (CUNHA, 2004, p. 16) e muitos pretos(as) precisavam saber ler e escrever para coordenar a Irmandade.

A respeito das ações governamentais, é relevante destacar que a partir da vinda da coroa portuguesa para o Brasil, D. João VI foi obrigado a tomar algumas providências educacionais e culturais. Assim, trouxe o método Lancaster ou método mútuo¹⁴ para o Brasil, segundo Cunha:

O mais interessante é que esta experiência se deu em primeiro lugar com os escravos. Em pesquisa realizada na França, Maria Helena Bastos (1999) encontrou na revista pedagógica, *Journal d'Education*, notícias sobre a implantação do método mútuo no Brasil no período que compreende 1819 a 1827. A pedido do governo brasileiro a *Société pour L'Instruction Élémentaire*, enviou ao Brasil no ano de 1817 o professor M. Cournand com a finalidade de implantar o ensino mútuo. Em correspondência ao presidente da educação elementar de Paris, datada de 1819, o conde de

¹⁴ No método do ensino mútuo, os discípulos, sob a direção de um só mestre, ensinavam a eles mesmos, ou seja, uns aos outros, o que se tornava oportuno numa época em que predominava a falta de professores. Outra vantagem apontada nessa forma de ensino era o fato de ser mais rápido e mais barato, na medida em que os alunos que já conheciam as primeiras letras se transformavam em multiplicadores, ensinando outros grupos de alunos (CUNHA, 2004, p. 120).

Scey, recém-chegado ao Brasil, informava sobre o seu desempenho na aplicação do método mútuo em jovens negros oriundos da Costa da África. Relatava ainda que, pela instrução, esses negros estariam conseguindo reunir os fundos necessários para comprar a sua liberdade e a de seus filhos. (CUNHA 2004, p. 35).

Esse método foi utilizado em várias terras no Brasil até 1842, mas não era regulamentado. A regulamentação da instrução primária só foi aprovada em 1849 e o método utilizado foi o simultâneo. A autora destaca que a não continuação da utilização desse método foi porque ele tinha a finalidade de possibilitar ao aluno ser um multiplicador, por meio do domínio da leitura, e para um sistema escravocrata e hierarquizado isso não seria possível, porque para além dessa possibilidade, eles podiam obter a liberdade (Cunha 2004, p. 37).

A pesquisadora Barros (2005b), no seu artigo, *Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX*, analisa “fontes diversas da Instrução Pública de São Paulo” e, por meio de uma análise da historiografia da educação brasileira, ela identifica que a “população negra viveu dois movimentos que se opõem e se complementam em relação à educação” (BARROS, 2005b, p. 79). A esse movimento a autora chama de ação branca e ação negra.

A ação branca consiste na preocupação da elite branca dominante em instruir os negros(as) de forma a mantê-los subordinados a eles em seus postos de trabalho. O problema central era: “como manter o controle sobre essa massa que não teria mais o chicote como forma de coerção?” (BARROS, 2005b, p. 81). A preocupação, nesse caso, era que, com a abolição da escravidão, a produção agrícola do país poderia estar comprometida.

Com a aproximação do fim da escravidão, a escola é pensada com o objetivo de civilizar, e a educação usada como mecanismo de controle para garantir novas formas de coerção para o trabalho. Segundo Barros:

Dentro do movimento de construção de um país unido, coeso, inserido no ideal de modernização a ser seguido, a inserção da população negra era um ponto fundamental. Ou seja, a preocupação com a especificidade da herança escrava: o atraso – atribuído aos egressos do cativeiro e seus descendentes – ameaçava atrapalhar os planos de forjar a nação que se desejava – uma nação civilizada ou, em outras palavras, branca (BARROS, 2005b, p. 81).

Nesse cenário, a elite branca tinha o objetivo de pensar a educação como um instrumento civilizador e branco, e a finalidade de “se inculcar nos libertos (e demais

trabalhadores nacionais livres) o amor ao trabalho, entendido este como a forma mais eficaz de regenerar os negros (vítimas de seu passado escravo) e incluí-los como participes da nação” (BARROS, 2005b, p. 81), mas apenas como manobra de controle. Mesmo com a consciência da necessidade de instruir os pobres com vista a se adequarem ao novo sistema e à relação de trabalho, a autora mostra exemplos de “sutis mecanismos de discriminação” (p. 82), por meio da análise de relato de professores sobre a presença de crianças negras nas escolas. Um deles diz que as crianças negras

contaminariam os bons alunos com seus vícios e atos torpes [...] e que só estariam lá porque ele não podia escolhê-los, não tendo limite o número de alumnos que devão ser admitidos nas escolas públicas e não podendo o professor fazer escolha delles, devendo aceitar a todos [...] (BARROS, 2005b, p. 84).

Havia também a exigência de “vestimentas adequadas”, “dificuldade em adquirir material escolar e merenda”, “dificuldade em matricular os filhos nas escolas”, entre outros (BARROS, 2005b, p. 85), mas autora mostra que uma parcela da população negra via na educação a possibilidade de inserção na sociedade, mesmo com as referidas dificuldades.

Até o momento, verificou-se a preocupação da elite branca na instrução dos negros(as) numa tentativa de garantir o controle sobre essa população, mesmo com todas as dificuldades imposta pela ação branca. Como mostra a historiografia da educação dos negros, havia uma consciência da necessidade de instrução por parte da população negra, assim “explicam a presença de alunos dessa origem nas escolas paulistanas” (BARROS, 2005b, p. 86), como uma ação negra. A pesquisa de Barros (2005b) traz evidências das ações da população negra na tentativa de se aproximar da escola. Ela relata a história de um casal de pardos libertos e alfabetizados, Antônio Cesario e sua mulher, que dirigiam uma escola para meninas, ainda no período escravocrata, e que admitiam meninas negras pobres. Havia ainda o apoio da imprensa negra, no início do século XX,¹⁵ que trazia a importância da educação formal para a população negra e com “uma preocupação com o estado *lastimável* da camada negra”. Esse foi o tema do artigo de *O alfinete*, de 1918. (BARROS, 2005b, p. 87), que fazia uma análise sobre as condições de vida da população negra e via o combate ao analfabetismo como um caminho para o fim das desigualdades.

Como já citado, as dificuldades encontradas pela população negra para a obtenção de uma Instrução formal foram muitas, mas sem levar em consideração todos os mecanismos de exclusão. Alguns professores, inspetores e presidentes da província relatam queixas contra os pais dos alunos, “não se referindo apenas às dificuldades de fazer com

¹⁵ “[...] produzida pela vanguarda do Movimento Negro paulista”. (BARROS, 2006, p. 86)

que eles enviassem os filhos à escola, mas também para que reconhecesse o valor da educação escolar” (BARROS, 2005b, p. 89), eles atribuíam a ausência dos alunos a preferência de ficar “vadiando”, “a devassidão”, e ainda destacavam que os negros de origem africana eram portadores de maus costumes, falta de asseio e podiam contaminar os demais alunos, por isso a aversão à presença dessa população na escola.

Os mecanismos de exclusão da população negra à educação formal, citados acima, contribuíram para a manutenção das desigualdades, e são encontrados até os dias atuais, como veremos no decorrer deste trabalho.

Algumas pesquisas como a de Silva e Araújo (2005) mostram que os meios legais utilizados para não contemplar a população negra na educação datam de meados do século XIX. Em 1854 e 1878, o Estado brasileiro legitimou, em decretos de leis, ações discriminatórias que proibiam alunos negros escravizados de frequentarem as escolas. Assim:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. (BRASIL, 2004, p. 7).

A Reforma Coutto Ferraz¹⁶, que regulamentava o ensino primário e secundário da corte, trouxe, entre outras contribuições, a importância da fiscalização das instituições de ensino, a obrigatoriedade do ensino a todos os meninos acima de sete anos, a divisão da escola primária em: escola de instrução elementar ou escolas de primeiro grau, e em escola de instrução primária superior, e os alunos eram agrupados em turmas. Essa reforma teve como objetivo reforçar a divisão social existente. Assim, o papel de educar e instruir eram também o de manter a ordem social. Essa reforma determinou que os trabalhadores que já estivessem destinados ao trabalho operário não precisavam perder tempo com as instruções científicas, ficando apenas com o ensino das primeiras letras. A instrução científica estava destinada para os filhos da elite, que teriam tempo para se dedicarem ao pensar científico e, para isso, teriam uma educação humanística e literária, a fim de prepará-los para ocupar cargos intelectuais, mantendo o *status quo* da classe que dominava o país. Essa Reforma mostra a exclusão dos negros escravizados à educação pública. O artigo a seguir determina que:

¹⁶ Em 1853, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz foi ministro do Império Brasileiro, depois de exercer a função de presidente da Província do Rio de Janeiro em 1848. (SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia e política educacional no império brasileiro.** Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/489DermevalSaviani.pdf>>.).

Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.

§2º Os que não tiverem sido vaccinados.

§3º Os escravos. (BRASIL, 2004, p. 7).

E também:

Mais adiante, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2004, p. 7).

O artigo 69 mostra que os negros não eram impedidos de frequentarem a escola, mas levando em consideração a problematização trazida por Veiga (2008), que:

Nesse caso, a sinonímia entre negro e escravo nos impossibilitaria de discutir a presença de crianças negras e mestiças na escola imperial referendando a afirmação tão recorrente de que os negros eram proibidos de frequentar a escola, quando a proibição legal de frequência à instrução pública se fazia aos escravos. (VEIGA, 2008, p. 509).

De maneira geral, essa reforma foi importante para, a “ideologia da interdição” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68), já que essas reformas educacionais possibilitavam uma exclusão da população negra ao acesso escolar formal, a exemplo do Decreto de 1878, em que a escola noturna era destinada a adultos acima de 14 anos e do sexo masculino.

Houve outras reformas educacionais,¹⁷ mas, analisando-se essas reformas, conclui-se que somente reforçaram a ausência de uma política educacional para a população negra, mesmo apontando que essas escolas foram destinadas a atender a um público específico: os pobres, mestiços e negros livres, a fim de serem “doutrinados”, nos moldes eurocêntricos. Essas reformas vêm reforçar a intenção de manter a população negra sem instrução formal e de qualidade e, com isso, garantir a permanência do *status quo* da classe dominante, o que pode estar relacionado “à desqualificação da condição de educabilidade da clientela à qual se destinava a escola pública do século XIX” (VEIGA, 2008, p. 595).

Ao pesquisar a produção dos autores Fonseca (2007), Veiga (2008) e Barros (2005), é importante ressaltar a relevância do registro da presença de crianças negras no espaço

¹⁷ Reforma Benjamin Constant, 1890; Reforma Epitácio Pessoa, 1901; Reforma Rivadávia Corrêa, 1911; Reforma Carlos Maximiliano, 1915; Reforma João Luiz Alves, 1925, após a abolição, a fim de regulamentar o ensino público brasileiro (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 71).

escolar desde fins do século XVIII, e não somente após a abolição, com a República, levando em consideração a intencionalidade por trás das iniciativas de “permissão” da frequência dessa população no ambiente de instrução formal e/ou informal.

Verificou-se, até o momento, que a escola pública destinada à população pobre, na sua maioria mestiça e negra, tinha como objetivo educacional fortalecer a construção de uma nova nação e, dessa maneira, tinha o caráter civilizador e de base eurocêntrica para garantir o controle sobre essa população, a quem era atribuída o fracasso ou o retardo no desenvolvimento do país, daí a importância dos estudos sobre a interpretação dos instrumentos legais que dificultavam e/ou impediam o acesso da população negra na educação formal no Brasil e de uma revisão historiográfica da educação para que possamos analisar a situação educacional dos negros(as) no passado e a origem das desigualdades educacionais que atinge, em sua maioria, a população negra. É importante conhecer e analisar também as diversas formas de resistência e estratégias de entidades negras na área educacional.

Várias foram as formas de resistência da população negra contra a escravidão e as formas de discriminação e preconceitos, desde a criação dos quilombos, de sociedades abolicionistas, irmandades, manifestações religiosas até a criação da imprensa negra. Essa população se organizou para lutar contra essas iniquidades:

O negro brasileiro foi sempre um organizador. Durante o período no qual perdurou o regime escravista, e, posteriormente, quando se iniciou – após a Abolição – o seu processo de marginalização, ele se manteve organizado, com organizações frágeis e, desarticuladas, mas sempre constantes. (MOURA, 1992, p.143).

A partir da revisão da história da educação brasileira, buscando evidências sobre a participação negra na construção da nação brasileira, é possível apontar as diversas formas de resistência que essa população negra organizou, desconstruindo a ideia de que o negro escravizado estava conformado com a sua condição escrava. É preciso mostrar que a luta teve início na África, com fugas e resistências. Houve também, durante a travessia do Atlântico, suicídios com negros(as) jogando-se ao mar e várias rebeliões, e formas mais institucionalizadas de organização, como os quilombos e as irmandades, como já mencionados.

Surgem organizações negras, de cunho político-social, compostas por intelectuais negros, com o objetivo de debater e refletir sobre a situação dessa população. Assim, a partir do século XX, nasce a imprensa negra em São Paulo, com o objetivo de denunciar o racismo e as más condições de vida dessa população.

Em 16 de setembro de 1931, é fundada por Arlindo Veiga dos Santos a Frente Negra Brasileira (FNB), que em 1936 transforma-se em partido político, sendo extinto em 1937 com a ditadura militar ou Estado Novo com Vargas.

Em relação à educação, Gonçalves e Silva (2005) consideram que:

A experiência escolar mais completa do período em consideração foi empreendida pela Frente Negra Brasileira. Raul Joviano do Amaral, na época presidente desta entidade, elaborou uma proposta ousada de educação política com os seguintes objetivos: agrupar, educar e orientar. Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. A maioria era de alunos negros, mas aceitavam-se também alunos de outras raças. O curso primário foi ministrado por professores formados e regularmente remunerados. Outros cursos foram assumidos por leigos não remunerados (PINTO, 1994, p. 242). (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 144).

A Frente Negra Brasileira, mesmo com o pouco tempo de existência, foi importante porque abriu o debate sobre a educação do negro no Brasil e era responsável pelo jornal *A Voz da Raça*, que, além de fazer denúncias sobre o racismo, acirrava o debate sobre a educação. Assim, Gonçalves e Silva (2000) ressaltam que:

Havia, da parte da imprensa, um movimento de incentivo à educação. Mas tinha-se a consciência de que, com a educação fornecida pelos estabelecimentos de ensino, os estudantes negros não deveriam afastar-se da educação de tradição africana, tampouco deixar-se aprisionar por ideologias que pretensamente os levassem à aceitação pelas classes poderosas da sociedade e, assim, afastar-se de seu grupo racial (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 143).

O jornal *A Voz da Raça* divulga, em 31 de março de 1934, que a Frente Negra Brasileira abriu um curso noturno de alfabetização destinado a todos os negros, pertencentes à associação ou não (DOMINGUES, 2004, p. 524). A Frente Negra Brasileira, além do jornal, ainda manteve “[...] escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios [...]” (p. 524). Há registro da participação significativa de mulheres associadas à Frente Negra Brasileira, que, segundo Domingues, “a Cruzada Feminina, por exemplo, mobilizava as negras para realizar trabalhos assistencialistas. Já uma outra comissão feminina, as Rosas Negras, organizava bailes e festivais artísticos” (p. 532).

Havia toda uma preocupação por parte da imprensa negra em fazer da população negra protagonista da sua própria história com a elevação da autoestima e dando visibilidade aos intelectuais negros da época. Por isso, mesmo com o fim da Frente Negra Brasileira, muitas iniciativas continuaram a existir, porque o debate, as discussões já

estavam postas e uma boa parcela da população estava “contaminada” com a ideia de lutar pela verdadeira liberdade.

Havia outros jornais que seguiam a mesma linha que a *A Voz da Raça*, vale destaque para *O Exemplo*, fundado em Porto Alegre, no dia 11 de dezembro de 1892, e o jornal *A Alvorada*, fundado em 5 de maio de 1907. Os primeiros jornais negro de São Paulo foram *O Menelik*, fundado em 1915, *A Princesa do Norte* e *A União*, em 1918, *A Protetora*, em 1919; *A Liberdade*, de 1920; *A Sentinela*, em 1922, *O alfinete*, *O Kosmos*, em 1923, *O Getulino*, em 1924, *O Elite*, em 1928 e um dos mais importantes foi *O Clarim da Alvorada*, fundado em 1932. Esses jornais surgiram para auxiliar no combate às desigualdades, por meio de informações sobre racismo, preconceito, discriminação e sobre a comunidade negra.

Outra grande acontecimento importante para a visibilidade da temática racial na educação no Brasil foi a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, em outubro de 1944, pelos intelectuais negros Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, nascido da experiência vivida por Abdias no Chile, onde os artistas eram brancos e retratavam personagens negros com o rosto pintado de preto, como se via no Brasil; eles apresentavam o texto “Imperador Jones”, de Eugene O’Neill, que ganhou o prêmio Nobel de literatura em 1936. Esse texto foi reapresentado no Teatro Experimental do Negro, que tinha como objetivo “contestar a discriminação, formar atores afro-brasileiros, reivindicava a diferença e não apenas integrar-se à sociedade, reconhecimento do valor civilizatório da herança africana e realizar cursos de alfabetização” (NASCIMENTO, 2000. p. 25). É importante destacar a preocupação com o resgate a memória africana e da educação, bem como de uma consciência política e racial, centrada na medida em que, segundo ROMÃO,

Embora não afrocentrista, a perspectiva educativa do Teatro Negro apresentava-se, de forma preliminar, afrocentrada. O que quero dizer é que não havia uma afirmação da África como o centro do modelo social, mas, da identidade do negro de origem africana como uma instância possível, embora ainda não como referência constitutiva de um modelo social. (ROMÃO, 2005, p. 119).

A sede Teatro Experimental do Negro funcionava nas dependências da União Nacional dos Estudantes, com os ensaios teatrais e o curso de alfabetização para adultos (ROMÃO, 2005, p. 119). O Teatro Experimental do Negro, assim como a Frente Negra Brasileira, também tinha um jornal *O Quilombo*, editado de 1948 a 1950, que tinha o objetivo de trabalhar pela valorização e valoração do negro em todos os setores: social, cultural, educacional, político, econômico e artístico, e em 1948 já apresentava uma proposta de que “enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes

negros como pensionistas do Estado”, o que demonstra uma preocupação com a educação e a reivindicação de direitos, e uma proposta de política de ação afirmativa, além de denunciar atos de racismo (ROMÃO, 2005, p. 127).

O Teatro Experimental do Negro teve grande importância na Constituinte de 1946. Abdias do Nascimento com outros militantes “viajavam pelo Brasil para preparar, com entidades e organizações negras de outros estados, o evento que ficou conhecido como Convenção Nacional do Negro Brasileiro – CNNB” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 14) que tinha como finalidade discutir politicamente as questões negras.

O Teatro Experimental do Negro realizou, em São Paulo, a I Convenção Nacional do Negro, organizada por Abdias do Nascimento, que reuniu cerca de 500 pessoas, e a II Convenção Nacional, realizada no Rio de Janeiro, reunindo 200 pessoas. Essas convenções tinham objetivo político e popular, e foram debatidos assuntos relativos à situação social e econômica da população negra, tendo como resultado a “admissão de gente negra para a educação secundária e superior, formulação de uma lei antidiscriminatória e medidas jurídicas contra a discriminação” (GUIMARÃES, 2000, p. 13).

A Conferência Nacional do negro, realizada no Rio de Janeiro em 1949, foi preparatória para o I Congresso do Negro Brasileiro, realizado em 1950, no Rio de Janeiro, e teve como tema o debate sobre os direitos e as condições de trabalho das empregadas domésticas e a alfabetização e a discussão sobre o racismo. Desse encontro foi lançado o livro *O negro no Rio de Janeiro*, que trazia os resultados do evento (GUIMARÃES, 2000). Vale destacar a presença das mulheres negras no TEN, em 1950 – surge “no âmbito do Teatro Experimental do Negro: a Associação de Empregadas Domésticas e o Conselho Nacional das Mulheres Negras”. Elas participavam do teatro, do curso de alfabetização, “nas conferências como debatedoras, e na organização da entidade” (ROMÃO, 2005, p. 131). Além de contribuírem para a denúncia e reivindicações de melhores condições de trabalho.

As ideias debatidas nesses espaços político-sociais foram mais uma etapa da luta da população negra, como espaços organizados e estratégicos de denúncias, com discussões teórico-metodológicas para reescrever a sua história, sendo protagonista dela. Com o início da ditadura do “Estado Novo”, em 1937, as organizações políticas foram extintas, voltando a se organizar no final da década de 1970, principalmente com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 7 de julho de 1978, que tinha como objetivo fortalecer politicamente o Movimento Negro, por meio da denúncia do racismo na sociedade brasileira, que instituiu o dia 13 de maio como o Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo e o dia 20 de novembro o Dia Nacional de Consciência Negra, dando, a partir dessas iniciativas, maior visibilidade para o Movimento Negro. Como relata Jesus:

Enfim, esse retorno à cena pública, com uma posição de esquerda revolucionária e ideologicamente assumida de radicalismo racial, que contesta a ordem racial de origem escravocrata mantida pela burguesia e que fazia da democracia racial um mito como no movimento pelos direitos civis dos negros americanos, incluía o nacionalismo negro e a luta pela liberação dos povos africanos. (JESUS, 2009, p. 1).

Há, nesse momento, uma retomada da discussão política sobre a valorização do negro(a) e a participação destes na formação do Brasil, além de uma preocupação em manter os laços com a origem africana dos brasileiros. Assim, “a sugestão de introdução de estudos africanos a partir da inserção da história da África no currículo escolar é defendida na Carta de Princípios do MNU, já em 1978, bem como no Programa de Ação” (JESUS, 2009, p. 3).

Nesse período, o Movimento Negro passou a intervir diretamente na área educacional, denunciando e exigindo uma revisão nos livros didáticos (que apresentavam conteúdos preconceituosos), nos currículos escolares e também uma reavaliação na formação de professores(as), bem como a reivindicação para a inclusão da obrigatoriedade do ensino da História da África nos currículos escolares.

Com esse intuito, o de intervir politicamente na área educacional, o Movimento Negro realizou em julho de 1985, na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, o primeiro encontro estadual “O negro e a constituinte”, que tinha como finalidade, garantir um espaço de discussão para a Constituição Federal. Assim, era importante a garantia dessa participação porque “o Movimento Negro é uma organização política que cumpre o papel de explicar a contradição racial no cenário brasileiro” (CUNHA, 1992, p. 120) como uma das principais estratégias de combate ao racismo.

A Constituição Brasileira de 1988 apresenta os caminhos legais para a superação das desigualdades e do racismo, porque é dever do Estado “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art. 3º, inc. IV).

De forma inédita, o texto constitucional reconhece o racismo e o preconceito racial como fenômenos presentes na sociedade brasileira, sustentando a necessidade de combatê-los. Defende ainda a promoção da igualdade como meta da República, assim como determina a valorização dos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira. (JACCOUD, 2008, p. 135).

Das reivindicações do Movimento Negro, a Constituição de 1988 afirmou o compromisso ao combate ao racismo e a todas as formas de discriminação, assegurando “a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil, a como uma das condições para o resgate de uma identidade étnico-racial e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural” (RODRIGUES, 2005, p. 5).

A Constituição Brasileira estabelece que o Estado: “Art. 210. Deve-se promover o respeito devido pela educação aos valores culturais”; no Art. 227, o “dever de colocar a criança a salvo de toda forma de discriminação”. No Art. 242 estabelece que “O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas étnicas para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1888). Logo, SILVA JR. afirma que:

Se é verdade que políticas de promoção da igualdade racial podem diminuir as taxas de desigualdades entre negros e brancos, atacando a discriminação, não podemos esquecer que é preciso atacar com a mesma intensidade a raiz do problema, isto é, o racismo e o preconceito. Neste campo, não será demais lembrar que apenas a educação pode mudar valores, contribuindo para a valorização da diversidade e a construção de um senso respeito recíproco entre os grupos que conformam esta rica geografia de identidades culturais denominadas Brasil (SILVA JR., 2002, p.10).

O avanço legal foi possível a partir das denúncias do Movimento Negro e de outros movimentos sociais, por meio de estudos realizados por pesquisadores e pesquisadoras, ligados principalmente ao Movimento Negro. E assim, conforme relata Silva Jr. (2003),

O tema da educação pluriétnica ou da educação para a igualdade racial mereceu relevo especial na Constituição de 5 de outubro de 1988. [...] o texto constitucional estabeleceu, ao menos formalmente, uma revolucionária configuração para a escola, no sentido não apenas de assegurar igualdade de condição para o acesso e permanência dos vários grupos étnicos, mas também em termos de redefinir o tratamento dispensado pelo ensino à pluralidade racial que caracteriza a sociedade brasileira”. (SILVA JR., 2003, p. 20).

Dessa maneira, Gomes (1997), no texto *A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro*, destaca que há um “pensar sobre a educação que é construído a partir do ponto de vista do povo negro” (p .20), e elenca cinco contribuições do pensamento negro para a educação brasileira que são de ações efetivas, e não de meras proposições (p. 20-25): a 1ª Contribuição é a denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade; a 2ª Contribuição refere-se à ênfase no processo de resistência negra; a 3ª Contribuição refere-se à centralidade da cultura; a 4ª Contribuição é a

consideração de que existem diferentes identidades; e a 5ª Contribuição: refere-se ao repensar sobre a estrutura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir não só o direito de acesso à educação, como também a permanência e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnico-raciais e níveis socioeconômicos.

Assim, o Movimento Negro contribuiu para o processo reivindicatório de políticas educacionais, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros e, para que essas contribuições se fizessem presentes, ainda dependeria de um trabalho conjunto, articulado entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nessas relações não se limitam à escola.

O Movimento Negro constatou também que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) abordam a temática racial na “pluralidade cultural” por meio dos temas transversais, na forma de orientações educacionais, que por mais que abrissem a possibilidade de reflexões sobre a temática da pluralidade e da diferença, não incidiam na prática pedagógica, principalmente na sala de aula, o que não contemplava as reivindicações da população negra, visto que o racismo e a discriminação ainda se faziam presentes nos livros didáticos e nos currículos escolares.

Como contribuição dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro,

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, legislação complementar à Constituição Federal foi identificada durante a Assembleia Nacional Constituinte como o espaço adequado para a discussão e definição de diretrizes para a temática racial e educação. (RODRIGUES, 2005, p. 7).

Porém a participação do Movimento Negro no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, não foi igual à participação na Assembleia constituinte; participou apenas a senadora Benedita da Silva, que apresentou e defendeu propostas, em nome do Movimento Negro, de reformulação do ensino de História do Brasil e a obrigatoriedade em todos os níveis educacionais da História das populações negras do Brasil (p. 7).

Rodrigues (2005) destaca que as duas propostas apresentadas pelo Movimento Negro foram negadas com a explicação que era desnecessário um destaque à temática, contribuindo para o fortalecimento do mito da democracia racial, defendido por Gilberto Freyre, permanecendo um texto que não apresentava subsídios para uma discussão sobre a temática racial no sistema educacional, como proposto pelo Movimento Negro, que

reassignificou o termo raça e o utiliza com um sentido político e de valorização da ancestralidade africana dos brasileiros. O texto do final do art. 26 ficou assim:

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* (RODRIGUES, 2005, p. 8)

Esse texto foi o reformulado com as contribuições da senadora Benedita da Silva, mas não atendeu efetivamente às contribuições do Movimento Negro, e como já mencionado, só reforçava o mito da democracia racial.

Na comemoração dos 300 anos de morte de Zumbi dos Palmares, foi realizada a Marcha Zumbi contra o racismo, pela Igualdade e pela Vida, em 1995. [...] “foi o fato político mais importante do Movimento Negro contemporâneo” (CARNEIRO apud ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 345), quando foi entregue ao ex-presidente Fernando Henrique uma carta com as principais reivindicações da população negra e propostas para o combate ao racismo e à discriminação racial. Nessa ocasião, foi criado um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) a fim de discutir políticas públicas para a população negra, principalmente na área educacional, colocando a educação como ponto estratégico, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial, bem como a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. E não apenas no campo das denúncias, mas também no sentido de “expressar conhecimento crítico da realidade vivida e a partir dele organizar suas ações” (BARBOSA; SILVA, 1997, p. 54).

Uma ação organizada por meio do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial elaborou e entregou um documento ao presidente da República Fernando Henrique Cardoso, com várias reivindicações do Movimento Negro para as áreas de: trabalho, terra, educação, cultura e comunicação, violência, religião e saúde. E, nessa ocasião, o governo assumiu publicamente a existência da discriminação e do racismo no Brasil. “Aponta-se nesse programa a necessidade de reorganização da escola a partir da diversidade que promova uma revisão de toda a estrutura educacional e a necessidade de ações afirmativas na educação” (RODRIGUES, 2000, p. 10).

Além disso, o Brasil assinou várias convenções e tratados internacionais que reforçam e apoiam a adoção das políticas de ação afirmativa e de combate ao racismo, como exemplo: a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres, em 1979; IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em Beijing, 1995; a III

Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, 2001. São eventos internacionais importantes que contribuem para a construção de uma sociedade com igualdade de oportunidades.

As discussões em torno das políticas de ações afirmativas são mais evidentes principalmente após a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminação Correlatas, de 2001, em Durban – África do Sul, a qual elencou várias ações e iniciativas com vistas a reparações. Na ocasião, o governo brasileiro assumiu alguns compromissos para o combate às desigualdades raciais e sociais e, conseqüentemente, assumiu a escravidão como um crime de lesa-humanidade. Ainda podemos destacar a importante participação do Movimento Negro, com destaque para a participação das mulheres, que se mobilizaram para

formar uma articulação para agir na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, chamada de “Articulação de Organizações de Mulheres negras Rumo a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul em 2001”. (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 366).¹⁸

Após essa conferência, as discussões sobre a exclusão étnico-racial entrou definitivamente e concretamente na pauta da ordem do dia, principalmente em relação à necessidade de políticas públicas que valorizem e transformem a situação social e econômica da população negra no Brasil. Assim, o Estado:

[...] reconhece que o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata é responsabilidade primordial dos Estados. Incentiva os Estados a desenvolverem e elaborarem planos de ação nacionais para promoverem a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação para todos. Através, dentre outras coisas, de ações e estratégias afirmativas e positivas, insta os Estados a estabelecerem, com base em informações estatísticas, programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação positivas, para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial. (BRASIL, 2005b, p. 3)

¹⁸ Essa articulação contou com Sueli Carneiro, Wânia Santana, Lucia Xavier, Luiza Bairos, Sônia Correa, que participaram ativamente das conferencias regionais e na Conferência de Durban (idem, ibidem), a delegação brasileira conseguiu denunciar a estrutura racista que ainda predominava no Brasil.

Essas ações culminaram na promessa e compromisso do governo brasileiro em promover ações concretas de combate ao racismo com políticas de promoção de igualdade racial. Dessa maneira, em 2003, o então presidente Lula promulga a Lei nº 10.639/03, resultado do Projeto de Lei nº 259, de 1999, apresentado por Esther Grossi e Benhur Ferreira. A referida lei altera o art. 26, § 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e torna obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país, acrescido dos seguintes artigos:

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 áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 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 Brasileiras.

Art.79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2003).

E como afirma Ribeiro (2004):

[...] o governo federal sancionou em março de 2003, a Lei nº. 10639/03 - MEC, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Criou, em 21 de março de 2003, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas de ação afirmativa de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo. (RIBEIRO, 2004, p. 8).

Ainda nesse momento, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em julho de 2004. A Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (Seppir) tem a missão de “criar iniciativas contra as desigualdades raciais no País”. A Secad “[...] vem instituindo e implementando um conjunto

de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2005a, p. 5).

A pressão dos movimentos negros no país atrelada às reflexões dos intelectuais afetos às ações afirmativas para a população negra cria também as políticas de cotas nas universidades. E para subsidiar essas medidas inclusivas, no dia 20 de julho de 2010, o governo brasileiro sancionou a Lei nº 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Em seu art. 13, estabelece, nos itens II e IV:

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:

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

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. (BRASIL, 2010).

Esses marcos legais e históricos reforçam a importância da inclusão da temática étnico-racial nos currículos de formação de professores e nos diversos níveis e modalidades de ensino. Esse destaque é feito porque, como mostram estudos anteriores, abordar a questão do racismo, do preconceito e da discriminação, principalmente na educação, ainda é um campo escorregadio, visto que ainda se encontra resistência, e “[...] o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior escolar” (CAVALLEIRO, 2006, p. 98).

Nesse contexto, os dados que vêm sendo produzidos por diferentes agências de pesquisas sobre educação, nos mostram a análise de tudo o que foi apresentado até o momento, desde a constatação da presença da população negra nos espaços de instrução a partir do século XVII até as ações e resultados da luta do Movimento Negro para uma educação antirracista.

Os dados disponíveis no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na publicação intitulada *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise sobre as condições de vida da população brasileira* (2010) utiliza no sistema de classificação as cinco categorias: branca, preta, parda, amarela ou indígena. Nessa pesquisa, foi identificado um crescimento acentuado da população que se declara preta ou parda. O estudo aponta para uma possível

valorização da identidade racial, mas apontam também uma acentuada desigualdade, entre negros (pretos e pardos) e branco, principalmente na área educacional, “uma série de indicadores revelam essas diferenças, dentre os quais: analfabetismo; analfabetismo funcional; acesso à educação; aspectos relacionados aos rendimentos; posição na ocupação; e arranjos familiares com maior risco de vulnerabilidade” (IBGE, 2010. p. 227).

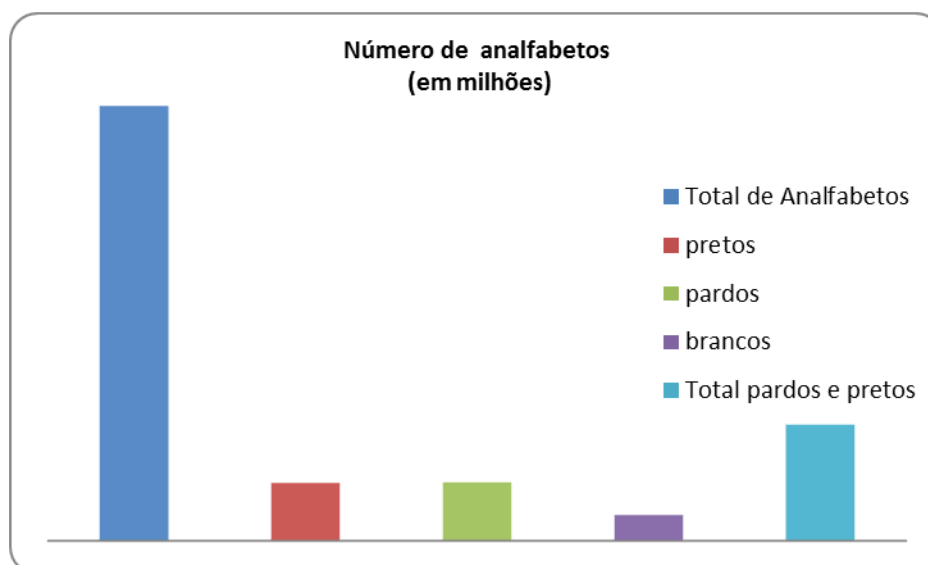
Dos dados encontrados no IBGE, houve redução na taxa de analfabetismo entre os anos de 1999 e 2009, passando de 13,3% para 9,7%, entretanto os analfabetos representam 14,1 milhões. Verifica-se que “Apesar de avanços, tanto a população de cor preta quanto a de cor parda ainda têm o dobro da incidência de analfabetismo observado na população branca: 13,3% dos pretos e 13,4% dos pardos, contra 5,9% dos brancos, são analfabetos” (IBGE, 2010, p. 227).

Tabela 1 – Percentual de analfabetos

Analfabetos	Número de analfabetos (em milhões)	Percentual
Total de analfabetos	14,1	100,00%
Pretos	1,8753	13,30%
Pardos	1,8894	13,40%
Branco	0,8319	5,90%
Total pardos e pretos	3,7647	26,70%
Diferença percentual		
Branco	0,8319	5,90%
Pardos + pretos	3,7647	26,70%
Diferença% = (pardos + pretos) - branco	2,9328	446,64%

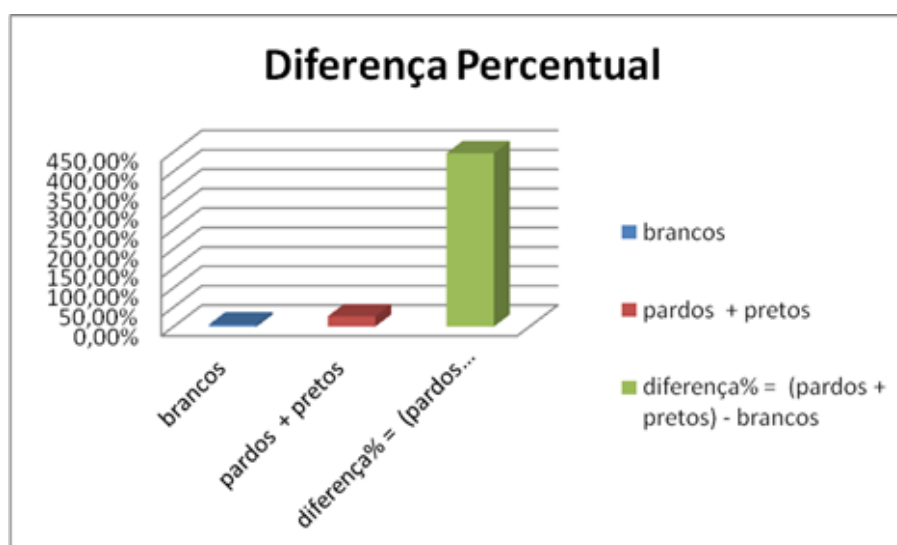
Fonte: IBGE, 2010.

Gráfico 1 – Número de analfabetos



Fonte: IBGE, 2010.

Gráfico 2 – Diferença percentual entre brancos, pardos e pretos



Fonte: IBGE, 2010.

Em relação ao analfabetismo funcional,¹⁹ nos últimos dez anos, diminuiu de 29,4% para 20,3%, representando 29,5 milhões de pessoas, mas ainda encontramos um percentual de pretos 25,4% e pardos 25,7% contra 15,0% de brancos, o que mostra uma diferença grande entre as categorias analisadas.

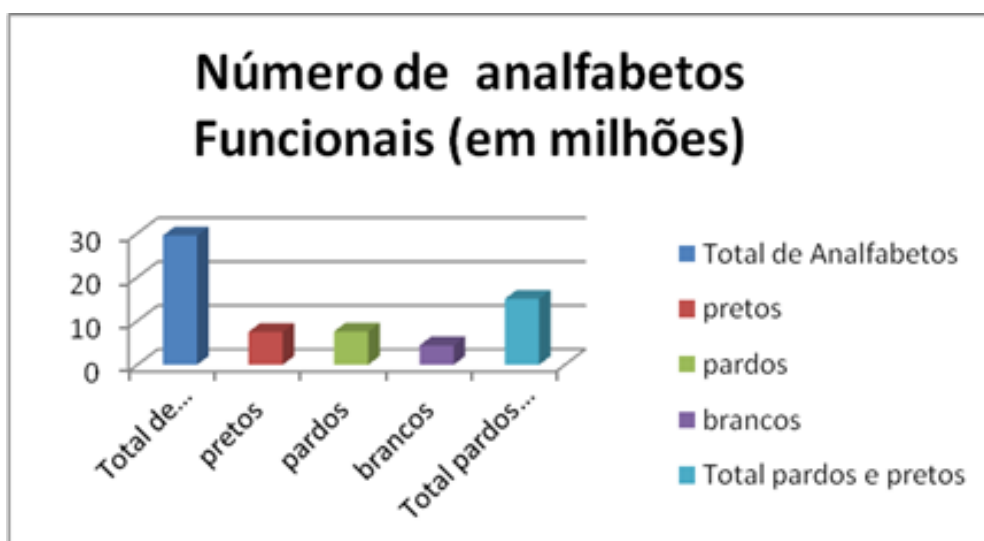
Tabela 2 – Percentual de analfabetos funcionais

¹⁹ Segundo o IBGE, “pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos completos de estudo, ou seja, que não concluíram a 4ª série do ensino fundamental”.

Analfabetos funcionais	Número de analfabetos (em milhões)	Percentual
Total de analfabetos	29,51	100,00%
Pretos	7,49554	25,40%
Pardos	7,58407	25,70%
Branços	4,4265	15,00%
Total pardos e pretos	15,07961	51,10%
Diferença percentual		
Branços	4,4265	5,90%
Pardos + pretos	15,07961	51,10%
Diferença% = (pardos + pretos) - brancos	10,65311	860,20%

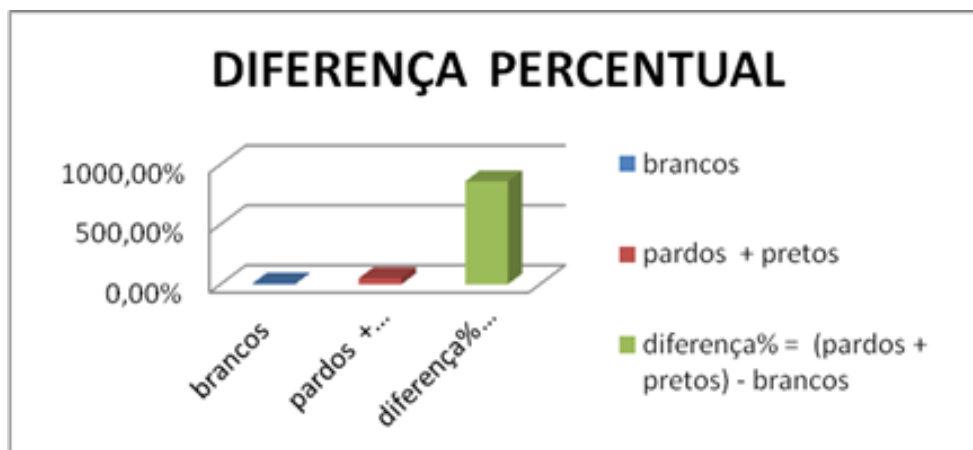
Fonte: IBGE, 2010.

Gráfico 3 – Número de analfabetos funcionais



Fonte: IBGE, 2010.

Gráfico 4 – Diferença percentual entre brancos, pardos e pretos



Fonte: IBGE, 2010.

Outro dado importante para se analisar o acesso à educação e a permanência é a média de anos de estudo. Em média, a população branca, entre 15 anos ou mais de idade, tem 8,4 anos de estudos, e pretos e pardos, 6,7 anos, em 2009. No intervalo de dez anos, verificou-se um aumento em relação aos anos de estudos, mas ainda encontramos diferenças significativas em relação aos anos de estudos – não alcançam os 7,0 anos de estudos da população branca.

No ensino superior, não encontramos muitas diferenças, porque a “proporção de estudantes de 18 a 24 anos de idade que cursam o ensino superior também mostra uma situação, em 2009, inferior para os pretos e para os pardos em relação à situação de brancos em 1999”. Os resultados mostram que apenas 1/3 da população negra (pretos 28,2% e pardos, 31,8%) estão no nível superior, contra os 2/3, ou 62,6% de brancos. “Em 1999, eram 33,4% de brancos, contra 7,5% de pretos e 8,0% de pardos” (IBGE, 2010).

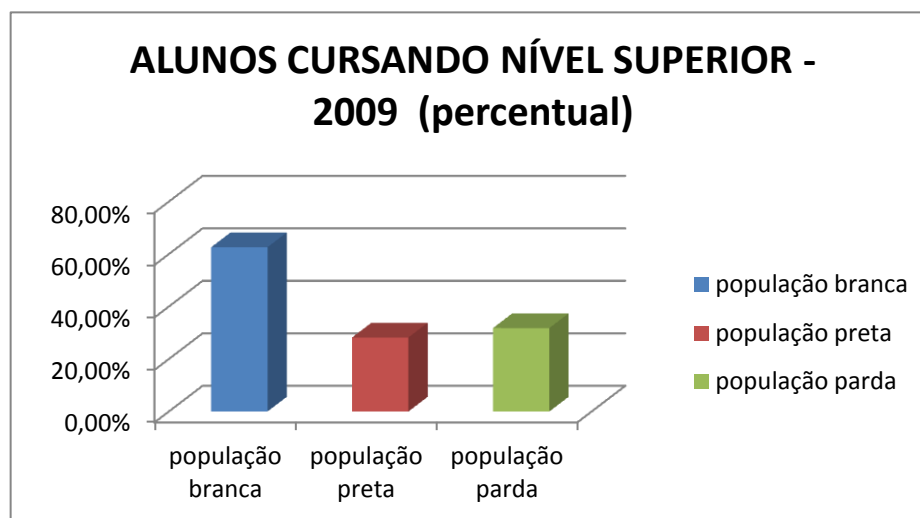
Tabela 3 – Alunos cursando nível superior - 2009

Alunos cursando nível superior - 2009	
Recorde da população	percentual
População branca	62,60%
População preta	28,20%
População parda	31,80%

Fonte:

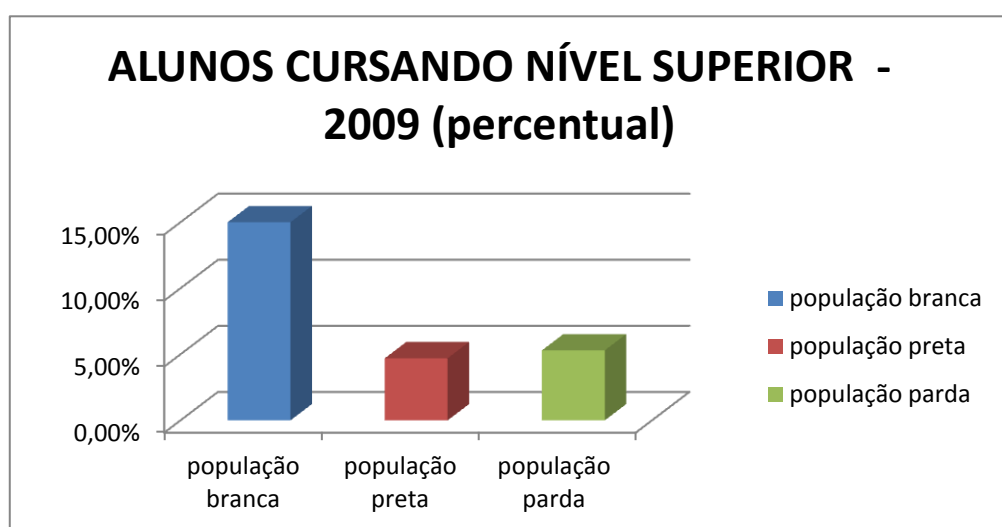
IBGE, 2010.

Gráfico 5 – Alunos cursando nível superior – 2009



Fonte: IBGE, 2010.

Gráfico 6 – Percentual de alunos cursando nível superior – 2009



Fonte: IBGE, 2010.

Na análise da população com o ensino superior concluído,²⁰ segundo a PNAD 2009, há “um crescimento notório na proporção de pretos e de pardos graduados, com a ressalva de que o ponto de partida na comparação é 1999” (IBGE, 2010, p. 227). Levando-se em consideração que “a quantidade de pessoas que têm curso superior completo é hoje cerca de 1/3 em relação a brancos, ou seja: 4,7% de pretos e 5,3% de pardos contra 15,0% de brancos têm curso superior concluído nessa faixa etária” (p. 227).

²⁰ Segundo o IBGE/PNAD “população de 25 anos ou mais de idade” (2010, p. 228).

Tabela 4 – População com ensino superior concluído

População com ensino superior concluído - 2009	
Recorte da população	Percentual
População branca	15,00%
População preta	4,70%
População parda	5,30%

Fonte: IBGE, 2010.

A PNAD aponta para diferenças encontradas nos rendimentos-hora entre a população de pretos e de pardos, que é 20% inferior que a dos brancos, cerca de 40% menores, levando em conta os anos de estudos. “Comparando com a situação de dez anos atrás, houve melhora concentrada na população com até 4 anos de estudo, pois, em 1999, os rendimentos-hora de pretos e de pardos com esse nível de escolaridade representavam, respectivamente, 47,0% e 49,6% do rendimento-hora de brancos, passando a 57,4% para os dois grupos em 2009” (IBGE, 2010, p. 229).

No que diz respeito ao empoderamento de brancos, pretos e pardos, é observada uma diferença relacionada “ao número de pessoas em posições privilegiadas na ocupação” (IBGE, 2010, p. 230). Na categoria de empregadores, estão 6,1% dos brancos, 1,7% dos pretos e 2,8% dos pardos em 2009. Ao mesmo tempo, pretos e pardos são, em maior proporção, empregados sem carteira e representam a maioria dos empregados domésticos.

Vale destacar que a pesquisa realizada mostra que “um tipo de família considerado mais vulnerável – mulher sem cônjuge, com filhos pequenos – é também composto, em maior proporção, por pessoa de referência de cor preta, 23,3%, e parda, 25,9%, enquanto a proporção para brancas é de 17,7%.” (IBGE, 2010, p. 231). Esses números vêm apontando para a urgência de políticas públicas, em especial para as mulheres e crianças com menos de 14 anos, que atendam a essas famílias na melhoria da sua situação, que, no geral, possuem um rendimento que não supre as suas necessidades familiares, “a partir de políticas aplicadas nos últimos anos e que merecem aprofundamento para combater não só a miséria, mas também a pobreza, e melhorar a coesão social (p. 131).

Encontramos no *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil*, que “é uma publicação organizada pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser), nucleado no Instituto de Economia da Universidade do Rio de Janeiro (IE-UFRJ)” (PAIXÃO et al., 2010, p. 15), os dados da PNAD 2008, que mostram que a taxa de analfabetismo era de 18,9% – a população com mais de 15 anos era analfabeta. Houve, entre 1988 e 2008, redução nesse quadro: entre os homens,

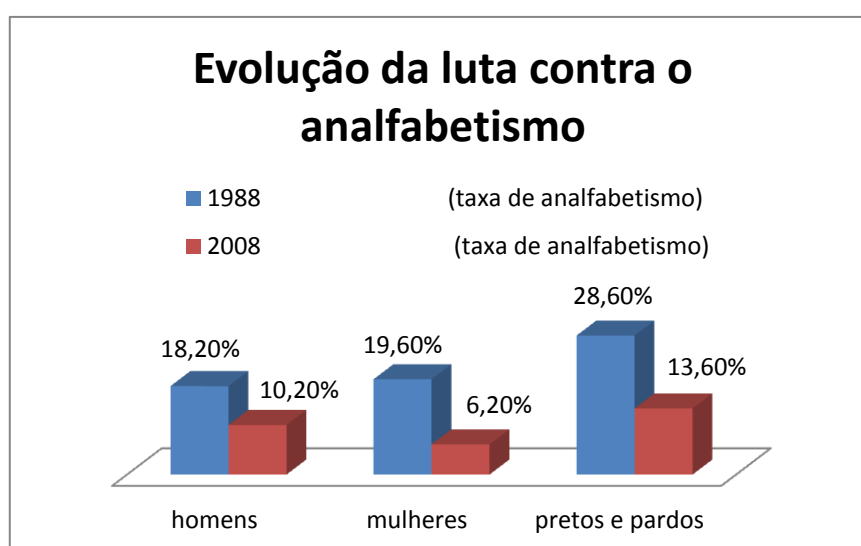
a taxa de analfabetismo passou de 18,2% para 10,2%, e entre as mulheres, a taxa de analfabetismo passou de 19,6% para 9,8% (p. 207). Entre a população branca, no mesmo período, “a taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos de idade passou de 12,1% para 6,2%”. E “o percentual de pretos e pardos analfabetos declinou de 28,6% para 13,6%” (p. 207). Desse modo, verificamos que houve redução no analfabetismo de ambos os grupos pesquisados, porém mais acelerado entre os pretos e pardos em comparação com os brancos, mas é importante destacar que não houve uma redução na desigualdade, a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos ainda é maior que a taxa de brancos “de vinte anos atrás” (p. 207).

Tabela 5 – Evolução da luta contra o analfabetismo (1998-2008)

Evolução da luta contra o analfabetismo (1998-2008)		
Recorte da população (maiores de 15 anos)	1988 (taxa de analfabetismo)	2008 (taxa de analfabetismo)
Homens	18,20%	10,20%
Mulheres	19,60%	6,20%
Pretos e pardos	28,60%	13,60%

Fonte: IBGE, 2010.

Gráfico 7 – Evolução da luta contra o analfabetismo



Fonte: IBGE, 2010.

Encontramos nesse trabalho dados semelhantes, mas que datam do ano de 1950: condições de ensino da população brasileira desagregada por cor ou raça em meados do século XX.

O censo demográfico de 1950 foi realizado usando para a classificação: branco, preto, amarelo e pardo (que era constituído por índios e por aqueles que se declararam mulatos, caboclos, cafuzos etc.). A declaração quanto à cor era realizada pelo recenseador (IBGE, 1956 apud PAIXÃO et al., 2010, p. 209), que apurou no “quesito instrução, presente em todos os censos brasileiros, que do “conjunto da população de 15 anos ou mais, 54,8% dos homens e 44,1% das mulheres eram alfabetizados” (p. 209) e que em relação à “população branca, 65,5% dos homens e 54,8% das mulheres eram alfabetizados. Na população preta & parda, apenas 35,7% dos homens e 25,9% das mulheres sabiam ler e escrever” (p. 209).

Na população com 60 anos ou mais, entre a população branca, os homens representavam 56,5%, e mulheres, 39,0%. Desse percentual, 45,9% dos homens e 28,9% das mulheres sabiam ler e escrever, sendo que 25,7% dos homens e 11,7% das mulheres (população preta e parda) eram alfabetizados, mas é “importante lembrar que parte desta população específica, certamente a maioria, era constituída por pessoas nascidas no período em que o país ainda estava sob o sistema escravista. Desse modo, eram muito baixas as proporções dos que sabiam ler e escrever” (IBGE, 1956 apud PAIXÃO et al., 2010, p. 209). Segundo o relatório:

Portanto, em 1950, evidenciava-se que, depois de meio século após a abolição, o Brasil era caracterizado pelo acesso restrito aos níveis fundamentais de educação, com fortes desigualdades entre homens e mulheres e entre brancos e pretos & pardos. Tal reflexão também engloba dimensões políticas e cidadãs correlatas, como, por exemplo, o acesso ao voto, até 1988 vedado aos analfabetos. Com isso, sem exagero, a maioria da população preta & parda encontrava-se igualmente impedida de exercer os seus direitos de cidadania. (IBGE, 1956 apud PAIXÃO et al., 2010, p. 209).

Foi interessante trazer esses dados do censo de 1950 e os atuais para mostrar que a desigualdade racial e social no Brasil tem raízes históricas, e foi a partir desses diagnósticos que os movimentos sociais e pesquisadores se debruçaram nas exigências de políticas públicas afirmativas para dirimir esse quadro.

Os estudos mencionados anteriormente mostram que as desigualdades educacionais entre brancos e negros são históricas e que a participação da população negra esteve presente no ambiente escolar institucionalizado na história da educação brasileira

como forma de resistência e fortalecimento social, porque os negros tinham consciência da importância da instrução para o seu desenvolvimento. E os dados recentes apresentados mostram em números essas desigualdades. Silva (2001) ressalta que,

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares das crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não-percepção interfere em sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais. (SILVA, 2001, p. 66).

As mudanças em prol de uma educação antirracista estão ocorrendo há décadas, principalmente após a ditadura militar e a redemocratização do Brasil, mudanças essas diagnosticadas e denunciadas pelo Movimento Social Negro (MSN), que contesta o mito da “democracia racial” e discute que as políticas universalistas não atendem às demandas da população negra, principalmente por não levarem em conta o caráter racista da sociedade brasileira e os dados que demonstram as desigualdades existentes, principalmente na área educacional. É nesse contexto que o Estado é acionado para responder de que maneira irá atender a essas demandas.

Com a publicação da Lei 10.639/003, de março de 2003, e da sua regulamentação pelo Parecer 003/004 que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, há uma intensificação nos debates sobre os rumos da educação e das relações raciais no Brasil, e é uma das mais importantes estratégias do governo, articulado com o Movimento Negro, para mudar esse quadro de desigualdade e resgatar a história, fato importante para (re)contá-la e reconhecer a contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira e valorização da sua identidade. E segundo Rodrigues (2005):

Embora essa alteração na LDB/1996 e a aprovação do Parecer que a regulamenta indiquem a possibilidade de romper com a predominância do paradigma eurocêntrico na educação, na medida em que pode implicar uma ampla modificação curricular inclusive nos cursos de formação de professores e de todos os profissionais da educação, o seu processo de implementação precisa ser acompanhado e avaliado quanto aos riscos de descaracterização de uma implementação que não atenda aos interesses da população negra. (RODRIGUES, 2005, p. 12).

Nesse sentido, a formação de professores torna-se indispensável para uma educação que valorize e reconheça as diversas culturas e identidades que circulam no Brasil. Como propõe o Parecer:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p. 7).

E diante do exposto até o momento, reitera-se que os conflitos étnico-raciais são oriundos do silenciamento e da celeuma causada pelo racismo e preconceito aos indivíduos negros(as). Nesse sentido, Gomes (2007) nos leva à reflexão sobre a fragmentação das nossas identidades e, por conseguinte, sobre a compreensão que nosso(a) aluno(a) negro(a) é afetado.

É neste contexto histórico, político, social e cultural que os negros e negras brasileiros constroem suas identidades e, dentre elas, a identidade negra. Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso, brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade racial. (GOMES, 2007, p. 98).

Dessa maneira, a população negra, afetada por essa ambiguidade, respalda sua luta num movimento de rever o passado e repensar o futuro, numa posição política de reconhecimento, resistência e reafirmação de identidades, porque, como afirma Sodré (1999), o termo “negra” designa não apenas cor da pele, mas também identidades. Nossa identidade negra está em constantes transformações, buscando ou revelando a sua formação étnico-racial. Dizer-se negra é uma questão de coragem e de posicionamento político. Como afirma Souza (2002):

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 2002, p. 2).

Pode-se afirmar que a origem racial condiciona um tratamento diferenciado na escola, oriundo das relações sociais estabelecidas de tal forma que a manutenção de divisões raciais se manifesta por intermédio de práticas preconceituosas, discriminatórias e/ou excludentes. Para exemplificar essas práticas, é importante destacar que, de acordo com Cavalleiro (2006),

O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somado ao das crianças negras, parece conferir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados ou denunciados, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito (CAVALLEIRO, 2006, p. 54).

Cavalleiro (2006) realizou pesquisa numa instituição de Educação Infantil da rede pública de São Paulo, na qual identificou e analisou situações de racismo no cotidiano escolar. Ela concluiu que as professoras observadas não tinham o preparo necessário para lidar com a temática das relações raciais ou que não achavam essa temática necessária, muitas vezes ignorando ou minimizando as ações de preconceito e discriminação na escola, reforçadas pelo mito da democracia racial²¹ que ainda é encontrado nos discursos da classe branca dominante. Essa pesquisa mostrou que o currículo e os livros didáticos não contemplam de maneira adequada, a história e a cultura negra, e as crianças negras, no geral, são tratadas de forma diferenciada por parte da comunidade escolar, fazendo da escola um ambiente propício para a disseminação de preconceitos, racismo, sexismo e outros produtos de discriminação.

E para entender esse processo é importante considerarmos que, neste trabalho, utilizamos o conceito “raça” como uma categoria socialmente construída e indispensável para as análises das relações raciais e sociais que estão inseridas no contexto educacional, e como categoria utilizada para a promoção de uma educação antirracista. Segundo Hall (1999):

A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. como marca, mas simbólicas, a fim de diferenciar um grupo

²¹ A democracia racial é uma corrente ideológica que pretende eliminar as distinções entre as “três raças” formadoras da sociedade brasileira (a negra, a índia e a branca), afirmando que existe entre elas união e igualdade. Elimina-se, supostamente, o conflito, continuando a perpetuar estereótipos e preconceitos, pois, se seguirmos a lógica de que todas as raças estão unidas desde o início, podemos pensar que as diferentes posições hierárquicas entre elas devem-se a uma incapacidade inerente a algumas (GOMES, 1995, p. 61).

do outro. Naturalmente o caráter não científico do termo “raça” não afeta o modo como a lógica racial e os quadros de referência raciais são articulados e acionados, assim como não anula suas consequências (HALL, 1999, p. 31).

O termo raça foi socialmente construído e utilizado para justificar a manutenção das ideologias eurocêntricas, com a finalidade de dominação da população negra e de outras populações que “fugiam” do padrão estabelecido por essa ideologia branca dominante, porém o termo “raça” foi ressignificado pelo Movimento Negro para entendermos, historicamente como se manifesta e a consequência do racismo ainda presente nas relações sociais brasileiras.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. [...]

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (BRASIL, 2005a, p. 13).

O processo de escravização dos africanos foi respaldado por uma justificativa ideológica que afirmava a superioridade da “raça branca” e a inferioridade da “raça negra”; um argumento biológico para justificar o sequestro de milhões de negros e negras africanos e forçá-los a todo o tipo de humilhação, negação e desumanização, espalhando-os por todos os continentes, o que denominamos Diáspora Africana.

As ideias racistas foram inspiradas principalmente por Joseph Arthur Gobineau (pensador francês), nomeado representante diplomático no Brasil, no século XIX, cuja posição racista estava fundamentada numa visão eugenista, ou “boa geração”. Esse termo foi pensado por Francis Galton, em 1883, no livro *Inquires into human faculty*, influenciado pelo livro de Charles Darwin *A origem das espécies* (CARONE, 2002, p. 14). A eugenia tinha como pressuposto identificar, segregar e esterilizar os indivíduos inferiores e eliminá-los em massa, permanecendo apenas os indivíduos com fenótipo de origem ariana. Essa visão eugenista da humanidade condenava as relações inter-raciais, porque dessas relações

poderiam surgir os “sem raça”²², que poderiam comprometer o “potencial civilizatório de um povo” (p. 14). De acordo com Munanga (2008, p. 40), “o desenvolvimento das culturas depende, segundo os doutrinários do racismo, da pureza da raça. Por outro lado, o declínio de uma cultura explica-se facilmente pela degenerescência que a mistura das raças provoca”.

Essas ideias influenciaram intelectuais brasileiros, como Nina Rodrigues e Gilberto Freyre, entre outros. Rodrigues (1899) afirmava que os negros tinham tendência à marginalização e ao crime, por isso propôs, “a criação de uma figura jurídica denominada responsabilidade penal atenuada” e, para ele, a inferioridade dos negros era um fenômeno de ordem natural, resultado da marcha desigual do desenvolvimento da humanidade nas suas variadas divisões e seções. Assim, os negros não poderiam interferir no desenvolvimento do país, sendo necessário que “a regra do contrato na sociedade brasileira, que considera todos os indivíduos iguais perante a lei, que é uma medida de defesa social, converte-se em pura repressão” (MUNANGA, 2008, p. 20) porque negros, índios e mestiços, não haviam atingido “o desenvolvimento psíquico, seja para discernir seus atos, seja para exercer o livre arbítrio” (p. 23). E essa necessidade de uma diferenciação na legislação, dificulta a construção de uma única identidade nacional. Munanga (2008) ainda ressalta que, se as ideias de Nina tivessem sido acatadas pela elite branca dominante, haveria uma espécie de *apartheid*.

Verifica-se que todas essas questões relacionam-se com a ideia do branqueamento,²³ que gerou o mito da democracia racial enraizado na sociedade brasileira como necessário para o desenvolvimento de uma nação “civilizada”, ou seja, branca. Esse pensamento, defendido por Freyre (CARONE, 2002, p. 22) exalta a miscigenação entre brancos e negros e, com isso, a possibilidade de o Brasil tornar-se branco, após a eliminação da população negra. Isso é retratado no quadro *A redenção de Cam*, de Modesto Brocos y Gomes (1852-1932). A ideia expressa na obra é a de que, no espaço de três gerações, os negros desapareceriam do Brasil.

A democracia racial é uma corrente ideológica que pretende eliminar as distinções entre as “três raças” formadoras da sociedade brasileira (a negra,

²² Seres inferiores e inférteis.

²³ Ideologia defendida por Gilberto Freyre: “o branqueamento poderia ser entendido, num primeiro nível, como o resultado da intensa miscigenação ocorrida entre negros e brancos desde o período colonial, responsável pelo aumento numérico proporcionalmente superior dos mestiços em relação ao crescimento dos grupos negros e brancos na composição racial da população brasileira. O branqueamento, todavia, não poderia deixar de ser entendido também como uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a Abolição da Escravatura, para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se ‘integrar’ (ser aceito e ter mobilidade social) na nova classe social.” (CARONE, 2002, p. 13).

a índia e a branca), afirmando que existe entre elas união e igualdade. Elimina-se, supostamente, o conflito, continuando a perpetuar estereótipos e preconceitos, pois, se seguirmos a lógica de que todas as raças estão unidas desde o início, podemos pensar que as diferentes posições hierárquicas entre elas devem-se a uma incapacidade inerente a algumas. (GOMES, 1995, p. 61).

E com a miscigenação, os negros, quanto mais se aproximassem dos padrões de beleza dos europeus, mais poderiam ser aceitos na sociedade, como relata Munanga (1999):

Dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria branca. Jamais será rebaixado ou classificado como negro, salvo raras exceções, devidas notadamente à escolha individual por posicionamento ideológico. (MUNANGA, 1999, p. 10).

O Mito da democracia racial, defendido por Freyre (CARONE, 2002) mostra a importância do negro na formação da civilização brasileira e que a relação entre brancos e negros era harmoniosa, mesmo havendo alguns conflitos violentos e a crescente desigualdade nas várias áreas, principalmente na área educacional.

Como afirma Hasenbalg (1987, p. 28), o mito da democracia é resultado de “uma poderosa construção ideológica, cujo principal efeito tem sido manter as diferenças inter-raciais fora da arena política, criando severos limites às demandas do negro por igualdade racial” e, dessa maneira, mantendo o *status quo* da população branca e mantendo a temática fora dos debates políticos.

Pelo silenciamento dos conflitos e contradições sociais, a população negra pode ser vista como não se percebendo contemplada pelas políticas públicas de maneira geral, tanto do ponto de vista dos direitos sociais quanto da construção de uma identidade de fato inclusiva. Com essa explicação, observa-se o quanto o mito da democracia racial reafirma os estereótipos, reforça o racismo, a discriminação racial e culpabiliza os negros por sua posição social no país.

Fernandes (1965), em seu livro *A integração do negro na sociedade de classes*, traz a discussão sobre as consequências e o impacto da escravidão sobre a população negra a partir de uma análise sobre a situação do negro na pós-escravidão. Segundo o autor,

A escravidão deformou o seu agente de trabalho, impedindo que o negro e o mulato tivessem plenas possibilidades de colher os frutos da universalização do trabalho livre em condições de forte competição imediata com outros agentes humanos. (FERNANDES, 1965, p. 274).

Esse episódio foi fortalecido pela política imigratória que substituiu a mão de obra dos ex-escravos pela mão de obra de imigrantes brancos, colocando os negros(as) à margem da sociedade brasileira, “entregues à própria sorte” (FERNANDES, 1989, p. 20). Segundo o autor, a população negra, além de enfrentar as barreiras sociais, enfrenta no seu cotidiano as barreiras raciais, tornando-se, assim, duplamente explorada pela condição de classe e pela condição de negro. Desse modo, mesmo aqueles que conseguem superar as barreiras sociais, deparam-se, na sequência, com as barreiras raciais, e reconhecem que a discriminação e o racismo são estruturantes e permitem a naturalização das desigualdades sociais no país. Mas, para esse autor, as desigualdades, bem como a discriminação racial, seriam superadas com o avanço do capitalismo, no entanto isso não ocorreu, como apontam as pesquisas recentes aqui apresentadas, mostrando que o problema é racial e não, ou apenas, de classe ou social.

A discriminação, o preconceito e o racismo²⁴ no Brasil são problemas com raízes históricas e, mesmo com as reivindicações dos movimentos sociais negros para que o Estado promova uma educação antirracista,²⁵ as mudanças são lentas e encontram muitas barreiras.

No Brasil, a discriminação racial revela-se num comportamento que atribui a diferença como um marcador importante na vida da população negra na medida em que define como irão nascer, viver e morrer, além de definir o acesso aos serviços, alimentação, habitação, empregos e aceitação social.

A incorporação de tais proposições nos currículos de formação de professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, são reivindicações dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, e que vêm de uma luta histórica, como verificado ao longo desta pesquisa. Assim, a formação de professores para a educação e relações raciais é permeada de tensões, de desafios, mas também de grandes avanços, como a promulgação da Lei 10.639/03, a qual traz a proposta de uma pedagogia da diferença, que modifique a realidade posta, realidade que legitima e torna a desigualdade necessária, sendo injusta e desumana.

²⁴ Ideologia que se expressa por meio de ato discriminatório, violento ou não, podendo ser individual e institucional. Dessa forma, segundo Santos (2001, p. 85), o racismo parte do pressuposto da “superioridade de um grupo racial sobre outro”, assim como da “crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios”.

²⁵ Educação que promova um convívio harmonioso entre os diferentes, não permitindo que os preconceitos se concretizem em preconceitos manifestos, discriminação, xenofobia, sexismos e racismos (BOTELHO, 2000).

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS DE COMBATE AO RACISMO

Neste capítulo, será destacada a importância da temática da educação racial na formação de professores. Essa discussão é necessária como uma das estratégias para a promoção de uma educação antirracista,²⁶ comprometida com o desenvolvimento humano mais igualitário e atento às mudanças nas políticas educacionais.

Num processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira, que tem como protagonistas intelectuais do Movimento Negro e outros grupos e organizações sociais, os quais participam da luta por uma educação antirracista, o Estado assume uma postura de combate ao racismo por meio de políticas públicas de promoção da igualdade racial, principalmente com ações afirmativas na educação.

2.1 políticas de combate ao racismo

²⁶ Uma educação antirracista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileira (CAVALLEIRO, 2005).

Na segunda metade do século XX, surgem as legislações de combate ao racismo. Em 1945 é criada a Organização das Nações Unidas (ONU) e em 1948 é lançada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, auxiliando, assim, o Brasil a lutar contra todas as formas de discriminação e racismo. Em 1951 foi sancionada a Lei Afonso Arinos, que caracterizou a discriminação racial como crime.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a prática do racismo é crime inafiançável e que as manifestações culturais são bens de todos. É criada a Lei Caó (Lei nº 7.716/89), que define os crimes resultantes de discriminação por raça e cor (CAVALLEIRO, 2006). O art. 205 estabelece que a educação, no Brasil, é um direito constitucional, mas o que os estudos já mencionados neste trabalho mostram é que a educação, como está posta hoje, serve para produção e reprodução de desigualdades raciais.

O percurso de normatização no processo de combate ao racismo na educação se inicia com a referida Constituição Federal,²⁷ a qual estabelece a igualdade de direitos, e o Estado reconhece a existência do racismo no Brasil, passando este a ser crime. Em 1996 foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em que a Pluralidade Cultural está inserida nos temas transversais, que traz a questão da diversidade, no entanto a questão racial não ficava explícita nas propostas apresentadas para a superação do racismo e da desigualdade racial na educação. Dessa forma, os PCN procuram homogeneizar, garantir uma equidade social, mascarando as desigualdades econômicas, sociais e culturais das crianças.

A discussão sobre a importância da educação e da escola no combate à discriminação e ao racismo teve maior visibilidade a partir da 3ª Conferência de Durban, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul, momento em que a educação foi avaliada como um ambiente que contribui para a construção de um quadro de desigualdades, denúncia essa realizada por várias organizações sociais, principalmente negras, que lutam desde o século XIX e, principalmente, no século XX, com a redemocratização do Brasil e reorganização dos movimentos sociais pós-ditadura militar, por uma educação antirracista. O Estado é acionado para combater a discriminação racial. Assim, o Plano de Ação da Conferência, assinala que:

Essa articulação pode ser vista em vários momentos do Plano de Ação. Destacam-se as seguintes recomendações: a adoção de medidas constitucionais, legislativas e administrativas necessárias para promover a igualdade entre indivíduos e grupos que são vítimas de racismo,

²⁷ Constituição cidadã que marca o restabelecimento do Estado Democrático de Direito.

discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; o incentivo aos Estados para levantar informações estatísticas; programas nacionais, incluindo medidas positivas ou afirmativas para promover o acesso aos serviços sociais básicos, incluindo educação fundamental; a convocação dos Estados para assegurar a educação e a capacitação de professores a fim de promover o respeito aos direitos humanos e pela luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; o incentivo às instituições educacionais para implementarem políticas de igualdade de oportunidades em parceria com as autoridades pertinentes; a recomendação a todos os educadores, incluindo professores em todos os níveis de educação, as comunidades religiosas e a mídia impressa e eletrônica, a desempenharem um papel efetivo na educação em direitos humanos, em particular no combate à discriminação racial. (GOMES, 2009, p. 50).

Esse processo de combate ao racismo foi impulsionado a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; do Parecer CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; da Resolução CNE/CP 01/2004, que estabelece os deveres dos estados e municípios na implementação da referida lei; e do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tais documentos compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações raciais nas escolas e o cumprimento do Estado no combate ao racismo. Como destaca GOMES (2009):

Pode-se dizer que a aprovação da Lei 10.639/03 das diretrizes curriculares nacionais e da resolução CNE/CP 01 de 2004 se articulam com vários pontos do documento, portanto, os limites e avanços da implementação desta legislação, no Brasil, estão relacionados aos desafios colocados para o Estado no cumprimento das recomendações do referido Plano. (GOMES, 2009, p. 50).

A Lei 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, cujo cumprimento é obrigatório para todo o sistema de ensino, uma legislação que dá diretriz para toda a educação nacional, que precisa ser entendida como um direito social.

A referida lei tem também como objetivo estabelecer na educação o processo de ressignificação de ser negro ou do seu papel na sociedade brasileira na busca da equidade por meio do reconhecimento da importância da diversidade e respeito às diferenças.

o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc. (SPOSATI, 2002, p. 5).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu art. 26A se torna um instrumento importante para a correção de uma desigualdade histórica que assola a população negra brasileira, e serve também de mecanismo para o combate ao racismo que impede o desenvolvimento intelectual, social e cultural dessa população.

O Parecer CNE/CP 03/04 foi aprovado no dia 10 de março de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação. Foi relatado pela professora, intelectual e ativista do Movimento Negro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.²⁸ Esse Parecer fundamentou a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Traz a necessidade de ações por parte do Estado e da sociedade que tenham como objetivo a valorização da cultura e da história da população negra:

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. (BRASIL, 2004, p. 3).

Para esse reconhecimento, é importante a valorização da identidade da população negra a partir da produção de conhecimentos sobre a temática racial, a história da África e

²⁸ “A análise do contexto de mobilização política e social no qual se insere a aprovação da Lei 10.639/03 deve considerar ainda mais um aspecto: a presença, pela primeira vez, de uma intelectual e ativista do Movimento Negro na composição do Conselho Nacional de Educação, indicada pelo Movimento Negro ao presidente da República e ao ministro da Educação. A professora Dr^a. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva passou a ocupar a função de conselheira junto à Câmara de Educação Superior no ano de 2002, sendo responsável pela elaboração do Parecer CNE/CP 3/2004 que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana instituído pela Resolução CNE/CP 1/2004.” (GOMES, 2009, p. 51).

dos afro-brasileiros, como partícipes da construção dessa sociedade, e a escola é um espaço importante para a luta contra o racismo.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (BRASIL, 2004, p. 7).

O Parecer é um instrumento importante para a implementação da Lei 10.639/03, e traz uma reflexão sobre a questão racial na sociedade brasileira e uma contribuição para as reivindicações de políticas de ações afirmativas para a população negra.

A Lei 10.639 de 2003 e suas respectivas formas de regulamentação (Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004) vinculam-se à garantia do direito à educação. Elas o requalificam incluindo neste o direito à diferença. A sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo, no Brasil. (GOMES, 2009, p. 42).

Nesse movimento de análise das políticas de combate ao racismo e, nesse caso, na análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu art. 26A, é importante avaliar em que medida a diversidade é entendida e aceita pela sociedade não apenas na área educacional, mas também estabelecendo uma inter-relação com o conjunto de políticas de Estado voltadas para a diversidade racial, como na área da Saúde, Trabalho, Gênero etc., ou seja, como “uma questão política que se ramifica no conjunto de padrões de poder, de trabalho, de conhecimento, de classificação e hierarquização social e racial em nossa sociedade” (GOMES, 2009, p. 42).

Dessa maneira, a luta pela igualdade racial, poderá de fato ser efetivada por meio de um conjunto de ações interligadas e de interesse comum, a fim de reparar anos de exclusão.

No entanto, percebe-se que, embora existam essas iniciativas, o envolvimento das escolas, gestores e educadores na superação do racismo e na educação das relações raciais para a efetiva implementação dessa política ainda se encontra muito incipiente. Essa implementação depende do envolvimento e mobilização da sociedade civil, a fim de que o direito à diversidade racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores e nas políticas educacionais, com amplo diálogo

com o Movimento Negro, pois essa política pública afirmativa é fruto de reivindicação e luta desse movimento, como já mencionado neste trabalho. Assim:

Uma política pública voltada para a diversidade étnico-racial precisa reconhecer e dialogar com as lutas históricas da população negra. Uma luta que pode ser considerada repleta de iniciativas e práticas afirmativas, antecessoras e inspiradoras da atual demanda por políticas de ação afirmativa realizada pelo Movimento Negro nos dias atuais e, aos poucos, implementadas pelo Estado. (GOMES, 2009, p. 41).

O MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão, vem realizando várias ações interligadas a fim de apoiar a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu art. 26A, mediante a produção de materiais didáticos, apoio técnico e financeiro para a produção de materiais que auxiliem os professores²⁹ sobre a temática racial (LOPES, 2010).

Por meio das ações e programas do MEC, é possível perceber que há um direcionamento para a sustentação de políticas para as questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva.

Destacaremos algumas ações desenvolvidas pela SECADI, que foram selecionadas por (GOMES, 2009) e “que possibilitam uma melhor visão do processo de consolidação da Lei no contexto da política educacional”.

1) Programa Diversidade na Universidade³⁰ – As primeiras ações, foram no governo de Fernando Henrique Cardoso, era de apoio aos pré-vestibulares para negros, o MEC tinha o posicionamento de ser contra as cotas raciais. Após a criação da Secad, durante o governo Lula, o programa passa por uma revisão e o contrato é estendido por mais dois anos. Foram publicados seis livros da Coleção Educação para Todos, numa parceria entre Secad e Unesco, que se referem à implementação da Lei 10.639/03. De 2005 a 2008 foi desenvolvido por esse programa a linha editorial Educação e Diversidade Étnico-racial, para estimular a produção de livros com a temática racial. Foi realizada uma parceria com a TV Escola para o Programa de Educação a Distância Salto para o Futuro. Foram produzidos os calendários Meu Brasil Africano, Minha África Brasileira e História e Cultura Afro-brasileira e

²⁹ “O MEC, preocupado com a formação de professores para tratarem das relações étnicas e raciais, desenvolve três programas: o programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro); a Universidade Aberta do Brasil (UAB); e o Brasil Quilombola.” (LOPES, 2010, p. 203).

³⁰ “Programa executado entre 2002 e 2007, instituído no Ministério da Educação por meio da Lei 10.558 de 13 de novembro de 2002, e regulamentado pelo Decreto 4.876, de 12 de novembro de 2003. Decorre do acordo de Empréstimo nº 406/OC-BR, assinado em dezembro de 2002, entre o Governo Federal e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Termo de Cooperação Técnica com a Unesco. (Relatório de Avaliação do Programa Diversidade na Universidade, 2008)” (GOMES, 2009, p. 52-66).

Africana, que foram distribuídos para as secretarias estaduais e municipais de educação e distribuídos em eventos apoiados pelo MEC e pela Seppir.

Para auxiliar na formação de professores, foram distribuídos, principalmente para os Projetos Inovadores de Cursos (PICs) e para os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neabs), kit didático-pedagógico “A Cor da Cultura (2005)” (Fundação Roberto Marinho), que tem como objetivo subsidiar trabalhos voltados para a educação das relações étnico-raciais nas escolas públicas. Tem-se a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana distribuída para as escolas no Brasil e também tem a possibilidade de acesso on-line.

Foram criados 21 fóruns estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial que teve como resultado a criação de *Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial* de forma a institucionalizar, nos estados, uma articulação dos atores locais para criar estratégias de promoção e valorização da diversidade étnico-racial nos sistemas de ensino e criar uma agenda de ação. Com o objetivo de divulgar a Lei 10.639/03 e impulsionar o debate sobre o tema.

1. Ações de formação continuada de professores

a) Curso Educação e Africanidades, 2006.

b) Projeto Educadores pela Diversidade, realizado em 2004/2005 – curso a distância.

c) Curso Educação e Relações Étnico-Raciais, ministrado na UnB, 2005.

2. Ações das outras secretarias do MEC na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

a) Secretaria de Educação Básica (SEB): os Programas do Livro Didático; o Programa Ética e Cidadania Kit III – Relações étnico-raciais e de gênero; os Documentos Indagações sobre Currículo; Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade; e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, desenvolvidos em parceria com a Secad.

b) Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) desenvolveu oficinas de qualificação de professores, diretores e coordenadores pedagógicos de sua rede, em todas as regiões brasileiras, para a implementação da Lei 10.639/2003, em parceria com a Secad, nos anos de 2007 e 2008.

3. A Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb) e a Conferência Nacional de Educação (Conae).

A Conferência Nacional da Educação Básica precedida pelas conferências estaduais e realizada de 14 a 18 de abril de 2008, em Brasília, teve como temática central “A Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação” e debateu as principais questões concernentes à educação básica no país.

Dentre os vários eixos temáticos discutidos no documento-base da conferência destaca-se o eixo IV, *inclusão e diversidade na educação básica*. Pela primeira vez a temática da diversidade ocupou um lugar central em uma conferência nacional de educação.

A Conae é considerada um espaço democrático aberto pelo poder público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional e gozem do direito de conferir os rumos da educação brasileira. No eixo VI do documento-referência encontra-se a discussão sobre *Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade*.

Neste, a questão étnico-racial na educação básica e na educação superior estão contempladas.

A Conae – aconteceu de 28 de março a 1 de abril de 2010. (GOMES, 2009. p. 52-66).

Esse quadro mostrou algumas das ações que foram desenvolvidas pelo MEC para subsidiar a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu art. 26A e promover a promoção da igualdade racial. Assim:

É possível perceber que a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares nacionais encontram-se em processo de consolidação – ainda que disperso – no contexto das políticas públicas em educação pós-Durban. Uma das sinalizações desse quadro refere-se ao lugar que a mesma vem ocupando – com avanços e limites – na própria estrutura do Ministério da Educação, tendo a sua especificidade reconhecida principalmente entre as ações e programas realizados pela Secad. (GOMES, 2009. p. 71).

No entanto, é necessário que se perceba que, para a efetiva implementação do art. 26A da LDB ou de qualquer política pública que tenha como objetivo a diminuição das desigualdades raciais ou a promoção da igualdade racial, é necessário que se lute contra o racismo, contra o mito da democracia racial que escamoteia os mecanismos de exclusão, manipulação e domínio de uma elite branca que tenta manter sua posição hegemônica na sociedade em detrimento da marginalização de toda uma população. É importante também mudar o imaginário social que naturaliza as desigualdades raciais, mas isso de maneira afetiva, direcionada por uma “escuta sensível” (BARBIER, 1998, p. 169) cujo docente sentirá o outro, por meio do afeto, compreendendo suas atitudes, faltas, ressignificando sua prática, por intermédio da reflexão crítica.

Diante das diferentes propostas de formação docente, que veremos mais adiante, cabe aos docentes formadores o enfrentamento de mais um desafio. Tais docentes deverão analisar e rever permanentemente suas práticas, de forma sensível à educação das relações raciais, de modo a ir além da consideração dessa educação como um tema de estudo ou um conteúdo a ser trabalhado em determinado momento da formação. É preciso ter sensibilidade para percebermos as diferentes posturas e visões de mundo dentro de uma sala de aula e educar para a alteridade.

Mais além do conjunto de saberes que se adquirem ou se constroem na escola, temos também um conjunto de procedimentos, práticas, atitudes que aprendemos ao aprender esses saberes. Também na escola os valores sociais são retransmitidos, revitalizados, reconstruídos. Além dos valores, parte daquilo que somos nos é dado na escola. Na escola também aprendemos a ser o que somos. (NASCIMENTO, 2010, p. 171).

E é nesse contexto, que a educação para as relações raciais, busca desconstruir um cenário de indiferença que permeia a sociedade brasileira, em que a banalização do outro é

um sintoma que caracteriza a própria condição humana de nosso tempo (ARENDR, 2001) e traz a importância da alteridade, ou seja, a compreensão através do encontro com o outro.

É preciso que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas dentro da instituição escolar. O reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade. Sendo assim, ao discutirmos as relações raciais e de gênero presentes na vida de professores/professoras, alunos/alunas negros/as e brancos/as estamos rompendo com o discurso homogeneizante que paira sobre a escola e reconhecendo o outro na sua diferença (GOMES, 1996, p. 78).

Reconhecer a diferença no outro requer a construção de um novo modo de organização pedagógica, capaz de acolher e elaborar o inesperado, reconhecendo as falhas, faltas, as incompletudes que permeiam as práticas. Quando o outro é reconhecido e se reconhece como sujeito de direitos e se constrói numa visão crítica e reflexiva, com destaque nesse trabalho para uma educação das relações raciais, pode haver um direcionamento para a desconstrução de um imaginário coletivo da supremacia racial, alicerçado pelas legislações vigentes, que precisam ser efetivamente implementadas com a participação de toda a sociedade, com a organização e com o reconhecimento, que deve partir do outro, de sua própria condição de igual em face das culturas e imposições hegemônicas.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. (BRASIL, 2005a).

A qualificação dos docentes para trabalhar a educação para as relações raciais é um grande desafio para a educação no país, porque precisa envolver princípios, orientações e práticas para a desconstrução de estereótipos de raça, etnia, sexo, religião, e o principal – deve valorizar ou priorizar as relações baseadas no respeito, no afeto e no amor.

A luta por igualdade racial não se faz sem amor: “A ideia de que o amor significa a nossa expansão no sentido de nutrir nosso crescimento espiritual ou o de outra pessoa, me ajuda a crescer por afirmar que o amor é uma ação.” (hooks, 2000, p. 11). Trazendo a ideia da autora para a nossa discussão sobre o papel da formação continuada de professores em educação das relações raciais, apontamos a dimensão política do amor, que propõe o reconhecimento da alteridade, do pertencimento racial, eleva a autoestima do(a) aluno(a) negro(a), e, assim, para se conhecer o amor, é preciso, primeiro, aprender a responder às nossas necessidades emocionais, o que pode significar um novo aprendizado, pois fomos

condicionados a pensar que essas necessidades não eram importantes. Esse condicionamento é reforçado pelo tratamento dispensado aos negros (as) no ambiente escolar, que não dá condições de se reconhecer e de se afirmar – ao contrário, reafirmam a ideia de uma supremacia branca, por meio de ações preconceituosas, discriminatórias, muitas vezes veladas. Os docentes na sua formação continuada devem entender que,

Reconhecer exige a valorização e 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. (BRASIL, 2004, p. 4).

E, assim, é preciso que a escola (gestores, docentes, comunidade, profissionais da educação), trabalhe coletivamente para elaborar estratégias para a superação de preconceitos e discriminações no cotidiano escolar, norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nesse sentido, a formação de professores dialoga com os pressupostos que norteiam as Diretrizes para a Educação das Relações Raciais, que estabelece que:

[...] a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 17).

Esse investimento na formação docente implica modificações também curriculares, com reflexões acerca da sua intencionalidade e que reflita a realidade social, porque o currículo é um instrumento que reproduz valores e que constrói identidades e subjetividades, estruturado e organizado de diferentes maneiras, representando uma relação de poder e controle, e, por isso deve, ser analisado e pensado em critérios como “Quais os interesses de classes, profissionais e institucionais estão envolvidos nessas diferentes formas de estruturação e organização?” (SILVA, 2003, p. 23). E na sua formação, os professores devem obter conhecimento necessário para analisar também essa questão, as suas

intencionalidades que permeiam o processo de sua formação, ou seja, o currículo acadêmico. Salienta Silva:

O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 2003, p. 23).

Pensar o currículo é pensar nesse poder de transformação, de produção de identidades³¹ e, principalmente, na construção das subjetividades e de significados, intrínsecos à formação de professores, e que irão refletir no cotidiano dos alunos, na sala de aula, espaço este que legitima o conhecimento desse profissional. Arroyo afirma que:

É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados. (ARROYO, 2000, p. 37).

Além disso, é dever também do docente também produzir conhecimento, mediante a observação da relação com os alunos e profissionais da educação, por meio de um olhar reflexivo em relação a sua prática para a diversidade. E, ainda, Segundo Arroyo:

Há algo de mais profundo na percepção e valorização dos saberes e da cultura popular. Trata-se de incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais... Reconhecer a cultura como matriz da educação (ARROYO, 2001, p. 17).

Para Silva (2009), a importância das teorias críticas do currículo para o debate da diversidade cultural existente nas escolas é que problematiza a concepção do currículo formal, que privilegiou por muito tempo a representatividade da cultura hegemônica dominante, porém foi necessário que se buscasse entender como se davam as desigualdades educacionais e as relações de poder, não somente na perspectiva de um problema de classe social, como também a partir de uma análise tanto das relações de gênero, raça e etnia quanto da “hierarquização social” que fortalece e legitima a desigualdade.

³¹ Segundo o pesquisador Stuart Hall (1999), o processo identitário não se constitui como uma única identidade, mas como identidades fragmentadas, em permanente processo de construção e transformação, com uma ideia de pertencimento a uma determinada comunidade, num determinado tempo e espaço.

Num primeiro momento, as análises eram realizadas a fim de entender o que levava a população pertencente a “grupos étnicos e raciais considerados minoritários” ao fracasso escolar, mas esse processo de análise concentrava-se nos “mecanismos sociais e institucionais” como a base do problema, sem levar em consideração uma análise do currículo, do conteúdo que era oferecido a essa população.

Apenas a partir das “análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, que o currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado” e também a partir da análise dos conceitos de “raça” e “etnia” (SILVA, 2009), para subsidiar a discussão, abrindo, desse modo, o debate sobre a importância da discussão de identidade étnica e racial no currículo.

Silva (2009) ainda discorre sobre a relação de poder e saber que está atrelada ao termo raça e etnia, e como, ao longo do tempo, o termo “raça” foi utilizado para justificar a hierarquização social, que colocava o homem branco num estado de superioridade em relação aos demais povos por ele colonizado, mas como a “moderna genética demonstrou que não existe nenhum conjunto de critérios físicos e biológicos que autorize a divisão da humanidade em qualquer número determinado de ‘raças’”. O autor destaca que:

Em geral, reserva-se o termo “raça” para identificações baseadas em caracteres físicos como a cor da pele, por exemplo, e o termo “etnia” para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida língua etc. A confusão causada por essa problemática é tão grande que em certas análises “raça” é considerado o termo mais geral, abrangendo o de “etnia”, enquanto que em outras análises é justamente o contrário. [...] Dadas as dificuldades dessa distinção, grande parte da literatura simplesmente utiliza os dois termos de forma equivalente. [...] o fato de que o termo “raça” não tenha nenhum referente “físico”, “biológico”, “real” em termos culturais e sociais. [...] na teoria social contemporânea, a diferença, tal como a identidade, não é um fato, nem uma coisa. A diferença, assim como a identidade é um processo relacional. Diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. [...] A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença (SILVA, 2009, p. 101).

É nessa construção que os termos raça e etnia entram na discussão curricular. O autor salienta que essa temática está presente no texto curricular que ainda guarda marcas coloniais, e que “o currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e etnia não é simplesmente um ‘tema transversal: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (SILVA, 2009, p. 102).

E esse conhecimento será o subsídio para a construção da identidade desse sujeito. E Silva (2009) traz vários questionamentos sobre a construção de um currículo que discuta

o poder hegemônico que determina as identidades, questiona as relações de poder entre os grupos étnicos e raciais e pensa um currículo multiculturalista, mais político e menos folclórico, ou seja, que se preocupe com a identidade construída por meio da representação.

Silva (2009) salienta também que, tanto na elaboração do currículo quanto na formação de professores, é imprescindível refletir/debater sobre os valores de outras culturas presentes na escola e que foram ignoradas e silenciadas.

Dessa maneira, o que podemos verificar em relação ao tema estudado é que, segundo Candau (1997), a formação continuada de professores:

não tem incorporado a preocupação com a dimensão cultural da prática pedagógica. Estudos de especial interesse vêm sendo desenvolvidos por vários autores na perspectiva do reconhecimento da importância de se trabalhar no âmbito educativo questões relativas à diversidade cultural, étnica, às questões de gênero. Esta temática hoje é praticamente ignorada na formação continuada de professores. (CANDAU, 1997, p. 67).

E, nesse contexto, pensar a diversidade é pensar em como lidar com as diferenças e as desigualdades sociais. Porque como mostra Dayrell:

Os alunos chegam à escola marcada pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos. (DAYRELL, 2001, p. 140).

Assim, resgatar o papel dos sujeitos negros na trama social brasileira passa pela valorização das identidades negras, que estão em constantes transformações, buscando o empoderamento dessa população frente a uma sociedade que, de acordo com D'Adesky,

A aspiração de ser reconhecido como ser humano corresponde ao valor que chamamos de auto-estima. Ela leva os negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos. Particularmente, leva-os a lutar contra o racismo que representa, acima de tudo, uma negação de identidade configurada pela negação radical do valor das heranças histórica e cultural de onde advêm a discriminação e a segregação (D'ADESKY, 2001, p. 167).

Colocar a escola como palco da discussão sobre relações étnico-raciais é importante para a construção de novos paradigmas, de outros olhares, e também para escutar os que foram silenciados por décadas. A escola é essencial nesse processo por ser uma instituição social formada por indivíduos com práticas, costumes, histórias e vivências diferentes, mas

que estabelecem relação uns com os outros, embora às vezes conflituosa, mas que deve compreender e respeitar a diversidade. E segundo Dayrell

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura sob um olhar mais denso que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na História. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição. (DAYRELL, 2001, p. 136).

A diversidade está presente nas propostas pedagógicas, curriculares e nas políticas públicas educacionais com o objetivo de inserir a História da população negra na História oficial brasileira, mas ainda de forma muito incipiente, principalmente quando pesquisas apontam que, em algumas escolas observadas, as atividades com a temática racial são pontuais e não são inseridas na discussão pedagógica que envolva toda a escola e os professores, como estabelece os princípios da Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 03/2004, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (GOMES; OLIVEIRA; SOUZA, 2010), dificultando, assim, a inserção sistemática, pelos docentes, da temática racial na sua prática pedagógica.

É nessa perspectiva que, não só o Movimento Negro, mas também pesquisadores(as) negros(as) e brancos(as) e alguns políticos engajados na temática vêm se debruçando para garantir a efetiva implementação da referida lei a partir de programas educacionais, cursos de formação continuada de professores e profissionais da educação, debates e seminários, a fim de pensar uma educação para as relações raciais.

2.2. Discussão dos modelos de formação de professores e a formação continuada

A sociedade brasileira tem sofrido grandes mudanças, principalmente a partir da década de 1970, e em diferentes setores, como na economia e na vida social das pessoas, sobretudo com o advento da globalização e da reestruturação do Estado.

As mudanças sociais ocorridas contribuíram para uma reformulação na formação de professores, resultando na introdução de novos conteúdos, com ênfase nas “habilidades e atitudes, dando maior importância ao trabalho em equipe e à colegialidade verdadeira, assim como levando em conta os fatores da diversidade e da contextualização como

elementos imprescindíveis na formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 19). Esse autor considera que a diversidade e o contexto social dos (as) professores (as) são elementos que devem estar presente na discussão sobre “o que fazer nas políticas e práticas de formação” (p. 19).

Para que esses elementos estejam inseridos nessa discussão, é preciso uma mudança de paradigmas e estratégias na formação docente. Uma das estratégias de formação para uma nova concepção do papel do professor, segundo Imbernón:

[...] é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

Esse profissional irá encontrar uma realidade diversificada na sala de aula, realidade que pode entrar em conflito com a sua formação que embora pode não se perceber, mas está ancorada na identidade coletiva e as mudanças que o autor se refere são as mudanças sociais e políticas que impõe um novo olhar para a realidade posta em sala de aula e que “favorecerá que a situação de formação seja constante em toda a vida profissional, desde o início da carreira do professor” (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

Muitos estudiosos como Freitas (1999), Imbernón (2010) e Nóvoa (1992) vêm se debruçando sobre a importância da formação de professores, e aqui serão destacados os estudos sobre o papel da formação continuada de professores para a educação racial, principalmente ao considerarmos as transformações mundiais, aceleradas pela globalização, a qual traz uma nova discussão sobre a produção de conhecimento, que requer mais dinamismo e uma nova visão do papel da escola e a sua função, trazendo a necessidade de reformas educacionais que atendam às exigências sociais diante das novas demandas postas pela sociedade atual com a elaboração de políticas públicas para a promoção de uma educação antirracista.

Como assinala Freitas:

as reformas educativas levadas a efeito em nosso país e nos outros países da América Latina [...] com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação (FREITAS, 1999, p. 17).

Os(as) professores(as), na sua formação inicial, são detentores de uma teoria que muitas vezes é diferente da prática exigida e encontrada nas escolas. Há uma formação universalista, que pode não permitir uma visão geral da escola, de seus problemas, de suas

limitações e desafios, principalmente no que refere a temáticas como sexualidade, gênero e raça.

A ideia de uma formação universalista é entendida, neste trabalho, como uma construção social que deve ser analisada a partir do contexto em que está inserida, por isso a importância de valorização das diversas fases de formação de professores, as quais têm o objetivo de superar as lacunas ainda encontradas na formação inicial ou oferecer alternativas de mudanças nas políticas e nas práticas de formação.

É urgente que a discussão sobre educação racial esteja inserida na formação de professores, a partir da sua formação inicial e na formação continuada. Para além dessa discussão, na formação dos professores devemos pensar que existem outros fatores que contribuirão para que estes deem conta de discutir e refletir sobre a educação das relações raciais no processo escolar, tais como melhores condições de trabalho, melhores salários, valorização do seu conhecimento adquirido antes e durante a sua formação inicial e de que maneira este assimila e entende a cultura escolar, que muitas vezes dificulta ações para a promoção de uma educação antirracista.

As mudanças propostas por Imbernón (2010) implicam também a compreensão do “conceito de identidade docente que permite questionar-nos muitas coisas como, por exemplo, o fato de não existir uma etapa determinada em que os professores se formem e outra sem que eles estejam na prática educacional” (p. 89).

Para complementar essa reflexão sobre a identidade docente, é interessante considerar que, segundo Tardif:

O saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. “O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultado dinâmico das próprias transações inseridas no processo do trabalho escolar”. (TARDIF, 2002, p. 27).

Para Imbernón (2010), o processo de formação de professores deve considerar também as emoções dos professores, porque favorece uma melhor relação entre os docentes e alunos, “bem como a revisão das convicções e crenças sobre a educação e o contexto social, já que as atitudes são processos de pensar, sentir e atuar em consonância com os valores individuais” (p. 108).

Os estudos sobre a formação continuada tiveram início na década de 1970, e a partir da década de 1990 houve a institucionalização da formação continuada, o que facilitou o “aperfeiçoamento da sua prática educativa e social”, mas também a propagação de cursos

padronizados, com uma visão técnica do processo de formação, como um modelo de treinamento, a partir de uma formação decidida por outros” (IMBERNÓN, 2010, p. 16), com o objetivo de desenvolver habilidades e ser repassado para a sala de aula, mas isso não é garantido, visto que o acompanhamento desse profissional, na sua prática em sala de aula, muitas vezes é nulo e também realizado sem levar em consideração as reais necessidades do professor. Esses são os pontos negativos da institucionalização da formação continuada. No entanto, Imbernón (2010) destaca alguns pontos positivos nesse processo, como o desenvolvimento de modelos de formação alternativo, que questionavam as práticas educativas, o incentivo à elaboração e discussão de textos e estudos por meio de leituras e encontros para debates e discussões sobre a temática.

É importante destacarmos que não apontamos o professor como responsável pelas mazelas que assolam a educação no Brasil, como o fracasso escolar e o alto índice de analfabetismo, ou que o problema esteja na formação inicial de professores. Este trabalho tem como objetivo apontar o papel da formação continuada para a educação das relações racial a partir do entendimento das políticas públicas que norteiam a formação continuada de professores e as políticas de promoção da igualdade racial.

A institucionalização da formação continuada dos profissionais da educação se constitui em um aspecto relevante para a qualidade da educação pública, desde que a consideremos como espaço de acesso dos docentes à diversidade que se produz no âmbito da sociedade, espaço de permanente ressignificação das práticas pedagógicas, e com o objetivo de romper com o pensar a educação de forma linear, nesse sentido, têm crescido as instituições de ensino para a formação continuada de professores(as) com a finalidade de discutir, apreender, ressignificar, orientar as suas práticas docentes.

A maioria dos estudos sobre o surgiram na década de 1970, com o início da era da formação continuada (IMBERNÓN, 2010), que culminaria nos anos de 1980. Nesse momento, a formação continuada caracterizava-se por estudos mais individualizados, cujo docente procurava suprir suas necessidades com a leitura de textos.

A partir da década de 1980, com as crescentes mudanças socioeconômicas que influenciam o sistema educacional, o país, para se adequar à nova ordem social, cria programas de formação continuada de professores(as), utilizando o modelo de racionalidade técnica, que é o mais utilizado nos currículos de formação docente, mas que vem sofrendo modificações com a utilização do modelo de racionalidade prática e crítica (PEREIRA, 2008).

Na década de 1990, vão sendo introduzidos novos conceitos sobre formação continuada, e uma preocupação sobre as mudanças por meio das reformas curriculares,

ditadas principalmente por documentos internacionais³² que apontam a necessidade de uma educação para atender à economia mundial e o despreparo dos docentes frente a essa demanda, destacando, dessa maneira, a presença de um currículo de cunho de racionalidade técnica e prática, “com ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos” (GATTI, 2008, p. 62).

Gatti (2008) traz um questionamento sobre esse modelo de formação, que mostra a competição como fator importante para o desenvolvimento social e econômico do país. Esse modelo tem uma preocupação com a formação humana, porque nas colocações sobre competências, prevalece o discurso cognitivista, e esse passa a ser o ponto mais forte nos processos das ações políticas, implementadas e em implementação, em particular no Brasil.

A discussão das competências a serem propiciadas por currículos escolares passa por muitas vertentes, umas enfatizando o cognitivo, outras incorporando aspectos relacionais humanos e afetivos, com posições colocadas contra a abordagem que quer tornar excessivamente operacionais aspectos do desenvolvimento e formação humanos que não são tão operacionais assim. (GATTI, 2008, p. 63).

Colocando as competências e habilidades como metas a serem alcançadas na formação de professores e alunos, como se fossem “ingredientes rotulados [...] que estão disponíveis, empacotados e colocadas para pronto uso” (GATTI, 2008, p. 63), como se o sucesso profissional estivesse condicionado aos tipos ou quantidade de competências e habilidades do docente, adquiridas durante a sua formação.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a formação continuada de professores passa por uma reformulação, por meio de uma série de medidas educacionais realizadas pelo Ministério da Educação. Visando a melhoria na formação dos docentes e, assim, a melhoria na qualidade de ensino no país. Gatti (2008) traz a reflexão que a LDBEN provoca nos poderes públicos quanto à importância da formação continuada. Dessa maneira:

O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, está que “o Poder Público

³² Três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002) são destaque, onde a educação é tratada como prioridade e a educação continuada é enfatizada em seu papel renovado; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação, e o texto Marco Referencial de Ações Prioritárias para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior (UNESCO, 1998); a Declaração de Princípios da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (UNESCO, 2000).

incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de *educação continuada*". E, nas disposições transitórias, no artigo 87, § 3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de "realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância". No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40). (GATTI, 2008, p. 64) (*grifo nosso*).

Com essas considerações, essa legislação fomentou, pela primeira vez, o uso de recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para a educação continuada, com "o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas" (GATTI, 2008). Esses fatores resultaram também numa elevada abertura de programas de cursos de especialização.

Na análise da LDB realizada por Edlamar Santos no seu artigo "Políticas de formação continuada para os professores da educação básica" apresentado no simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a autora traz uma análise dos conceitos de formação continuada de professores na LDB. Assim:

Na análise que fizemos da LDB, três aspectos nos chamaram a atenção, com relação à formação continuada. O primeiro aspecto tem a ver com as discussões conceituais. A formação continuada é considerada como capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I); como aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II) e como treinamento em serviço (Art. 87). A diversidade de termos empregados não denota somente uma questão semântica, mas traduziu perspectivas adotadas por uma política pública que priorizou a construção de mecanismos capazes de responder aos compromissos firmados pelo Brasil, na Conferência de Jontiem (SANTOS, 2011, p. 2).

Esses conceitos traduzem uma "concepção de formação e um perfil de professor que serviram de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação" (SANTOS, 2011, p. 2). Trazendo uma visão mais mecanicista no processo de formação, como se o professor tivesse que ser "doutrinado" ou um profissional incapaz ou desprovido de saber e precisasse seguir regras pré-estabelecidas (SANTOS, 2011). Santos aponta outro aspecto importante que a LDB traz sobre a formação continuada:

Essa modalidade de formação aparece como direito do professor e como instrumento de valorização profissional, que deve ser, inclusive, assegurado nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (Art. 67). No referido artigo, também são definidos os princípios orientadores da valorização do magistério, o piso salarial profissional, a progressão funcional, as condições adequadas de trabalho e o aperfeiçoamento profissional continuado. (SANTOS, 2011, p. 3).

Nesse sentido, a LDB atribui como política pública a formação continuada de professores, quando esta “sinaliza uma conquista para os profissionais da educação, pois, na medida em que atribuiu aos sistemas de ensino responsabilidades quanto à oferta de programas”. (SANTOS, 2011, p. 3).

Contudo, verificamos que mesmo os avanços que a LDB trouxe para a formação continuada de professores, por meio de um arcabouço de dispositivos legais, não foram suficientes para o cumprimento do que estava determinado, por causa da “desvalorização em que os profissionais da educação estão inseridos, pois os dispositivos legais que tratam das questões de salário, carreira e condições adequadas de trabalho ainda estão a reclamar sua efetivação” (SANTOS, 2011, p. 4). Havendo a necessidade de valorizar o docente, por meio de bons salários, sua efetiva participação na construção do projeto político-pedagógico da escola junto com a comunidade e incentivo e liberação para estudar.

Santos (2011) revela que a LDB, no Art. 87, § 3º, Inciso III, afirma que “até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (p. 4), caracterizando a formação continuada como formação em serviço. Isso restringe a noção de formação continuada, porque “lhe atribuiu um caráter compensatório, que se expressaria por meio de programas especiais de formação ou programas de treinamento voltados, principalmente, aos aspectos curriculares e metodológicos” (p. 4), que parece mais certificar o docente do que promover a sua formação, o que também aumentou o número de instituições que oferecem cursos de formação continuada, mas não “vinculada a uma concepção de formação que ofereça ao professor conhecimentos teórico-práticos capazes de favorecer uma intervenção no mundo, por meio de um trabalho qualificado e inteligente” (SANTOS, 2011, p. 4), ou seja, que não dialoga com os princípios de uma formação voltada para formar um profissional reflexivo e que transforma a sua realidade e por ela é transformado.

De acordo com Nóvoa

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento. (NÓVOA, 1992, p.13).

Com isso, a formação continuada de professores(as) deve ser desenvolvida em espaço de produção do conhecimento, no qual teoria e prática devem se integrar, num processo dialético de reflexão e troca de experiência de acordo com o seu contexto social e analisando sua experiência pedagógica, buscando soluções para a superação das dificuldades encontradas no ambiente escolar, a mudança tem que ser feita na política destinada à formação continuada de professores(as).

Apresentaremos, a seguir, as três principais concepções de formação de professores: (a positivista/racionalidade técnica; a interpretativa/racionalidade prática; e a crítico-dialética/racionalidade crítica), as quais deram embasamento para os modelos de formação continuada: modelo clássico; modelo prático-reflexivo e modelo emancipatório-político, que possibilitam uma reflexão sobre a prática pedagógica.

O modelo da racionalidade técnica está ancorado numa visão positivista e com um direcionamento para o treinamento das habilidades dos docentes a fim de que estes cumpram o papel que a eles são destinados (IBIAPINA, 2008, p. 21).

Segundo Pereira (2008), esse modelo se subdivide em dois modelos de formação de professores: treinamento de habilidades comportamentais e observáveis, que tem o objetivo de treinar professores no desenvolvimento de atividades específicas; e o modelo de transmissão, no qual conteúdos científicos determinados como suficientes para o ensino são transmitidos aos professores e os aspectos das práticas são aprendidos em serviço.

Na pesquisa de tese de Edlamar dos Santos (2010) *A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção*, ela apresenta uma breve análise das concepções de formação de professores. A autora traz a seguinte reflexão sobre esse modelo:

Enfim, o paradigma da racionalidade técnica, que havia influenciado sobremaneira a prática educativa e os programas de formação inicial e continuada de professores, foi um fator favorecedor da configuração de um modelo de racionalidade que advoga lugar especial ao saber docente produzido no exercício da profissão. Essa abordagem teórica tem caminhado no sentido de dar relevo à prática profissional no currículo da formação. Contudo sabemos que a valorização da prática profissional nas políticas de formação de professores tem-se sustentado em várias abordagens que, entre outros aspectos, indicaram formas diferenciadas de tratamento. No marco das reformas neoliberais, a reflexão sobre a prática pedagógica foi, predominantemente, tomada a partir de um ideário pedagógico (pedagogia das competências) que propõe uma perspectiva pragmática de reflexão, na medida em que essa ação se incube de prescrever caminhos

que garantam a adequação do ensino e do professor às exigências da referida reforma. (SANTOS, 2010, p. 31).

Esse modelo vem norteando as políticas públicas em educação, e a maioria dos currículos de formação de professores é pensada nesse modelo por ter como objetivo atender à demanda neoliberal (PEREIRA, 2008, p. 35). Assim, aos professores é negada a participação no processo de construção do conhecimento que será utilizado por ele na sua prática em sala de aula. E “supõe-se que, quanto mais for programado o ensino, mais garantias existem de não haver distorções ou perturbações de forças contrárias à cientificidade eficaz” (SANTOS, 2010, p. 40).

Santos (2010) afirma que esse modelo não é adequado para a formação do professor, já que [...] “busca ‘enquadrar’ a prática docente em esquemas pré-estabelecidos, aspectos que servem para instaurar uma compreensão de ‘neutralidade’ das questões do ensino e da formação docente” (p. 40), portanto um modelo que pode não atender aos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, porque o professor, possivelmente, não estará preparado para lidar com conflitos que surgem no cotidiano escolar.

O modelo da racionalidade prático está fundamentado no paradigma da reflexão crítica e intencional, defendida por Schön (1998). Esse processo de reflexão se dá por meio da observação do professor sobre a sua prática, principalmente em relação às dificuldades encontradas por ele no espaço escolar e que o levam a duas formas de reflexão: a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação, assim discutidas por Schön:

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fazemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento. (SCHÖN, 1998, p. 32).

Nessa perspectiva não basta o professor apenas refletir sobre a sua ação, mas saber o que fazer e como fazer, de forma consciente, por meio de uma atividade cognitiva a partir de uma reflexão na ação. Segundo Lüdke:

O recurso à reflexão aparece mesmo como parte inerente ao desempenho do bom professor, ainda que ele não se dê conta claramente disso. A

grande contribuição de Schön foi trazer à luz esse conceito subterrâneo. [...] Schön teve também sensibilidade para apontar os limites da racionalidade técnica, como base para a preparação de profissionais, introduzindo o papel da reflexão atuando em sentido oposto e suprindo as carências deixadas por uma perspectiva de predominância técnica (LÜDKE, 2001, p. 81).

Zeichner (2003) se opõe ao pensamento de Schön (1998), quando afirma que “[...] precisamos reconhecer que a reflexão, por si só, significa muito pouco. De certo modo todos os professores são reflexivos. É importante considerar o que e como queremos que eles reflitam.” Zeichner (2003, p. 47), nesse modelo o professor busca autonomia pensando a sua prática educativa a partir da sua experiência. Esse também é o papel da formação continuada de professores, contribuir para a reflexão sobre o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, refletir sob uma prática e buscar o que fazer e como fazer sobre essa reflexão.

Santos (2010) traz a contribuição de John Dewey³³ para a questão da ação reflexiva (racionalidade prático), e aponta que:

Embora Schön (2000) tenha sido considerado um dos principais da epistemologia da prática no contexto atual, consideramos importante evidenciar que a valorização da experiência como atividade estruturante e desencadeadora de novas aprendizagens não é nova no âmbito do ensino e da formação docente, ela tem origem no pensamento pedagógico de John Dewey (SANTOS, 2010, p. 44).

Para a autora, Dewey enfatiza que o que deve nortear a ação pedagógica são as experiências cotidianas que levam em consideração a vida do aluno fora da escola. Assim, “na perspectiva deweyniana, o princípio pedagógico é de aprender partindo da experiência, questão que coloca a discussão sobre a natureza do conhecimento que deve ser balizador da formação do aluno” SANTOS, mas ressalta que:

Não é qualquer experiência que favorece as condições para uma nova aprendizagem, pois existem experiências que podem ser deseducativas, sobretudo aquelas que se caracterizam pela dureza, pela insensibilidade e pela incapacidade de responder aos problemas da vida cotidiana (SANTOS, 2010, p. 44).

³³ “John Dewey foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova, que desencadeou, na educação, a renovação de ideias e práticas pedagógicas. Entre os aspectos subjacentes ao pensamento filosófico desse autor está a defesa de que a experiência é condição para o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo” (SANTOS, 2010, p. 44).

Dessa maneira, a educação deveria proporcionar ao aluno instrumentos para aprender a pensar e daí projetar novos conhecimentos, uma nova aprendizagem, assim, proporcionando o crescimento e o desenvolvimento do aluno SANTOS,

Dewey definiu a ação reflexiva como sendo aquela que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica à luz dos motivos que a justificam e das consequências que a conduz. Para ele, a reflexão é a síntese totalizante de todos os interesses anteriores, dialeticamente superados. Isso porque a reflexão toma a experiência e a examina criticamente através da razão, a compara com outras experiências, reexamina seu significado, para então orientar novas experiências que, por sua vez, serão fonte de novas reflexões (SANTOS, 2010, p. 46).

É possível perceber, dessa maneira, que Schön (1998) traz a perspectiva que a ação reflexiva se dá a partir da ação do educador e o conhecimento se dá por meio dessa ação, reduzindo o conhecimento para uma dimensão meramente prática, desconsiderando a teórica e as condições sociais, política, histórico e cultural do ensino que influencia seu trabalho na sala de aula. E Dewey considera que a experiência deve proporcionar ao professor e ao aluno a possibilidade de obter novas experiências, considerando o conhecimento que ambos trazem do seu contexto social (SANTOS, 2010).

O modelo da racionalidade crítica pode explicar a realidade social por meio de uma visão objetiva (técnica), como por uma visão subjetiva (prática), pois ambas interagem para dar sentido ao conhecimento, entender como se dão as práticas sociais. Nesse modelo, os docentes têm uma visão política sobre a prática pedagógica. Segundo a pesquisadora Souza:

A perspectiva da racionalidade crítica ou da reconstrução social também se inscreve no âmbito da reflexão sobre a prática pedagógica, mas acrescenta o elemento axiológico do ensino e da educação como prática social. Por isso focaliza a necessidade de os professores desenvolverem práticas educativas calcadas em princípios democráticos, de justiça social e responsabilidade para com a sociedade e os estudantes. Nesse sentido, enfatiza que a educação, enquanto prática social, não se pode isentar de tratar das diferenças que integram os diversos grupos sociais. (SANTOS, 2010, p. 38).

A formação do professor no modelo da racionalidade crítica valoriza a reflexão como uma prática social, na qual o docente, ao socializar suas experiências, contribui para transformar a si mesmo e ao outro na aprendizagem do que é ser docente, e o impulsiona a enfrentar os desafios e limites de ser e estar como profissional, reconhecendo e

transformando as estruturas sociais presentes na educação. Santos (2010) traz a contribuição de Freire sobre esse modelo de formação, assim:

[...] as contribuições de Freire oferecem um conjunto de ideias que ajudam a pensar a formação de professores numa perspectiva contrária ao modelo de racionalidade técnica, assim como têm um conteúdo político e ético, na medida em que há claramente a defesa de um compromisso em desenvolver processos formativos que contribuam para a formação de professores autônomos, críticos e conscientes do seu papel perante a sociedade e comprometidos com a transformação das estruturas de injustiça (SANTOS, 2010, p. 38).

Nesse sentido, o modelo da racionalidade crítica traz ao docente uma formação de caráter político e reflexivo, que tira esse profissional de uma visão alienada da realidade e a ressignifica e transforma a sua prática, entendendo que o processo de ensino-aprendizagem não se limita à escola, mas envolve todo o contexto em que o aluno e ele mesmo estão inseridos.

É certo que tanto o modelo de racionalidade técnica quanto o modelo da racionalidade prática não têm como objetivo formar docentes com uma visão política da realidade, e que a racionalidade crítica proporciona ao professor uma formação que questiona sua prática educativa a fim de contribuir com uma educação mais humanizada.

2.3. Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape): espaço de formação continuada

A Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP) foi criada em 2 de setembro de 1988, por meio da Resolução nº 2.416/88 (DODF de 2 de setembro de 1988), pelo então secretário e presidente do Conselho Diretor da Fundação Educacional do Distrito Federal Fábio Vieira Bruno. Era vinculada diretamente à Diretoria Executiva da Fundação Educacional do Distrito Federal, subordinada à Secretaria de Educação do DF e tinha como objetivos a elaboração da programação anual de trabalho com base em levantamento feito pelo Departamento de Recursos Humanos (DRH) da FEDF (CERQUEIRA, 2002).

Em 1992 em decorrência de mudanças políticas que afetaram a educação no DF, a EAP foi extinta pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) por meio de decreto,

marcando, assim, as discontinuidades que afetaram o trabalho da instituição ao longo dos anos, configurando uma fragilidade frente às mudanças de governo.

Ao ser reconhecida a relevância do trabalho da EAP na formação continuada de professores, essa instituição foi reativada por meio da Lei 1.619, de 22 de agosto de 1997 (DODF de 25 de agosto de 1997) com a denominação de Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape),³⁴ tornando-se referência na área de formação continuada, cumprindo seu papel de proponente e executora de políticas de formação, capacitando os profissionais do magistério e da Carreira Assistência à Educação da SEDF com a missão de “promover a formação continuada dos profissionais da Educação em consonância com as demandas da Rede Pública de ensino do DF, contribuindo para a educação de qualidade social e a valorização profissional dos educadores” (PORTAL EAPE, 2011).

2.3.1 A Eape e a educação para as relações raciais

A Eape desenvolve atividades para a formação continuada de professores para a educação das relações raciais, desde 2004, para o fortalecimento da implementação da temática racial na rede pública do Distrito Federal, com o suporte legal da Lei 10.639/03, para o combate à discriminação racial. Destacaremos duas ações desenvolvidas pela Eape – o Espaço Afro-brasilidade e o curso A cor da cultura: Trabalhando a Afro-brasilidade no Currículo.

Em 26 de maio de 2008, a Eape criou o Espaço Afro-brasilidade (EAB) sob a responsabilidade da professora Carmen Silvia Batista que, desde 2003, desenvolve ações no sentido de fazer valer a implementação da Lei nº 10.639/03.

O Espaço Afro-brasilidade tem como objetivo dar suporte pedagógico às escolas do Distrito Federal por meio de atividades desenvolvidas com os professores, alunos, gestores e equipes de coordenador, carreira assistência, alunos e comunidade com cursos e orientação para a elaboração de projetos, oficinas e seminários, ministrados pela Eape e pelas diretorias regionais de ensino e escolas da rede pública. Essas ações são importantes para assegurar a possibilidade de reflexão e ampliação dos conhecimentos sobre a História da África e das populações negras do Brasil. Esse espaço foi fechado em 2011 e reaberto em 2012 com o projeto a cor da cultura.

³⁴ Art. 2º da Lei Distrital 1.619 de 1997, parágrafo único – “no desenvolvimento das suas atividades a Eape deve considerar as diretrizes político-pedagógicas adotadas na rede pública de ensino do DF, bem como as exigências de capacitação relativas à carreira Magistério e à carreira Assistência à Educação” (CLDF, 1997).

2.3.1.1 Objetivos do Espaço Afro-brasilidade³⁵

Objetivo geral

- Promover reflexões sobre a História da África, sobre as culturas afro-brasileira e afro-americana, contribuindo para a qualidade de formação dos profissionais da Educação, bem como assessorar tais profissionais para a releitura da História do Brasil, no sentido de combater as manifestações de discriminação cultural e racial presente no cotidiano da sociedade brasileira e nos espaços das salas de aula.

Objetivos específicos

- Oferecer aos profissionais da Educação acesso a discussões e a textos básicos.
- Estimular a construção de materiais didáticos que facilitem a problematização do conteúdo a ser trabalhado nas disciplinas, de forma interdisciplinar, a partir de um conhecimento panorâmico da História da África e mais aprofundado das memórias africana, afro-brasileira e afro-americana.
- Produzir material didático: memoriais, portfólios, acervos de história local, histórias de vida, vídeos, programas de rádio-corredor, sites interativos, *home pages*, *webquests*, powerpoints e relatos de sala de aula.
- Promover sistematicamente grupo de estudo, cujo conteúdo verse sobre a História da África e sobre as culturas afro-brasileira e afro-americana.
- Criar um cine-debate, com projeção de filme e espaço de debate com estudiosos da temática em questão.
- Criar acervo de registro de histórias de vida e histórias de locais que expressam influências da culturas africana, afro-brasileira e afro-americana nas comunidades do Distrito Federal.
- Manter a continuidade dos cursos de formação continuada, propiciando a conscientização da múltipla identidade brasileira.
- Ampliar os atendimentos aos projetos escolares, cujo tema verse sobre a Lei nº 10.639/03.

³⁵ As informações sobre o Espaço Afro-brasilidade foram extraídas das entrevistas realizadas com a professora Carmen Batista, em novembro de 2012, bem como dos documentos (atas, arquivos no computador, material impresso) por ela disponibilizados para coleta e análise de dados.

- Ampliar a execução de oficinas e palestras nas Diretorias Regionais de Ensino da SEEDF e escolas.

2.3.1.2 Ações³⁶

1. Cursos de formação continuada: gestores, professores e coordenadores.
 - Educação não rima com segregação: reflexões sobre a materialidade da Lei nº 10.639/03 no espaço escolar.
 - Memórias d'África: heranças africanas.
 - A África está em nós.
 - Nexos e reflexos das vozes da afro-brasilidade.
2. Palestras: gestores, professores, coordenadores e comunidade.
 - Reflexões pedagógicas fundamentadas na Lei nº 10.639/03.
 - Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira.
 - Cosmologia africana.
 - A luta das mulheres negras por um mundo melhor.
3. Oficinas com adultos: gestores, professores, coordenadores e comunidade.
 - A estética africana.
 - Palavras e costumes da África no Brasil.
 - A África se aprende na escola.
 - Construção de projetos e planos de ação.
 - Confecção de *home pages* e *webquests* de projetos referentes à Lei.
4. Oficinas com alunos: alunos e comunidade

³⁶ As informações sobre as ações do Espaço Afro-brasilidade foram extraídas das entrevistas realizadas com a professora Carmen Batista, em novembro de 2012, bem como dos documentos (atas, arquivos no computador, material impresso) por ela disponibilizados para coleta e análise de dados.

- Sabedoria Griot: contos africanos.
 - Maneiras diferentes de ser.
5. Oficinas com a carreira assistência
- Identidade afro-brasileira.
 - Relações étnico- raciais: reflexões e práticas.
6. Cine-Debate – adultos: gestores, professores, coordenadores, comunidade e alunos maiores de idade.
- Amistad – direção Steven Spielberg.
 - Atlântico Negro na rota dos orixás.
 - Ganga Zumba – direção Carlos Diegues.
 - Orfeu do carnaval – Marcel Camus.
 - Tomates verdes fritos – Jon Avnet e Jordan Kerner.
 - Quando o crioulo dança – Dilma Loes.
 - Quanto vale ou é por quilo?
 - Uma onda no ar – direção Helvécio Ratton.
 - Duro aprendizado – direção John Singleton.
7. Cine Pipoca e Afro-debate – infantojuvenil
- Kiriku e a feiticeira – Michel Ocelot.
 - Vista minha pele – direção Joel Zito Araújo.
 - Os narradores de Javé – direção Eliane Caffé.
8. Criação de acervos de histórias de vida, história oral de grupos, associações e irmandades que expressam as raízes de nossa afro-brasilidade.
9. Grupo de estudo: leitura coletiva, análise de textos clássicos e pesquisas relacionadas às temáticas da Lei nº 10.639/03.

Os quadros a seguir referem-se aos projetos realizados no período compreendido entre 2006 e 2010.

Quadro 1 – Projetos realizados no ano de 2006

Projeto de ensino relacionado à História e cultura afro-brasileira	
Ano	2006
Projeto	O ensino da História e cultura afro-brasileira
Período	O curso teve duas turmas: de abril a junho e de outubro a dezembro
Objetivo	Abrir amplo espaço de discussão sobre o ensino de História e a inserção da História da África e dos afro-brasileiros, por meio, de leituras teóricas e debates referentes à prática pedagógica
Vagas	10 vagas para cada DRE
Nº de alunos	50 vagas, 2 turmas de 25 cursistas, 48h diretas, 12 horas indiretas (aulas a distância – construção de portfólio). Total de 60h. Matutino: 15 alunos na primeira etapa e 37 alunos na segunda etapa (nove não compareceram). Vespertino: 16 alunos (abril a junho)
Regionais atendidas	Plano Piloto, Cruzeiro, Guará, São Sebastião, Núcleo Bandeirante, Sobradinho, Gama
Competências	<p>Estimular professores a autoavaliar sua prática pedagógica e inserir, no seu cotidiano, método de estudo e produção de conhecimento sobre o ensino da História</p> <p>Oportunizar aos professores o debate sobre sua prática com colegas da mesma área, buscando, coletivamente, soluções viáveis</p> <p>Motivar os professores a refletirem sobre o processo de construção da identidade do aluno, principalmente do brasileiro afrodescendente, a partir de uma aula de História significativa</p> <p>Incentivar os professores a desenvolverem, em suas aulas, debates que facilitem a formação de uma identidade afirmada positivamente em seus alunos</p>
Conteúdos	<p>Aprendizagem em História</p> <p>Materiais didáticos</p> <p>Procedimentos metodológicos</p> <p>Identidades étnicas e culturais</p> <p>Cultura popular e resistência negra: religiosidade negra</p> <p>O corpo como expressão de luta, arte e resistência: capoeira</p> <p>Estilos musicais da juventude negra: o <i>rap</i> e <i>funk</i></p>
Avaliação	Por meio de formulários aplicados aos cursistas e analisados posteriormente
Resultados	Relatório final elaborado pelo coordenador-geral do curso

Fonte: Silva, 2012.

Quadro 2 – Projetos realizados no ano de 2007

Projetos de ensino relacionados à História e cultura afro-brasileira	
Ano	2007

Projeto	Nexos e reflexões das vozes da África e da afro-brasilidade presentes nas escolas do Distrito Federal
Período	16 de agosto de 2007 a 8 de novembro de 2007. 48h diretas, 12 horas indiretas (aulas a distância – construção de portfólio). Total de 60h
Objetivo	Promover uma reflexão sobre a Lei 10.639/03, enfocando as possibilidades plurais de sua aplicação no espaço das escolas públicas do Distrito Federal
Vagas	2 turmas (vespertino e matutino)
Público-alvo	Coordenadores e professores atuantes da rede pública do DF
Nº de alunos	Matutino: 14 alunos. Vespertino: 13 alunos
Regionais atendidas	Taguatinga, São Sebastião, Samambaia, Paranoá, Cruzeiro, Plano Piloto, Núcleo Bandeirante, Sede
Competências	Desenvolver uma visão crítica com relação à temática das relações étnico-raciais a partir das discussões em sala de aula
	Refletir sobre a realidade brasileira por meio da permanente presença cultural africana
	Descrever elementos da participação das diversas culturas africanas na formação da cultura brasileira
	Identificar como a cultura visual e midiática brasileira constrói e veicula a imagem do corpo negro
	Participar da construção coletiva de um projeto educacional de inclusão social na perspectiva da diversidade cultural
Conteúdos	Diversidade na educação; Currículo, escola e identidade; Lei 10.639/03; Representação da produção cultural e artística dos negros na diáspora e a prática pedagógica; e a África no mundo
	A prática pedagógica e a construção da identidade
Ano	2007
Projeto	História e cultura afro-brasileira: Lei nº 10.639/2003 (Seminário)
Período	15 de maio de 2007. 8h, sendo 4h matutino e 4 vespertino
Vagas	60
Conteúdo	Diversidade na escola: reflexões e experiências
	A história nas atuais propostas curriculares
	Currículo, escola e identidade
	Lei 10.639/03
Público-alvo	Professores do ensino básico, da educação de jovens e adultos e do ensino médio

Fonte: Silva, 2012.

Quadro 3 – Projetos realizados no ano de 2008

Projetos de ensino relacionados à História e cultura afro-brasileira	
Ano	2008
Projeto	Memórias da África: heranças africanas
Período	24 de setembro a 10 de dezembro de 2008

Objetivo	Promover uma reflexão sobre as memórias da África e suas inter-relações com a cultura brasileira, propiciando discussões em sala de aula como possibilidades de compreensão da nossa múltipla identidade e como elemento basilar para a recuperação da autoestima de afro-brasileiros, que constituem a grande maioria excluída da nossa sociedade
Vagas	30 noturno, 44h diretas e 16h. Total 60h
Público-alvo	Professores de educação básica
Nº de alunos	30. Matutino: 8 alunos de abril a julho. Vespertino: 13 alunos de abril a julho. Noturno: 20 alunos de 24 de setembro a 10 de dezembro. 20 alunos, 5 desistentes
Regionais atendidas	Dois vagas para cada DRE: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Plano Piloto, Cruzeiro, Planaltina, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Taguatinga, Subeb
Aulas indiretas	Pesquisa e apresentação de um caderno de registro individual, pesquisa e apresentação (reinos, impérios e civilização africana antes da partilha)
Conteúdos	Unidade e diversidade
	África e sua interação com o mundo e o Brasil
	Arte africana: música e dança e suas reconfigurações afro-brasileiras
	Estética africana
	Línguas africanas e o português no Brasil
Ano	2008
Nome do projeto	A África está em nós
Período	Abril a maio de 2008. 45h diretas e 15h indiretas. Turmas noturnas, abril de 2008 a julho 2008 – 23 alunos, 3 desistências
Objetivo	Promover uma reflexão sobre a Lei 10.639/03, enfocando as possibilidades plurais de sua implementação nos currículos das escolas públicas do DF
Conteúdos	África fundamental: retrato físico, econômico e político do continente africano
	Os africanos e seus descendentes no Brasil
	Resistência à opressão étnica – quilombo hoje
	A identidade afro-brasileira
	O negro na sociedade brasileira contemporânea
	A Lei 10.639/03 e sua implementação
	Currículo e diversidade
	Vivências afro-brasileiras desenvolvidas no DF
Ano	2008
Projeto	Educação não rima com segregação
Cursista	Marcos Lopes dos Reis

	Apresentação 2007 – foto bandeira do Brasil
Regionais Atendidas	Gama, São Sebastião, Ceilândia matutina 7/10 a 2/12 de 2008
Nº de alunos	7 alunos

Fonte: Silva, 2012.

Quadro 4 – Projetos realizados no ano de 2009

Projetos de ensino relacionados à História e cultura afro-brasileira	
Projeto	Construindo a educação das relações étnico-raciais no Distrito Federal
Período	Turmas A e B. Março a junho de 2009
Objetivos	Promover uma reflexão sobre as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, explorando as temáticas Criar as possibilidade plurais da implementação do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos nas escolas públicas do DF
Público-alvo	Gestores, professores, coordenadores, orientadores
Nº de alunos	25 alunos, 10 desistências (DRE Turma A); 39 alunos, 8 desistências (DRE Turma B)
Conteúdos	Educação e diversidade. Étnico-cultural Educação antirracista: caminhos abertos pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 Raça, currículo e práxis pedagógicos História da África: temas e questões para a sala de aula História da África: cultura indígena Heranças culturais: saberes e sabores Heranças culturais: estética Heranças culturais: matrizes religiosas Heranças culturais: músicas e danças
Regionais atendidas	DRE Turma A: Eape, Guará, Ceilândia, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga, Plano Piloto e Cruzeiro, Paranoá, Samambaia DRE Turma B vespertino: Guará, Gama, Sobradinho, Plano Piloto, Cruzeiro, Ceilândia, Santa Maria, Recanto das Emas, Taguatinga, Brazlândia
Ano	2009
Projeto	Projeto nº 94 – Os caminhos pedagógicos para a aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (Educação das Relações Étnico-Raciais, o ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena)
Período	Agosto de 2009 a novembro de 2009
Objetivos	Identificar as principais influências históricas e epistemológicas da cultura africana, indígena e europeia na identidade cultural brasileira

	<p>Refletir sobre o papel do professor a partir do referencial das diversidades</p> <p>Identificar as origens africanas e indígenas do Brasil contemporâneo para a compreensão da deficiência e correlação dessas matrizes civilizatórias de nossa identidade com a prática pedagógica</p> <p>Compreender a importância da singularidade do contexto educativo onde atua, definindo estratégias pedagógicas para a adoção de uma educação antirracista, que considere os problemas e dificuldades de aprendizagem dos alunos com baixa autoestima devida a exclusões sofridas ao longo do processo educativo e elaborar metodologias adequadas para sua prática pedagógica condizente com o nível de amadurecimento de seus alunos, envolvendo a escola numa ação interdisciplinar</p> <p>Compreender o processo avaliativo enquanto principal instrumento de diagnóstico do professor e, conseqüentemente, um importante recurso para a promoção no sucesso escolar, sendo capaz de arrolar estratégias para tal</p>
Vagas	Turmas A e B. 60h, 42h diretas e 18h indiretas. 33 vagas: 13 matutino, com 4 desistências, e 20 vespertino, com 4 desistências
Público-alvo	Gestores, coordenadores, orientadores e professores
Competências	A partir do estudo teórico e análise de experiências práticas vivenciadas por professores, construir o espaço dialógico reflexivo em que conhecimento a respeito das temáticas das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 possam ser efetivadas, convertendo-se em prática pedagógica inserida no projeto pedagógico da escola
Conteúdos	<p>Identidade afro-brasileira</p> <p>História da África</p> <p>Os povos africanos e indígenas e a cultura afro-brasileira na construção do país: história dos quilombos</p> <p>Heranças culturais indígenas, africanas e europeias na expressão corporal e na musicalidade brasileira</p> <p>Heranças culturais indígenas, africanas e europeias na língua e na literatura brasileira</p> <p>Heranças culturais na culinária e estética brasileira</p> <p>As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica</p> <p>Da discriminação e exclusão à luta pela igualdade e representatividade</p> <p>A luta das mulheres negras</p> <p>Afrodescendência nos dias atuais</p> <p>Ancestralidade e religiosidade no país</p> <p>A desconstrução da discriminação do livro didático</p> <p>Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras</p>

Regionais atendidas	DRE turma A e B: Ceilândia, São Sebastião, Planaltina, Recanto das Emas, Guará, Taguatinga, Plano Piloto, Cruzeiro, Gama, Santa Maria, Sobradinho, Paranoá, Núcleo Bandeirante Turma C: Ceilândia, Núcleo Bandeirantes, Sobradinho, Plano Piloto, Gama, Cruzeiro. Vespertino, 16 alunos, 3 desistências
----------------------------	--

Fonte: Silva, 2012.

Quadro 5 – Projetos realizados no ano de 2010

Projetos de ensino relacionados à História e cultura afro-brasileira	
Ano	2010
Projeto	Projeto nº 16 – Diversidades: a construção de diálogos pedagógicos nas escolas do Distrito Federal. Turmas no matutino e no vespertino
Obs.:	Não foram encontrados os dados
Ano	2010
Projeto	Projeto nº 68 – 20 de novembro: consciência pedagógica por uma educação antirracista no Distrito Federal. Turmas no matutino e no vespertino
Período	Outubro a dezembro 2010. 50h, 20 indiretas e 30 diretas
Objetivo	Criar espaço de estudo, reflexão e debate referentes às questões legais que inserirem a obrigatoriedade de uma educação antirracista e as datas comemorativas de significado histórico e político, possibilitando, assim, aos educadores estabelecerem em suas unidades escolares a construção coletiva de uma educação para a diversidade
Público-alvo	Gestores, professores, coordenadores e orientadores (os quatro segmentos)
Regionais atendidas	Turma A DRE: Ceilândia, Valparaíso, Santa Maria, Paranoá, Plano Piloto, Cruzeiro e Sobradinho, CDDN. 17 alunos, 2 desistências. Turma B, vespertino – DRE: Núcleo Bandeirante, Ceilândia, Santa Maria, Valparaíso, PPC, D=CDDN, Guará. 20 alunos, 4 desistências
Objetivo	Datas comemorativas de significado histórico e político 20 de novembro: história e conceito Leis 10.639/03 e 11.645/08 Memória, patrimônio e identidade Datas cívicas e o ensino de História Currículo escolar e relações étnico-raciais Projeto político-pedagógico para uma educação antirracista no Distrito Federal Heranças culturais na moda, na estética, na dança, na música, na literatura e na culinária

Didática	Os encontros serão desenvolvidos a partir de aulas teóricas apoiadas em material audiovisual, palestras, oficinas e dinâmicas em grupo
Avaliação	Consiste na elaboração de um projeto a ser executado em 2011, a ser implementado na escola atuante

Fonte: Silva, 2012.

Quadro 6 – Proposta de projeto interventivo para 2011 – Resultado do trabalho

Resultado do trabalho	
Ano	2010
Projeto	Projeto nº 68 – 20 de novembro: consciência pedagógica por uma educação antirracista no Distrito Federal
Cursista	Danielle Barbosa Leal
	Projeto interventivo para 2011
	Varal com as tarefas sugeridas, que não colocaram no portfólio, durante o curso
Público-alvo	Turma da educação infantil
	Escola Classe 47 de Ceilândia
Justificativa	O trabalho com esse projeto tem por objetivo auxiliar os alunos, por meio de estudos e pesquisas, a elaborar o pensamento de forma crítica e construtiva, compreendendo sua realidade e transformando de forma consciente seu contexto histórico e social. Elevação da autoestima.
Objetivo	Consiste em minimizar os efeitos negativos do preconceito racial sobre a autoestima das crianças negras nessa instituição de ensino por meio do estudo e valorização da História da África e dos afrodescendentes, bem com as contribuições culturais e científicas desse grupo para a formação da identidade do Brasil
	Atividade 1: <i>Menino marrom</i> , do autor Ziraldo

Fonte: Silva, 2012.

Quadro 7 – Quadro-resumo de projetos por ano

Ano	Nº de projetos /cursos	Nº de vagas	Nº de alunos	Desistências	Nº de Regionais atendidas
2006	1				
	O ensino da História e cultura afro-brasileira	70	68	9	7
Totais	1	70	68	9	7

Ano	Nº de projetos/cursos	Nº de vagas	Nº de alunos	Desistências	Nº de Regionais atendidas
2007	2				

	Nexos e reflexões	50	27		8
	Lei 10.639/2003	60	não conhecido	não conhecido	não conhecido
Totais	2	110	27		8

Ano	Nº de projetos/cursos	Nº de vagas	Nº de alunos	Desistências	Nº de Regionais atendidas
2008	3				
	Memórias da África	30	41	5	15
	Educação não rima com segregação	7	7		3
	A África está em nós	23	23	3	
Totais	3	60	71	8	18

Ano	Nº de projetos/cursos	Nº de vagas	Nº de alunos	Desistências	Nº de Regionais atendidas
2009	2				
	Construindo a educação das relações étnico-raciais	64	64	18	13
	Os caminhos pedagógicos	40	33	8	14
Totais	2	104	97	26	27

Ano	Nº de projetos/cursos	Nº de vagas	Nº de alunos	Desistências	Nº de Regionais atendidas
2010	2				
	Projeto 16: Diversidades/Trabalho Final	43	37	6	7
	Projeto 68: 20 de novembro				1
Totais	2	43	37	6	8

Fonte: Silva, 2012.

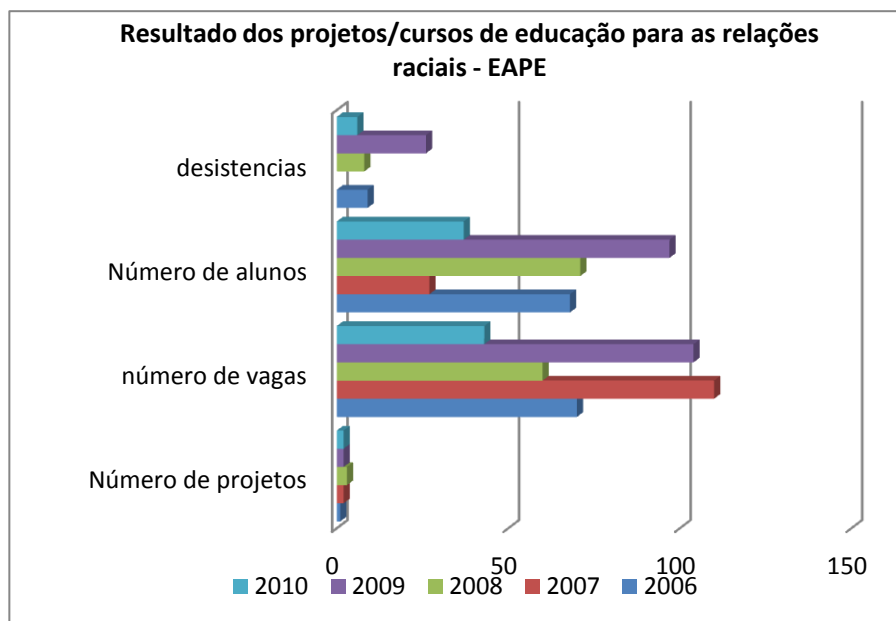
Quadro 8 – Quadro-resumo geral

Ano	Número de projetos	Nº de vagas	Nº de alunos	Desistências
2006	1	70	68	9
2007	2	110	27	
2008	3	60	71	8

2009	2	104	97	26
2010	2	43	37	6

Fonte: Silva, 2012.

Gráfico 8 – Resultados dos projetos/cursos de educação para as relações raciais da Eape



Fonte: Silva, 2012.

2.4 A cor da cultura³⁷: trabalhando a afro-brasilidade no currículo³⁸

Objetivo geral

- Identificar como se produz o racismo e o preconceito racial na sociedade brasileira e suas nuances no contexto do trabalho pedagógico e estabelecer estratégias de intervenção, com vistas à promoção de uma educação antirracista. (EAPE, 2011).

³⁷ O projeto A cor da cultura é uma parceria entre o Canal Futura, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), a TV Globo, a TV Educativa e a Petrobras, visando unir esforços para a valorização e preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro. É composto por 3 cadernos para professores, com dicas de utilização do conteúdo; glossário – memórias das palavras; CD Gonguê: a herança africana, que construiu a música brasileira; e 1 jogo educativo Heróis de todo mundo; 8 fitas VHS – nas fitas estão reunidos episódios produzidos por cinco séries do Canal Futura especialmente para o projeto A cor da cultura. São eles: Livros animados (3 fitas, com 10 episódios), Nota 10 (1 fita, com 5 episódios), Mojubá (2 fitas, com 7 episódios), Ação (1 fita, com 4 episódios), e Heróis de todo mundo (1 fita, com 30 heróis). Há uma versão em CD rom.

³⁸ As informações sobre o curso A cor da cultura: trabalhando a afro-brasilidade no currículo foram extraídas da entrevista realizada com a professora Eliane Santos, em novembro de 2012, bem como dos documentos por ela disponibilizados para coleta e análise de dados.

Objetivos específicos

- Oferecer formação aos profissionais da educação, tendo como base os valores civilizatórios afro-brasileiros, em articulação com o kit pedagógico: A cor da cultura, bem como outros materiais como literatura disponível na escola etc.
- Ampliar os conhecimentos dos profissionais da educação sobre a história dos afrodescendentes e a História da África.
- Contribuir para que os objetivos previstos na Lei 10.639/2003 – a qual versa especificamente sobre esse assunto – venham a ser atingidos.

Público-alvo³⁹

Profissionais da educação pública, carreira magistério e assistência, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF).

Conteúdos do curso

- Cabelo beleza e identidade.
- Introdução aos conceitos de diversidade (racismo, preconceito, discriminação, etnocentrismo, eurocentrismo).
- Glossário afrodescendente.
- Preconceito de marca e de origem.
- Ideologias do Estado Nacional: eugenia e mito da democracia racial.
- Legislação: Leis abolicionistas; Lei – LDB, (Lei 10.639/2003); ECA: combate à discriminação.
- História e cultura afro-brasileira e africana.
- O negro no currículo e no material didático.
- Religiões de matriz africana/ancestralidade, culinária.
- Capoeira: de proibida a patrimônio histórico e cultural; sons e ritmos afro-brasileiros.
- Quilombos: espaço de resistência negra.
- Identidade: individual e coletiva.
- Origens do fenótipo negro.
- Socialização e cultura.

³⁹ Critérios de seleção: serão considerados os seguintes critérios de seleção, na seguinte ordem: 1. Tempo de exercício na rede pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal (vantagem para os que têm data de admissão mais antiga); 2. Idade (vantagem para quem tem mais idade); e 3. Sorteio.

2.5 Ciclo de debates – Iniciativa do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro/DF)⁴⁰

Apresentaremos os cursos/palestras ministrados pela entrevistada Lucilene Costa, que foram promovidos pela Secretaria de Raça e Sexualidade do Sinpro/DF, com a justificativa de que, no ano de 2012, a professora dará continuidade ao seu trabalho sobre as questões raciais na Eape com os mesmos objetivos e metodologia apresentada.

O ciclo de debates foi realizado mensalmente, tendo como objetivo auxiliar na preparação dos educadores para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas, com a participação não só dos docentes, mas também dos gestores também.

Os cursos foram divididos em três momentos.

1. Apresentação da legislação para a educação das relações raciais (Lei 10.639/03);
2. Análise dos livros infantis que têm o tema racial;
3. Oficina de bonecas finalizando o encontro.

Os encontros foram regionalizados, promovidos no Plano Piloto, Planaltina, Gama Ceilândia e Taguatinga. Com horários matutino e vespertino. Foram promovidos 10 encontros – nove nas escolas e um na sede do sindicato.

Os temas abordados foram:

1. Currículo, cultura e identidade: resgatando a memória da população negra;
2. Representações sociais da literatura infantojuvenil: uma outra visão da cultura negra;
3. Literatura infantojuvenil de temática africana, afro-brasileira: ressignificando o currículo das séries iniciais da educação básica;
4. Currículo, cultura africana e afro-brasileira nas séries iniciais da educação básica: literatura infantojuvenil em questão.

A leitura das ementas dos cursos serviu de subsídio para entender o papel da formação continuada de professores nos espaços apresentados pelas entrevistadas, porém não serão apresentadas as análises dos mesmos, por não ser esse o objetivo dessa pesquisa.

⁴⁰ As informações sobre o Ciclo de debates foram extraídas das entrevistas realizadas com a professora Lucilene Costa, em novembro de 2012, bem como dos documentos (atas, arquivos no computador, material impresso) por ela disponibilizados para coleta e análise de dados.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico para a coleta de dados inerentes a esta pesquisa, cujo referencial teórico, trabalho de campo e análise das entrevistas realizadas nos permitiram tentar responder à questão apresentada: identificar o papel da formação continuada para a educação das relações raciais. Segundo Gatti, (2002) “Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” (p. 2), que nos permite entender a realidade e transformá-la ao mesmo em que somos transformados por esse conhecimento, que nos permite responder às inquietações com embasamento teórico e abordagens críticas. Assim, vale considerar o que Ludke e André descrevem sobre a pesquisa:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. [...] esse conhecimento é, portanto fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado ou negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito do assunto, mas o que não pode é ser negado. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

É preciso levar em consideração que, durante o desenvolvimento da pesquisa, algumas questões foram definidas de imediato, no entanto outras foram postas no decorrer do processo, principalmente a partir do trabalho de campo, após as reflexões sobre as dificuldades encontradas, os acertos e erros cometidos (DUARTE, 2002).

3.1. Definição do caminho percorrido

Nessa pesquisa foi utilizado o método qualitativo, que considera o conhecimento uma construção entre os sujeitos e de uma dinâmica entre mundo real e o sujeito. A pesquisa qualitativa “se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores-formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 31), permitindo, dessa forma, uma aproximação mais estreita entre o pesquisador e o contexto da pesquisa.

A pesquisa qualitativa é marcada por uma evolução histórica, composta de várias teorias que permitem maior compreensão da importância da sua utilização nas pesquisas que procuram dar sentido aos fenômenos sociais. Essa evolução histórica resume as transformações ocorridas na investigação qualitativa no século XX, e pode ser delimitada em cinco marcos, CHIZZOTTI, 2003).

O primeiro marco associa a pesquisa qualitativa ao romantismo e ao idealismo, procurando atribuir uma metodologia autônoma ou compreensiva a partir dos pressupostos defendidos por Kant, para “estabelecer as fases evolutivas progressas da sociedade europeia ocidental, contraposta a outros povos colonizados ou culturas primitivas” (CHIZZOTTI, 2003, p. 224), procurando descrever a evolução da sociedade europeia ocidental, assim como as condições precárias que os operários europeus viviam na era da industrialização. Nesse momento, buscou-se explicar o presente pelo passado a partir de estudos inspirados por Darwin sobre o evolucionismo, utilizando-se para isso o método comparativo inspirado por Comte, que permitiu fazer classificações de grupos sociais.

O segundo marco caracteriza-se pelos estudos socioculturais e a Antropologia foi importante para se estudar como era a vida do homem em grupos. A partir do historicismo alemão e do nacionalismo foi possível utilizar uma metodologia que permitisse analisar os fenômenos humanos, sociais, os costumes, as práticas populares etc. Nesse sentido, “a descrição destes povos ganha uma forma particular com a formulação de uma modelo de descrição do mundo da vida de povos primitivos, a etnografia, com Malinowski (1976)” (CHIZZOTTI, 2003, p. 225).

Em 1892, com a criação da Universidade de Chicago, foi formulado um método interpretativo realista, que faz com que o pesquisador assuma “uma posição empática com o ambiente, as pessoas e os problemas que aborda confiante de que a descrição dos problemas identificados é, também, o meio tanto de revelação quanto de solução desses problemas sociais” (CHIZZOTTI, 2003, p. 226).

O terceiro marco foi o momento em que a pesquisa qualitativa se consolidou como um modelo de pesquisa, ainda inspirado no modelo positivista. A partir desse modelo “pode-se captar a realidade só parcialmente e produzir uma descrição provisória ou mais verossímil dessa realidade” (CHIZZOTTI, 2003, p. 227). Seguiu-se o debate entre o modelo quantitativo, que reconhece a relevância do sujeito e os significados e intenções da pesquisa e traz a “interdependência entre a teoria e a prática” (p. 228), e o modelo qualitativo, que fundamenta e formaliza o método qualitativo, recorrendo, quando necessário, ao método quantitativo. Houve um crescente investimento público destinado à pesquisa, principalmente dos países desenvolvidos e à criação de institutos e centros de pesquisas.

O quarto marco caracteriza-se pela ampliação dos investimentos na pesquisa, dos âmbitos tanto privado quanto público, nos anos 1970 e 1980. Ocorreu uma expansão dos centros universitários de pesquisa e de métodos e técnicas de pesquisa nas áreas de Desenvolvimento e Educação. Foram abordados temas como classe, gênero etnia, raça, trazendo novas questões para as pesquisas, numa forma transdisciplinar, “[...] apreendendo os sujeitos no ambiente natural em que vivem nas suas interações interpessoais e sociais nas quais urdem significados e constroem a realidade” (CHIZZOTTI, 2003, p. 230).

O quinto marco caracteriza-se pelo neoliberalismo e pela a globalização. Cresceram as análises sobre as desigualdades, havendo, em contraposição, uma discussão sobre a “igualdade” trazida pelo capitalismo. Os textos escritos buscavam mostrar o percurso reflexivo do autor – as experiências humanas podem ser traduzidas em um texto. Daí, “uma gama de questões teórico-metodológicas abertas pelos pesquisadores qualitativos que, longe de se esgotarem, fertilizam a discussão atual e futura da pesquisa científica em ciências humanas e sociais” (CHIZZOTTI, 2003, p. 232).

As pesquisas educacionais ganharam impulso com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), no fim da década de 1930, integrante do Ministério da Educação e Cultura, cujas pesquisas e publicações produzidas dariam fundamento às ações governamentais. Com a contribuição de pesquisadores que trabalhavam também no ensino superior, o Inep passou a divulgar trabalhos científicos por meio da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, criada em 1944. A estrutura oferecida pelo órgão, que ia desde a formação de equipes de pesquisadores de diferentes nacionalidades à publicação regular de trabalhos iniciou o processo de institucionalização das pesquisas educacionais, abrindo caminho para que, na década de 1960, ocorresse uma ampliação das pesquisas em nível de pós-graduação nas universidades (ANDRÉ, 2006; GATTI, 2001).

As pesquisas educacionais no Brasil tiveram maior visibilidade com a criação do fim da década de 1930, e se intensificaram com a abertura de vários centros de pesquisa e com os cursos de pós-graduação, o que alavancou as pesquisas na área educacional com foco nas universidades.

Nas décadas de 1950 e 1960, o Brasil passou por mudanças no cenário político e econômico por conta do regime militar que redirecionava as perspectivas sociopolíticas do país. As pesquisas educacionais estavam direcionadas para a relação da escola e das mudanças sociais nesse período, marcado pelo financiamento das pesquisas pelos órgãos públicos, os quais empregavam recursos em um conjunto de medidas desenvolvimentistas, voltadas para as questões econômicas e para a educação como investimento.

Intensificou-se, nas décadas de 1960 e 1970, a utilização do método qualitativo nas pesquisas educacionais, principalmente nas disciplinas da Antropologia e da Sociologia, utilizando-se principalmente os métodos etnográficos para investigar as mudanças sociais que estavam acontecendo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Há um aumento dos temas estudados e um aprimoramento metodológico. As pesquisas focalizam mais os temas como avaliação dos programas, relação entre educação e profissionalização, processos educativos e relação da família e alunos, mas ainda com enfoques tecnicistas GATTI.

[...] os estudos começam a focalizar mais equitativamente diferentes problemáticas: currículos, caracterização de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relação entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros. Não só houve maior diversificação dos temas, como também dos modos de focalizá-los. Passou-se a utilizar tanto métodos quantitativos, quanto qualitativos [...] (GATTI, 2001, p. 3).

No final da década de 1970 e início da década de 1980, o país passou por um momento de repressão e censura, mas que também foi marcado pela redemocratização do país e o fortalecimento dos movimentos sociais, que reivindicaram melhores condições de vida, principalmente na área educacional. Esse movimento de luta pela volta da democracia foi pautado nas pesquisas educacionais (GATTI, 2001, p. 4-5). A década de 1990 foi marcada por uma consolidação das pesquisas educacionais e uma validação dessas pesquisas por pesquisadores experientes de várias áreas.

3.2. Caminho percorrido

Foi utilizada para a coleta de dados a pesquisa documental/ bibliográfica, a partir dos documentos fornecidos pelas entrevistadas e levantamento realizado na EAPE (atas, cadernos de registros). Para entender o papel da formação continuada para a educação das relações racial, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que segundo Triviños é:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem novas respostas do informante. Dessa maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e suas experiências dentro do foco principal colocado pelo pesquisador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2006, p. 146).

Assim, a entrevista semiestruturada foi pensada a partir do referencial teórico adotado nesse trabalho, com um roteiro preestabelecido, mas com liberdade para desenvolver outras questões que foram consideradas importantes no momento da entrevista, o que possibilitou a utilização de outro instrumento de coleta de dados, a narrativa que nas palavras de Moraes,

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história mas o cruzamento de umas com as outras.

Para as entrevistas, foram escolhidas professoras que trabalham com formação continuada de professores para a educação das relações raciais. A utilização da narrativa permitiu que as entrevistadas falassem abertamente sobre o tema, trazendo elementos sobre a sua formação, motivação para trabalhar com esse assunto, dificuldades encontradas, entre outros fatores que serão apontados na análise das entrevistas. Em alguns momentos, a emoção tomou conta das entrevistadas, principalmente nas conversas/entrevistas sobre a motivação que as levaram a trabalhar com a educação para as relações raciais.

o conhecimento não é produto de uma mente singular em um momento do tempo, mas a atividade de uma pluralidade de mentes agindo

dinamicamente no tempo e espaço e, deste modo, os fenômenos, os indivíduos concretos e os acontecimentos da história são manifestações finitas de diferenciações de uma realidade. (CHIZZOTTI, 2010, p. 42).

Essas narrativas se deram de uma forma muito especial, em que as trocas entre entrevistadas e pesquisadora foram possíveis na medida em que a emoção e a troca de experiência se fez presente em vários momentos, sem prejuízo ao objetivo das entrevistas.

As pesquisas qualitativas, por um lado, não tem um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema. (CHIZZOTTI, 2010, p. 26).

Foi realizada a transcrição e análise do conteúdo, que segundo Bardin segue:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos, das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção dessas mensagens. (BARDIN, 2004, p. 41).

A primeira etapa da pesquisa foi a fase exploratória, momento em que foi realizado o mapeamento do campo a ser estudado, com o auxílio das leituras escolhidas e a partir também da pesquisa bibliográfica, realizada nos artigos publicados nas reuniões anuais da Anped, que se relacionavam com a formação continuada de professores para a educação das relações raciais. Assim, foi realizado um levantamento do total de trabalhos apresentados, com foco nos Grupos de Trabalho e Formação de Professores (GT 8), Currículo (GT 12) e Relações Étnico-raciais e Educação (GT 21). Depois foram realizadas a seleção, a leitura e a análise dos artigos. A escolha desses grupos de trabalho foi indicada a partir de sua relevância na produção do conhecimento sobre o tema objeto desta pesquisa. Foi importante analisar trabalhos que pudessem contribuir para a pesquisa, o que serviu também de atualização sobre o tema. Esse levantamento foi adicionado aos anexos, porque não encontramos trabalhos com o tema abordado por esse trabalho.

A segunda parte foi o trabalho em campo, momento do contato com as entrevistadas, um primeiro contato telefônico e por e-mail, com a apresentação da pesquisadora e do objetivo da pesquisa. Logo depois, conhecemos a Eape e tentamos realizar a primeira entrevista, com a professora Carmem, que, infelizmente, não aconteceu por causa de uma agenda de última hora no MEC, mas usamos o tempo para conhecer a

instituição. A primeira entrevista aconteceu uma semana após o primeiro contato, na sala da professora, que é dividida com mais três professores, o que dificultou um pouco a gravação devido às interferências, como toque de telefone e conversas paralelas, no entanto conseguimos fazer um bom trabalho. A professora Carmem Batista, mostrou vários dos seus artigos produzidos para subsidiar as aulas, fotos dos encontros, falou da sua experiência na formação continuada de professores e do trabalho realizado no Espaço Afro-brasilidade. Foram necessários mais dois encontros para finalizar as entrevistas e, como já mencionado neste trabalho, a professora disponibilizou as atas com informações sobre os cursos realizados sobre a temática da educação para as relações raciais.

As entrevistas com as professoras Eliane Santos e Lucilene Costa aconteceram na Universidade de Brasília, e também foram gravadas. A professora Eliane Santos disponibilizou o material apresentado nos encontros do curso A cor da cultura: trabalhando a afro-brasilidade no currículo e os quadros com o cronograma e os temas dos encontros. A professora Lucilene Costa, disponibilizou o acesso do material utilizado nos encontros com os professores(as) no projeto Ciclo de debates.

Dessa maneira, podemos definir que a pesquisa é um “Fenômeno de aproximações sucessivas da realidade, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (MINAYO, 1993, p. 30). Por meio do conhecimento empírico dado pelo campo e das teorias que serviram de norteadoras dessa pesquisa, realizamos a análise dos dados coletados com o objetivo de concluir o trabalho, com pistas e indicações que possam responder ou assinalar um novo caminho para o papel da formação continuada de professores para a educação das relações raciais.

As narrativas revelaram algumas considerações que não haviam sido pensadas antes das entrevistas, mas foram analisadas à luz das teorias até aqui estudadas e usadas para dar suporte à produção de um novo conhecimento.

A primeira entrevista foi realizada com a professora Carmen Batista, responsável pelos cursos sobre a educação das relações raciais na Eape, do período de 2004 a 2008. O Espaço Afro-brasilidade foi inaugurado em 2008, sendo uma sala temática, onde são ministrados cursos, coordenação pedagógica, oficinas e palestras sobre a Lei 10.639/03 e serve também de local para acomodação do acervo de livros que a professora montou ao longo do seu trabalho, os quais serviam para a consulta dos professores que procuravam a instituição para assessoria sobre como abordar temática racial nas escolas, com a elaboração de atividade sobre o tema ou como lidar com alguma situação inesperada.

Segundo Carmen Batista, o trabalho sobre a educação das relações raciais teve início com um convite da Secretaria de Educação do DF para ministrar palestra na

Universidade Paulista (Unip) no lançamento da Lei nº 10.639/03 no DF. Esse convite se deu pelo trabalho que já realizava com os PCNs sobre Pluralidade Cultural, mas, quando conheceu a Lei nº 10.639/03, mudou o foco do seu trabalho por entender que essa lei dava o suporte necessário para trabalhar com o tema da educação para as relações raciais.

A segunda entrevistada foi Eliane Santos, que trabalha na Secretaria de Educação do DF, nas Regionais de Santa Maria e do Gama, sendo uma das professoras do curso A cor da cultura. Segundo seu depoimento, Eliane Santos começou a trabalhar a questão racial na sala de aula muito antes dessa parceria com a Eape, por causa de uma situação na qual um aluno acercou-se de uma amiga de classe para falar da cor da sua pele, fato que a fez buscar materiais sobre o assunto e, no mesmo ano, foi convidada para atuar como coordenadora da escola, o que impulsionou a busca por material que tratasse sobre a História da África e dos negros no Brasil a fim de atender à demanda dos(as) docentes.

A terceira entrevista foi com Lucilene Costa, professora da Secretaria de Educação, responsável por ministrar palestras sobre a História da África e Afro-brasileira para os docentes e gestores nas escolas do Distrito Federal e do entorno. Recentemente, passou a atuar junto ao corpo de docentes que trabalham na Eape com cursos de formação continuada de professores. Trabalhou no projeto Ciclo de debates, realizado pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF). Seu trabalho tem uma ênfase na importância dos livros didáticos que trabalham com o tema das relações raciais e com a valorização da população negra.

A pesquisa documental foi realizada a partir da análise das atas com a descrição dos cursos para a educação das relações raciais realizados pela da Eape no período de 2006 a 2008, por indicação da professora Carmen Batista. A realização desse levantamento foi necessária para a organização das informações sobre cursos ministrados, público atendido, conteúdo dos cursos e outras que, durante as entrevistas, não foi possível coletar. Segundo Ludke e André (1986), os documentos são fontes necessárias para se retirar evidências que fundamentam as afirmações do pesquisador, assim foi muito importante o acesso as atas, diários de bordo, trabalhos desenvolvidos por professores, ficha de chamada e das ementas dos cursos.

Para o acesso às atas, a professora Carmen Batista teve que pedir autorização à Secretaria da Eape, e se responsabilizar pelo material deixado aos nossos cuidados. É importante registrar que não foi permitido fazer cópias do material, o que dificultou os registros de alguns dados, mas a coleta foi importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois deu um panorama do que foi realizado durante o curso, do público-alvo, dos temas abordados. Outro material disponibilizado pela professora Carmen Batista foi o livro de

registro de dois alunos que participaram dos cursos, e, como trabalho final, foi produzido um diário de bordo com um projeto a ser desenvolvido na escola que atuavam, já apresentados no quadro 3 no capítulo 2 desta dissertação.

A professora Eliane Santos disponibilizou os dados dos cursos ministrados na Eape em parceria com o projeto A cor da cultura, bem como o planejamento das aulas e os conteúdos ministrados, que já foram apresentados no capítulo 2 desta dissertação, permitindo a análise dos cursos ministrados pela Eape para a formação continuada de professores para a educação das relações raciais.

Segundo Creswell,

É importante obter acesso aos locais da pesquisa ou dos arquivos, procurando a aprovação dos “guardiões” indivíduos do local de pesquisa que proporcionam o acesso ao local e concedem ou permitem que a pesquisa seja realizada (CRESWELL, 2010, p. 211).

Na verdade, todo pesquisador adota ou inventa um caminho de explicação de realidade que investiga ou da descoberta que realiza, guiado por um modo de conhecer essa realidade e de explorá-la, porque tem ou urde uma concepção do que é a realidade que investiga. Deste modo, uma pesquisa pressupõe, implícita ou explicitamente, uma metodologia, os pressupostos epistemológicos e a concepção da realidade que a pesquisa assume, mesmo quando o autor a declare ou não, clarividência dela ou não. (CHIZZOTTI, 2010, p. 24-25).

A etapa da coleta de dados, junto aos arquivos disponibilizados foi muito enriquecedora, e proporcionou momentos de reflexão que foram importantes na análise das entrevistas e na delimitação do caminho a ser percorrido para a conclusão da pesquisa.

Quadro 9 – Profissionais entrevistadas

Entrevistadas*		
Professora	Instituição	Atividade
Carmen Batista *abordagem mais teórica	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/Eape	Espaço Afro-brasilidade – 2006 a 2008 Em 2012, Carmen Batista passou a coordenar o Núcleo de Oficinas Pedagógicas Educação Patrimonial e Memória Educativa da Eape
Eliane Rosa *abordagem mais prática	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	A cor da cultura: trabalhando a Afro-brasilidade no currículo A cor da cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, uma parceria entre Canal Futura, Cidan, Seppir, Ministério da Educação,

		Fundação Palmares, Petrobras e TV Globo Esse projeto foi incorporado pela Eape em 2011
Lucilene Costa *abordagem teórico-prática	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/Eape	Ministra cursos de formação de professores nas instituições públicas de ensino do DF e entorno, sobre a temática da educação étnico-racial. Em 2012, passou a trabalhar na Eape, no ciclo de debates nos cursos de formação de professores

Fonte: Elaboração própria.

Notas: ¹ Mestre em História Cultural pela Universidade de Brasília (UnB); ² Especialista em Educação Infantil pela Universidade de Brasília (UnB); e ³ Mestre em Educação pela Universidade de Brasília.

Obs.: Os nomes das professoras não foram alterados, por escolha das próprias entrevistadas.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A formação docente, nas últimas décadas, vem sendo analisada na perspectiva de ser reestruturada, tendo em vista as transformações que afetam a sociedade, a educação e a escola. Temos, portanto, observado a crescente demanda por estudos e discussões acerca da formação e da prática pedagógica dos docentes. Em face de tais estudos e discussões, novos cenários de formação docente estão sendo propostos, tem-se tentado desconstruir certezas e, principalmente, vêm-se revelando diferentes possibilidades de estudos e de pesquisas, pois, na medida em que questionam a formação apenas técnica, indicam a necessidade de se pensar uma formação crítica e reflexiva, na compreensão de que o processo formativo está para além da sala de aula.

Os pressupostos do art. 26A da LDB visam promover a equidade por meio da formação de uma nova consciência sobre as questões raciais e culturais do Brasil, ressaltando a importância da formação dos professores como uma das formas de garantia de sua implementação, a partir da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o que exige dos docentes uma formação mais específica com ênfase na sensibilização e conhecimento para uma educação antirracista.

A partir da bibliografia utilizada neste trabalho sobre a formação de professores (NÓVOA, 1992; 1995; TARDIF, 2002), vimos que poucos fazem referência ou fazem uma articulação entre as propostas de formação com a temática da educação para as relações raciais. Podemos questionar essa problemática à questão do mito da democracia racial, que estabelece que negros e brancos vivem em harmonia e que os conflitos e/ou as desigualdades são problemas de classe e não de raça, porque, supostamente, no Brasil, o racismo não existe, fato esse já questionado e desmitificado nessa pesquisa, esse quadro está mudando não só por conta da legislação, que traz a obrigatoriedade da inclusão da temática racial na formação inicial e continuada de professores, mas também por uma sequência de ações governamentais e dos movimentos sociais, em especial do movimento social negro. Assim, consideramos que a concepção contemporânea de professor exige “uma sólida formação, científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente” (BRZEZINSKI, 1996, p. 83) com a efetiva participação do Estado e da sociedade.

Nesse sentido, é importante compreender os processos por meio dos quais os docentes constroem seus conhecimentos (TARDIF, 2002) e pelo reconhecimento da escola

como espaço privilegiado de formação, tornando-se um local no qual os saberes podem ser produzidos e compartilhados, num processo formativo permanente e integrado à prática docente (NÓVOA, 1992).

Nessa perspectiva, a escolha das entrevistadas se deu a partir do conhecimento dos trabalhos desenvolvidos nas instituições em que atuam, pelo reconhecimento da experiência profissional sabendo que estas têm muito a contribuir para esta pesquisa e para entender o papel da formação continuada de professores para a educação das relações raciais.

A partir desse momento, serão apresentados os temas que nortearam a finalização dessa pesquisa, através da análise realizada.

4.1 Início do trabalho com a temática racial

Na sequência, como questão inicial, foi perguntado sobre a motivação que as levou a trabalhar a questão racial. Segundo as três entrevistadas, o que as motivaram a trabalhar a questão da educação para as relações raciais foram as suas experiências profissionais nas escolas, bem como a própria vivência com as questões raciais no contexto na qual estão inseridas.

A professora Carmen Batista destacou que sua motivação surgiu após o lançamento do art. 26A da LDB no DF, quando iniciou o trabalho de formação continuada de professores para a educação das relações raciais na Eape. Realizando o trabalho de assessoria pedagógica, percebeu a dificuldade ou equívocos cometidos por docentes ao abordar as questões raciais.

Fui participar de uma apresentação de alunos das séries iniciais em uma escola em Taguatinga e presenciei crianças arrastando correntes, numa comemoração de 13 de maio. As coisas não poderiam ficar assim. Fui pesquisar, li muito sobre o assunto, sobre as relações étnico-raciais, pesquisei e comprei vários livros, e tenho um acervo muito bom de livros e textos que servem também de consulta para os professores que me procuram para desenvolver os seus projetos ou tirar alguma dúvida. (Carmen Batista, trecho da entrevista concedida em dezembro 2011)

A professora Eliane Santos foi motivada pela experiência vivida em sala de aula e a experiência como coordenadora, as quais fizeram com que buscasse embasamento teórico sobre a temática racial, que pudessem subsidiar sua prática na sala de aula, bem como a dos(as) docentes da escola. A fala dessa professora traz a questão do papel da formação continuada de professores para a educação das relações raciais para subsidiar a ação docente nos conflitos raciais encontrados em sala de aula.

Começou com situação em sala de aula, um aluno falando sobre a cor da amiga e eu não soube responder, não tive o que dizer no momento. No ano posterior eu fui convidada para ser coordenadora da escola, e com o advento da Copa, tive que estudar mais e procurar materiais para atender à demanda das professoras. Elas ficavam na dúvida, se era aquilo mesmo, se não era exagero, se existia o racismo. Acho que isso é por causa da questão do mito da democracia racial, [...] algumas questões não chegavam até a escola. (Eliane Santos, trecho da entrevista concedida em janeiro de 2011)

A professora Lucilene Costa trouxe a abordagem da sua história de vida, oriunda de uma família nordestina, de uma infância difícil, mas com muitos aspectos culturais relevantes para a construção da sua identidade individual e coletiva, como as histórias sobre bumba-meu-boi, a sua formação a partir do Sindicato dos Professores do DF, o encontro com os(as) professores que negam a existência do racismo ou a importância de uma educação antirracista, o contato com a academia, por meio dos cursos de especialização e depois o mestrado em Educação na Universidade de Brasília. Sendo assim, é importante destacar que a “identidade negra deve ser entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural, implicando a construção do olhar de um grupo étnico/racial sobre si mesmo a partir da relação com outro” (GOMES, 2005, p. 32) visto que a identidade não é algo inato – ela depende do contexto em que vivemos, com as experiências que compartilhamos.

A minha formação inicial, foi a partir da minha atuação no Sindicato de Professores, que tinha uma linha de pensamento mais marxista e as desigualdades eram discutidas numa perspectiva de classe. Depois de 15 anos, não havia motivação de estudar, foi quando tive que estudar sobre as questões raciais para atender às minhas inquietações em sala de aula e observando a falta da representação do aluno negro nos livros didáticos. A minha motivação foi estudar as questões de raça e gênero, porque há uma diferença muito grande em você ser pobre e negro, são duas questões: de classe e raça, e ainda tem a questão de ser mulher e mulher negra. [...] o que me deu novo sentido para o trabalho é estudar as questões de relações raciais na educação, porque deu sentido com a vida real, porque tem a ver com as minhas inquietações a partir da minha prática em sala de aula e tem a ver com a minha vivência e a minha própria identidade. (Lucilene Costa, trecho da entrevista concedida em janeiro de 2011)

Destacamos a ênfase dada à importância da pesquisa para a construção do conhecimento sobre a temática racial para a atuação das docentes durante os cursos de formação continuada de professores, bem como para a experiência em sala de aula.

Nesse movimento de busca de conhecimento, destacado pelas entrevistadas, pode-se destacar a importância da pesquisa nesse processo de busca de ressignificação da

prática pedagógica por meio da constatação de uma realidade que não dialoga com o conhecimento até então adquirido, e, segundo Ibiapina e Ferreira,

a superação dos limites impostos à construção da identidade epistemológica do “ser professor” se dá a partir do acesso ao conhecimento construído via pesquisa, sendo necessária à introdução de estratégias investigativas que auxiliam na compreensão das práticas docentes, permitindo a explicação do que fazemos, como fazemos e por que o fazemos e de que opções empreendidas no fazer são opções feitas, de forma consciente ou não, com base em teorias. (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 26).

Esse processo possibilitará que o docente desenvolva o campo da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, pois isso só é possível porque a pesquisa exige bases teóricas que contribuam para uma compreensão da realidade, possibilitando uma postura de transformação diante de um contexto sócio-histórico e para a abordagem de uma temática não recente de discussão, bem como de uma legislação que a orienta. Podemos afirmar que a função do professor pesquisador é muito importante para a condução dessa temática na sua formação e no seu fazer pedagógico.

Santos (2010) traz a contribuição de Freire de que “parte do entendimento de que aprender a pensar certo implica duvidar de suas próprias certezas, questionar suas verdades, confrontar conhecimento” (p. 61). Tratar de um assunto que traz tantos questionamentos sobre a sua prática, não somente como docente, mas também como ser humano, mexendo com preconceitos enraizados e muitas vezes inconscientes, não é tarefa fácil, porém é necessária para a garantia de uma educação de qualidade.

Podemos considerar que quando o docente, para desvelar a realidade, sai de uma visão alienada, ele entra em contato com o conhecimento teórico ao mesmo tempo em que o utiliza para ressignificar a prática e transformá-la (ZEICHNER, 2003). Esse é o primeiro destaque sobre o papel da formação continuada de professores para a educação das relações raciais – a possibilidade de ressignificar não só a prática pedagógica, mas também a sua realidade fora e dentro da escola, porque como destaca Brandão,

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprende, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria

educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar –, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 1981, p. 10-11).

Porém, a reprodução desse conhecimento passa pelo debate do papel do docente ou do saber docente, que é constituído pela formação inicial e continuada, num movimento constante de desenvolvimento profissional e de formação da sua identidade, que favoreça uma desocultação da verdade, segundo Santos.

A educação é, portanto uma atividade que concorre para a conscientização do sujeito. Isso significa que o professor necessita fazer opções, podendo aderir à **mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização**, enfim, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Tendo o professor essa tarefa de ensinar, torna-se importante que ele possa dispor de um processo formativo que também lhe favoreça a desocultação da verdade. O professor necessita, em seu processo de formação, construir uma reflexão crítica e metódica sobre sua prática profissional. Importante sublinhar que, nesse **movimento de busca**, o educador desenvolve em si próprio uma atitude de investigador, sujeito curioso que busca o saber e o assimila de uma forma crítica e comprometida. (SANTOS, 2010, p. 61) (*grifo nosso*).

É importante considerar que a tarefa de ensinar não é apenas do(a) docente, mas de todos os profissionais da educação que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) e que o desenvolvimento pleno desse docente dependerá de outros fatores⁴¹ que vão além do processo de formação continuada.

4.2. O mito da democracia racial presente nos cursos de formação continuada de professores

Não podemos dizer que o professor não quer trabalhar com a questão racial. O professor desconhece, não refletiu sobre as questões raciais, como eu há 10 anos não refletia, o porquê delas [...] a questão do poder é um reflexo da sociedade. O mito da democracia racial ainda impera na educação, mesmo com a certeza do racismo, mas ainda acontece. A primeira coisa que eu mostro nos encontros são os dados, para mostrar que existe o racismo, a discriminação. Tem professor que acha que não é bem assim. Que existe desigualdade e que essa desigualdade não vem do racismo. É o desconhecimento mesmo. Quando começa a conversar com o professor, ele acaba dando exemplos que mostram a presença do racismo no ambiente escolar. (Lucilene Costa, trecho da entrevista concedida em janeiro de 2011)

⁴¹ Melhores condições de trabalho, acesso a material didático de qualidade, melhores salários para que possa ter dedicação exclusiva a um determinado grupo de alunos, apoio dos gestores (coordenadores, diretores, supervisores etc.)

A fala da professora Lucilene traz à tona o fato de a democracia racial escamotear a marcante presença do racismo. Aborda como trabalhar a questão racial com quem não acredita que as diferenças, muitas vezes, trazem a desigualdade, e que isso pode afetar o desenvolvimento do aluno ou da aluna negra e não negra no processo educativo. Nesse sentido, diz Freire.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. (FREIRE, 2002, p. 136).

Pensar essa relação com o outro “diferente” nos faz refletir sobre o que Souza (1990) nos traz: “ser negro não é uma condição dada a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro.” E, para Freire (2002) não há separação entre o papel do docente em ensinar e a afetividade – estes devem caminhar juntos, garantia necessária para uma educação antirracista e condição para que a criança negra construa a sua identidade de forma positiva. O processo educativo se dá por meio das interações sociais ocorridas dentro e fora do ambiente escolar, mas como essa interação pode acontecer se alguns docentes não estão preparados para lidar com um(a) aluno(a) negro(a), como ser afetivo ou mesmo respeitar aqueles que socialmente já são excluídos? Assim verificamos a fala de uma das entrevistadas sobre a importância da formação de professores para a educação das relações raciais.

Passei uma experiência marcante num dos encontros com um cursista em uma escola do entorno. Tinha um senhor incomodado, se via no modo como ele se mexia na cadeira, as caras que fazia... Até que, em um dado momento, ele me perguntou se ele que odiava negro e índio era obrigado a trabalhar isso. Todos me olharam, fui pega de surpresa e falei que ele, como ser humano, ficava na sua consciência se deveria ou não, mas que ele como educador, a escola tinha que trabalhar, porque era obrigatório. Mas o ganho e a surpresa foi maior, porque ele ficou tocado com o que ele mesmo disse e passou a trabalhar a temática. Isso acontece com desconhecimento. Os cursos têm que ter um diálogo, porque senão pode reafirmar preconceitos [...]. Você tem que dialogar para conquistar e a pessoa mudar de atitude. (Carmen Batista, trecho da entrevista concedida em dezembro de 2011)

Nessa fala, podemos destacar que o(a) docente que atua na formação para as questões raciais tem que estar preparado para lidar com temas que, muitas vezes, tiram-lhe o fôlego ou o coloca em constante confronto com o outro, com as suas convicções; porque uma questão importante a ser enfrentada na perspectiva de uma educação antirracista é a desconstrução das narrativas raciais dominantes, que têm buscado omitir e negar esse outro que é diferente, por meio da exclusão a partir do desmerecimento, da desqualificação do preconceito e da discriminação. Sabemos, no entanto que,

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes, os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. Essas concepções e essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro, resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos/as alunos/as negros/as introjetem o racismo e o preconceito (GOMES, 2006, p.14).

É possível pensar que o sucesso ou o fracasso das políticas para a promoção da igualdade racial – e, aqui destacamos o art. 26A da LDB –, dependerão também do nível de convencimento e mudanças de atitudes dos docentes. Assim, podemos destacar a seguinte posição de uma das entrevistadas.

Tenho uma preocupação com a teoria. As pessoas têm que ter base, para defender as ideias, porque falar dessa questão mexe com o emocional. Tem que conhecer a questão legal, como foi criada, relacionando com uma ação prática. Temos que defender uma ideia emocional da sociedade brasileira. [...] Tiveram cursitas que vinham por que eram obrigados, que não acreditavam na temática, mas o professor tem que fazer, porque é um processo de reconhecimento da sua identidade que está fragmentada. Algumas práticas em sala de aula pode reforçar o racismo, a discriminação, não é só pra cumprir a lei 10.639/03. (Carmen Batista, trecho da entrevista concedida em dezembro de 2011)

É importante considerarmos que não devemos apenas fazer a leitura da referida lei, mas dar significados a ela. Por isso, os debates e discussões sobre a sua implementação devem estar presentes no âmbito da formação inicial e continuada de professores. Os docentes, na sua maioria, na formação inicial não receberam preparo para tratar do tema, e

quando chegam à sala de aula não tem ideia de como tratar os conflitos raciais os quais provavelmente enfrentarão. Porque, como ressalta Munanga (2008, p. 34), os docentes que não tiveram na sua formação inicial a discussão da História da África e afro-brasileira dificultam a implementação das novas leis nas escolas. O desconhecimento ou informações equivocadas podem reforçar as ações de discriminação e preconceito na sala de aula.

Aqui, destaca-se o desconhecimento de alguns professores sobre a educação racial, que se manifesta na folclorização das manifestações culturais afro-brasileiras, que, para Holanda (1997 apud ZUBARAN; SILVA, 2012) é um dos efeitos da chamada “democracia racial brasileira” que implica também o desconhecimento da contribuição da cultura para a construção da sociedade brasileira.

As escolas trabalham com projetos que envolvem folclore. Acaba que eles entram na questão da educação racial, mas não percebem, acabam folclorizando e não tocam na questão racial. Falta a clareza do que é a lei e que está presente na escola [...]. (Eliane Santos, trecho da entrevista concedida Janeiro de 2011)

Foi estarrecedor ver as crianças arrastando as correntes pelo pátio da escola, olhei a expressão das crianças que assistiam, especialmente as negras, elas estavam tristes, compadecidas com a cena apresentada outras riam fazendo piadas [...]. (Carmen Batista, trecho da entrevista concedida em dezembro de 2011).

Há uma supervalorização da cultura eurocêntrica em detrimento da cultura afro-brasileira. Isso é o reflexo do pensamento eurocêntrico, que vê as outras culturas como inferiores, assim como afirma Cunha Jr. (1997) "o elemento básico para a introdução à História Africana não está na história africana e sim na desconstrução e eliminação de alguns elementos básicos das ideologias racistas brasileiras" (p. 38). Assim, Stuart Hall afirma que:

Na realidade, o que vem ocorrendo frequentemente ao longo do tempo é a rápida destruição de estilos de vida e sua transformação em algo novo. A "transformação cultural" é um eufemismo para o processo pelo qual algumas formas e práticas culturais são expulsas do centro da vida popular e ativamente marginalizadas. (HALL, 2003, p. 248).

Neste contexto, faz-se necessário ressaltar o art. 26A da LDB, que se constitui em uma possibilidade no processo de desmarginalização, reconstrução, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, no sentido de desconstruir as representações preconceituosas e racistas que têm se configurado na sociedade, principalmente na escola.

Nessa perspectiva, Botelho (2000) mostra que o ambiente escolar é um espaço favorável para as manifestações de preconceitos e discriminação. Assim, destaca que:

A precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre o negro na sociedade brasileira desencadeiam um processo que conduz à socialização dos negros em direção ao embranquecimento e ao desmantelamento da identidade negra. Na falta de modelos identificatórios positivos, o(a) aluno(a) negro(a) é conduzido(a) a negar a identidade de seu povo de origem, em favor da identidade do “outro” – o branco – apresentado como superior. A maioria das situações escolares favorece uma atitude de não aceitação e de distanciamento dos valores da ancestralidade africana. (BOTELHO, 2000, p. 34).

Desse modo, é preciso que um novo olhar seja lançado para o entendimento de que o estudo da História da África e dos afro-brasileiros permite uma ressignificação do imaginário social sobre a nossa história e a formação da identidade brasileira, bem como, o respeito ao outro, com toda a sua especificidade.

4.3 Construção da identidade do(a) negro(a) e a questão do poder

Podemos pensar, nesse momento, a questão da construção da identidade do negro, identidade que não é elaborada isoladamente, mas a sua produção se faz, sobretudo, com base na percepção da alteridade e nas relações estabelecidas entre os grupos, e é marcada por tensões, colocando-a sempre como realidade construída mediante as subjetividades das pessoas e do contexto social (VALLE, 1999) ou configurando um espaço de encontro de subjetividades (DU BOIS, 1999). A formação da identidade está sujeita às mudanças sociais e ao desenvolvimento das conjunturas políticas locais e globais HALL,

Já ouvi alguns professores chamarem os africanos de atrasados porque por muito tempo não dominavam a escrita, mas quem disse que não tinham a escrita? De onde tiraram essa certeza? Eles têm uma riqueza imensa, um outro modo de fazer, um outro modo de ver o mundo. (Carmen Batista, trecho da entrevista concedida em 2011)

Trabalhar a História da África nas escolas é uma possibilidade de ruptura com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar. O art. 26A da LDB

torna obrigatório o ensino da História dos afro-brasileiros e dos africanos na educação básica, mas são apontadas algumas dificuldades para a sua implementação, salvo algumas exceções.

Já trabalhei com a produção de máscaras africanas e seu significado, trabalhamos com os provérbios africanos, a sabedoria e o respeito ao mais velho, porque essa sabedoria se dá pelo sentido de comunidade, que o mais velho é respeitado, e é importante passar esse conhecimento desde as séries iniciais, o respeito aos professores, aos pais. Temos o momento Griot no começo do curso, que é momento em que lemos um livro juntos ou o diário de bordo. (Carmen Batista, trecho da entrevista concedida em dezembro de 2011)

A maioria dos docentes não teve na sua formação inicial disciplinas específicas sobre a História da África, e, quando é abordada, é de forma estereotipada, folclorizada. Essa possibilidade de uma releitura da história que nos é contada pode ser realizada por meio do “enquadramento de memória” que é “o trabalho de reinterpretação incessante do passado em função dos combates do presente e do futuro” (POLLAK, 1989, p. 10). Nesse sentido, a formação da identidade só é possível por meio da valorização da história de um povo. E, Infelizmente, foram feitas interpretações racistas e discriminatórias sobre a História da África e, sistematicamente, essas interpretações foram transmitidas para a sala de aula, principalmente pela valorização da cultura eurocêntrica e da invisibilidade da cultura afro-brasileira.

O ensino da História e Cultura Africana se farpa por diferentes meios [...], com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do Continente Africano e da diáspora. (BRASIL, 2005a).

Essa abordagem é importante para a desconstrução de estereótipos e equívocos sobre a história dos negros africanos escravizados, visando ao combate do racismo e do preconceito. O autor Gilroy (2001) coloca que a identidade negra é criada ou redefinida por meio da triangulação entre o continente africano, o novo mundo e a diáspora negra, e que esse processo é feito por uma “conexão que deriva tanto da transformação da África pelas culturas da diáspora como da filiação das culturas da diáspora à África e dos traços africanos encerrados nessas culturas da diáspora” (p. 298), que se misturam e que permitem a autoafirmação dos indivíduos ou não, o que irá depender das relações estabelecidas com o outro, muitas vezes conflituosas. E a relação com o antepassado africano traz para a população negra, aqui nesse contexto, um meio de valorização da sua identidade, da preservação da sua história, com ênfase na sua afirmação social. Visto que a

atribuição do ser negro ao escravo, o inferior, ainda está impregnada no imaginário social, porque o preconceito no Brasil está ligado à marca fenotípica do indivíduo, estabelecendo o que Nogueira (1998) descreve como preconceito de marca – que todo negro(a) é menos inteligente, menos digno de respeito ou que é passível à exclusão natural.

O trabalho com a Lei nº 10.639/03 para se converter em uma ação que promova o reconhecimento de que a África e o seu acervo sócio-histórico-cultural são referências para o Brasil – um país extraordinariamente africanizado – exige dos gestores, da equipe pedagógica e dos professores conhecimentos a respeito da História da África e da cultura afro-brasileira. Este suporte poderá ser obtido a partir do estudo da produção de diversos pesquisadores e estudiosos africanistas, nesse sentido a proposta do curso é disponibilizar bibliografia, referenciais, textos, artigos e discussões que abordam essas temáticas. (Justificativa escrita por Carmen Batista do curso Memórias D'África, realizada em 2008 na Eape)

Nos ciclos de debate, as professoras, especialmente as professoras brancas, ficam estarecidas quando apresento os dados que mostram as desigualdades, as histórias de vida, pesquisadoras negras que denunciam e falam a respeito do racismo, ficam surpresas principalmente quando apresento uma literatura negra. Dizem que desconheciam a existência de escritores e escritoras negras. (Lucilene Costa, trecho da entrevista concedida em Janeiro de 2011)

Percebemos, ao longo dos estudos e das entrevistas, em especial trazendo a contribuição de Du Bois (1999), que o negro(a) é estigmatizado quando percebe que é socialmente excluído porque é diferente. Isso ocorre por meio do convívio social com outro grupo, que se faz dominante, e esse grupo estigmatizado desperta para o olhar diferenciado que recebe (DU BOIS, 1999, p. 23). Para o autor, as atitudes preconceituosas e discriminatórias despertaram no negro(a) um processo de autodescoberta, e essas atitudes negativas que sofridas podem se reverter em força e resistência contra o estigma (GOFFMAN, 1978), mas isso só é possível com a construção dessa identidade mediante a valorização e reconhecimento da sua própria história, ou seja, da História da África e Afro-brasileira. É importante destacar Gomes que,

A identidade negra é também uma construção política. Por isso, ela não pode ser vista de forma idealizada ou romantizada. O que isso significa? Significa que, no contexto das relações de poder e dominação vividas historicamente pelos negros, no Brasil e na diáspora, a construção de elos simbólicos vinculados à uma matriz cultural africana tornou-se um imperativo na trajetória de vida e política dos(as) negros(as) brasileiros(as). Ser negro e afirmar-se negro, no Brasil, não se limita à cor da pele. É uma postura política. É importante que os educadores e as educadoras negros(as) e brancos(as) compreendam a radicalidade desse processo. (GOMES, 1995, p. 36).

A identidade se constrói a partir do grupo no qual o indivíduo pertence ou a partir do grupo do outro, e isso não se dá “naturalmente”, o que existe são “condições sociais” que fazem com que os grupos se vejam como tendo características em comum: geografia, sexo, raça, "raça", sexualidade, nação" SILVA, mas o autor ainda completa dizendo:

Mas mesmo essas condições sociais têm ser “representadas”, têm que ser produzidas por meio de alguma forma de representação. Aquilo que um grupo tem em comum é resultado de um processo de criação de símbolos, de imagens, de memórias, de narrativas, de mitos que “cimentam” a unidade de um grupo, que definem sua identidade. (SILVA, 2006, p. 47)

Dos estudos que denunciam a escola como instituição reprodutora do racismo à concretização de propostas de reconhecimento da participação da população negra, nos aspectos sociais, culturais e intelectual, destacamos que repensar a educação passa, necessariamente, por repensar o papel que as representações ocupam na construção da sociedade brasileira, e que a educação só pode criar aspectos de identificação para a criança negra com o reconhecimento e valorização da importância da África e da história dos afro-brasileiros para a construção do Brasil. E a importância desse reconhecimento foi exposta pela entrevista a seguir citada:

Precisamos contar a participação do negro na sociedade brasileira, falar sobre a cultura e como isso é representado na sala de aula. [...] despertando no professor o desejo de falar sobre o tema. Não concordo com essa questão de ter oficinas de sensibilização da lei, e parece que você chama a atenção do outro para te olhar, e pode despertar a questão de pena, não quero apenas sensibilizar, mas uma troca de ideias, eu creio numa reflexão de uma forma muito dialógica, que mostra que uma sociedade racista não prejudica só a população negra. É como a questão da tolerância religiosa, não quero que me tolere quero que me respeite. Estamos falando da questão da representação do negro na sociedade, da construção da sua identidade. (Lucilene Costa, trecho da entrevista concedida em Janeiro de 2011)

Os diferentes grupos sociais utilizam as representações para construir a sua identidade, e essa construção está permeada pelas relações de poder. Assim “a identidade é, pois, ativamente produzida na e por meio da representação: é precisamente o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo” (SILVA, 2006, p. 47). Silva ressalta que a produção de identidades culturais e sociais reforçam as relações de poder e que o poder está concebido nas representações (p. 48) Ele exemplifica essa colocação:

Na fotografia, por exemplo, típica da etnografia do século XIX, em que um sujeito colonizado é fotografado como "objeto" de conhecimento, olhando assustado para a câmara, é possível "ler" todos os rastros deixados pelas relações de poder que possibilitaram, precisamente, a existência dessa fotografia: o domínio imperial, o olhar inquisidor do fotógrafo/etnógrafo, o olhar esquivo/submetido da pessoa fotografada (ou, alternativamente, seu olhar impertinente, desafiante)... As relações de poder que funcionaram como condições de possibilidade dessa representação deixaram aí sua marca e seu rastro inconfundíveis. Mesmo que seja também função da representação apagar essas marcas e esses rastros, a representação é, pois, sempre, uma relação social, quer a encaremos como processo, quer a vejamos como produto. (SILVA, 2006, p. 48)

O autor nos conduz a pensar na relação entre representação, identidade e poder, o que chama de "política de identidade", que é a representação política dos grupos sociais e culturais, que reivindicam a representação e a identidade. E a relação de poder infere a um grupo a identificação de normal e hegemônico, mas há o grupo dos subordinados, que contesta essa hegemonia e reivindica a sua representação, mas, sobretudo, "o seu direito a controlar o processo de sua representação" (SILVA, 2006, p. 49). Mas essa relação de poder, ou melhor, a hegemonia do grupo dominante, é escamoteada, e as outras identidades, sob a égide das normas, e coloca a identidade dos grupos subordinados como um "desvio da normalidade".

Santos (2010), mostra que as identidades são construídas em espaços de luta e que o poder é fator determinante nessa construção,

As identidades são produtos de jogos de espelhos entre identidades que, por razões contingentes, definem as relações entre si como relações de diferença e atribuem relevância a tais relações. As identidades são sempre relacionais, mas raramente são recíprocas. A relação de diferenciação é uma relação de desigualdade que se oculta na presença incomensurável das diferenças. Na história do capitalismo, quem tem tido poder para declarar a diferença tem tido poder para a declarar superior às outras diferenças em que se espelha. A identidade é originalmente um modo de dominação assente num modo de produção de poder que designo por diferenciação desigual (SANTOS, 2010, p. 249).

Silva (2006) salienta que quando uma pessoa branca comete um erro, está dentro da normalidade, mas se uma pessoa negra comete um erro, é vista como a "inclinação natural" das pessoas negras. Assim, "no regime dominante de representação, é a identidade subordinada a que carrega a carga, o peso, da representação" (SILVA, 2006, p. 49). Nessa perspectiva, podemos afirmar que os subordinados, neste trabalho, a população negra,

reivindica que a sua representação seja positiva no fortalecimento da identidade desse grupo, e do art. 26A da LDB tem o objetivo de assegurar que essa representação seja construída e visibilizada nas variadas formas de representação na sociedade. Assim, Gomes acrescenta que:

Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Estas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. (GOMES, 2005, p. 32).

É nesse sentido que as relações raciais devem estar pautadas, no reconhecimento do outro, como constituinte e constituído na e pela sociedade, mas devemos considerar que essas relações estão baseadas nas relações de poder e nos interesses que nem sempre estão explícitos e para o reconhecimento e valorização do outro, este estigmatizado, estereotipado, marginalizado, que é o outro negro (a), necessitamos de reconhecer o corpo negro, Conforme Matos (2007):

Todos estes processos acumulam marcas fundamentais de discriminação para com o corpo negro, ao longo da história da sociedade brasileira, que internalizou certos preconceitos a partir da lógica eurocêntrica, em favor da dominação da elite branca, que passava a achar natural que o negro fosse considerado cultural e intelectualmente inferior; esteticamente feio e socialmente sujo e incivilizado. (MATOS, 2007, p. 46)

E nesse sentido, trazemos a fala das entrevistadas, que mostram a importância da valorização do corpo negro e a necessidade de formação para lidar com situação que envolvem as crianças negras e não negras na sala de aula.

4.4 O corpo negro e a sua representação para uma educação antirracista

O corpo negro aparece nesse contexto de busca pela valorização da cultura negra, como uma referência a ser usada para a construção de um novo olhar para as

relações raciais que são estabelecidas, principalmente na escola. Assim, "a formação para a vida em sociedade constitui um dos objetivos da educação formal, visando relações humanas e aprendizagens que contemplem a introspecção de princípios que encaminhem para o respeito, a cidadania, a democracia e a fraternidade" (COSTA, 2012, p. 62), O corpo fala Gomes,

O corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico (GOMES, 2006, p. 2)

As representações estão postas por meio, principalmente, do corpo, as manifestações de repúdio, de discriminação estão ligadas ao corpo, e isso está conectado ao estereótipo que funciona como o resultado do racismo, sendo o outro visto como inferior. Assim Silva destaca que:

No estereótipo a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter de se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e as profundidades da alteridade. (SILVA, 2006, p. 51)

Nessa perspectiva o estereótipo minimiza a existência do outro e faz com que sua imagem pareça distorcida ou não reflita o real. Para Silva (2006), o estereótipo pode ser considerado uma forma de representação, e a imagem reflete a realidade, mas destacamos que o estereótipo ligado ao negro não reflete a realidade, porque o coloca em um patamar de inferioridade e de uma representação negativa na sociedade. Assim, Gomes (2006) nos traz a reflexão sobre o corpo negro:

A relação do homem com o corpo é pautada por um imperioso processo de alteração. Manipular, adornar, alterar, pintar, escarificar, tatuar, cortar são ações que fazem parte da dinâmica cultural e dos diferentes rituais de toda e qualquer sociedade. À medida que o corpo vai sendo tocado e alterado, ele é submetido a um processo de humanização e desumanização. A experiência corporal é sempre modificada pela cultura, segundo padrões culturalmente estabelecidos e relacionados à busca de afirmação de uma identidade grupal específica. (GOMES, 2006, p. 3).

E essas mudanças são ditadas pela cultura eurocêntrica, que não representa a cultura negra, ao contrário, a coloca como inferior, demonizando-a, relegando-a a manifestações pagãs ou folclorizadas.

Cabelo e pele são atributos positivos, apresentados como diferenças que revelam a diversidade de pessoas, a pluralidade de culturas que definem identidades de maneira mais ampla, com base em valores e vivências de povos diferentes (COSTA, 2012, p. 31)

E é na escola que a questão da cor da pele e o cabelo crespo irá estabelecer quais tipos de relações raciais serão construídos ou desconstruídos. Gomes (2002) salienta que o corpo negro está nos discursos pedagógicos e expressa as representações desse corpo. E o cabelo define o lugar do sujeito “dentro do sistema de classificação racial brasileiro” (GOMES, 2006, p. 4). Esse discurso pode ser usado para afirmar preconceitos ou para combater o racismo.

O meu interesse com a questão racial começou com situação em sala de aula, um aluno falando sobre a cor da amiga e eu não soube responder, não tive o que dizer no momento. (Eliane Santos, trecho da entrevista concedida em Janeiro de 2011).

A maioria dos professores que procuram a assessoria pedagógica sobre as relações raciais são professores que não souberam como lidar ou identificar ações discriminatórias na sala de aula. E que muitas vezes não tiveram apoio do gestor da escola para auxiliar no assunto. (Carmem Batista, trecho da entrevista concedida em Dezembro de 2011)

E é nesse contexto que as crianças negras podem passar por constrangimentos, apelidos, manifestações discriminatórias e o espaço escolar é favorável a essas manifestações, o que pode acarretar sérios danos psicológicos, evasão escolar, consequência de baixa autoestima, como adverte Cavalleiro (2001).

Dessa maneira, é importante ressaltar que a formação da identidade negra está intrinsecamente ligada a como esse corpo negro será representado e aceito pelo seu grupo cultural/social, porque “o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário” (GOMES, 2006, p. 7). E entender esse processo de construção de identidade é um dos fatores primordiais para uma educação antirracista e deve estar presente na formação de professores, porque “a relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta” (GOMES, 2003, p. 173), numa constante interação com o outro. Interação que vem sendo modificada ao longo do tempo, principalmente com as lutas e reivindicações do movimento negro, que colocou a questão da valorização da beleza negra como um marco de luta e resistência. Essa discussão não

pode ficar à margem da formação de professores, ao contrário, deve ser discutida com ênfase na desconstrução de estereótipos e na elaboração de estratégias de combate ao racismo, que possibilitarão compreender a importância da valorização do corpo negro na construção da identidade de alunos negros e não negros.

4.5 Análise do papel da formação continuada de professores para a educação das relações raciais

Gomes (2003) faz uma interseção entre educação, cultura, identidade negra e formação de professores para apresentar a importância da inclusão de estudos sobre a diversidade, tanto na formação inicial quanto na formação em serviço, trazendo a questão da representação do corpo negro para a discussão da formação de professores:

E ao considerarmos a relação entre as representações sobre o corpo negro e os processos de formação de professores, alguns questionamentos vêm à tona: como os educadores negros e brancos pensam o próprio corpo? Como pensam e veem o corpo negro? Durante os processos de formação docente, os educadores têm contato com reflexões que discutem as representações construídas em nossa sociedade sobre o negro, sua estética, sua ascendência africana e as formas como estas se misturam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial? Como os professores lidam com as diferenças étnico-raciais inscritas no seu próprio corpo e no corpo de seus alunos? (GOMES, 2003, p. 173).

Esses questionamentos foram traçados também ao longo da pesquisa, num movimento de reflexão sobre a educação para as relações raciais que valorizasse a construção da identidade individual e coletiva do (a) negro (a). E sobre o papel da formação de professores nas relações raciais destacamos que:

[...] a Lei 10.639/03 em si a LDB é importante, rege a educação brasileira, mas tem que ter política de formação de professores para a sua implementação. E são importantes que as secretarias de educação se envolvam nesse processo e que incentivem a formação continuada no local do trabalho (nas escolas), para facilitar a locomoção dos professores, principalmente aqueles que trabalham no entorno, nas cidades satélites do Distrito Federal. (Lucilene Costa, trecho da entrevista concedida em 2011).

Para análise da fala da entrevistada, acima, podemos tomar como referência a contribuição de Nóvoa (1991), em que a escola é vista como "locus de formação continuada do educador". É o local onde o docente exercita a sua prática pedagógica, observa-a e

reflete sobre ela, evidenciando suas experiências e tomando-a como base para a sua construção profissional. No entanto, para esse movimento, segundo o autor, há a necessidade de uma formação continuada, sendo importante se criar condições para que a escola se torne um "*locus*" de *formação continuada* e que essa formação dialogue com a prática docente em sala de aula e que não seja necessário o deslocamento do docente para outros espaços formadores. NÓVOA,

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1992, p. 30).

Nessa perspectiva, a escola é a própria referência de formação continuada, no sentido de se tornar um espaço de reflexão sobre a sua prática, na identificação de problemas e situações conflitantes e na possibilidade de envolver a todos os profissionais da educação no processo de construção de conhecimento. Para Nóvoa:

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...] A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. (NÓVOA, 1992, p. 27).

Reforçando essa ideia, Nóvoa (1992) traz a importância de se valorizar a formação que promova no docente o ato reflexivo, e que os docentes "assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas" (p. 27), mas sabemos que a responsabilidade de formar um professor reflexivo vai além da responsabilidade do próprio docente, devendo-se observar uma série de mecanismos que possibilite essa formação, como: o envolvimento das secretarias de educação, a conscientização por parte dos gestores das escolas sobre o papel da formação continuada, melhores salários, a implementação de políticas públicas que atendam às necessidades do docente dentro e fora da sala de aula, como materiais didáticos adequados e condições de trabalho favoráveis para um bom desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Schön nos diz que:

[...] Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram

encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis. (SCHÖN, 1998, p. 87).

Shön (1998) traz o componente da reflexão como processo indispensável para a prática docente, que deve estruturar a formação de professores, e que o movimento de refletir a sua prática já existe no cotidiano do professor, ainda que este não se dê conta desse processo. Mas, como salienta Santos:

[...] formação continuada que valoriza a reflexão sobre a prática pedagógica implica um conjunto de condições que vão além das questões que envolvem mudanças nos processos formativos, ou seja, ela se vincula não somente a uma questão epistemológica e/ou pedagógica, mas às condições oferecidas para o professor se formar e desenvolver o seu trabalho. Daí salientamos a inviabilidade de se estabelecer uma relação direta entre qualidade do ensino e formação continuada, sob pena de se cair numa visão unidirecional de culpabilização do professor pelos problemas reativos à crise do ensino. (SANTOS, 2010, p. 323).

Dessa forma percebemos que, mesmo com os investimentos em formação continuada, isso ainda não é garantia para o atendimento a todos os docentes e para a resolução de problemas que permeiam a educação brasileira.⁴²

Assim, podemos destacar a contribuição da entrevistada Carmen Batista de dezembro de 2011:

A formação continuada ainda está sendo uma possibilidade de trabalhar a temática racial, porque as pessoas que estão na secretaria de educação, ou melhor, nas escolas, percebem a importância e necessidade de se trabalhar a temática, principalmente pelo seu cotidiano na escola, querem trabalhar a temática, mas não sabem como, tem que ser mais do que só o material, não adianta levar o filme ou o kit e o professor não saber o que debater ou desenvolver a atividade. A formação continuada auxilia o professor não só no que fazer, mas também como e porque fazer, o que dizer, e como quebrar o silêncio, tem muita gente que está precisando desaprender para poder aprender. E há a necessidade de se reformular o currículo da formação inicial, e reaprender é mais difícil, às vezes doloroso, porque o professor tem que deixar algumas posturas e algumas verdades que estavam engessadas. (Carmen Batista, entrevista concedida em dezembro de 2011)

É muito difícil falar sobre a questão racial, articulando conteúdo dado em sala de aula com a temática racial, mas eles (os docentes) não conseguem

⁴² Evasão escolar, discriminação, preconceito e racismo na escola, falta de infraestrutura para o ensino de qualidade, questões da violência na escola etc.

visualizar como é essa implementação, mas o grande problema é que alguns professores saem da formação inicial sem saber o que é lecionar e o seu aprendizado é pensado e colocado em forma de caixinhas, muitas vezes não é uma formação com disciplinas que se articulam, que se conectam, assim, quando chegam na sala de aula, encontram uma realidade diferente da posta na sua formação. As disciplinas são realizadas em caixinhas, o lecionar tem que ser repensado, no papel do professor, e a questão racial teria que perpassar toda a formação inicial. (Eliane Santos, entrevista concedida em 2011)

Nos últimos anos, de modo geral, pode-se assistir, de forma marcante, o crescente investimento por parte das secretarias de educação na implementação de programas de formação inicial e continuada, com o objetivo de introduzir novos conteúdos curriculares para o desenvolvimento e melhoria das práticas pedagógicas docentes, caracterizados por um investimento de recursos humanos e financeiros para uma série de atividades de formação inicial e continuada, como palestras, seminários e cursos. Porém, o que verificamos ao longo da pesquisa, e que já foi mencionado, é que as mudanças têm que acontecer além da formação reflexiva para não recair sobre o docente toda a responsabilidade da sua formação, do sucesso dos alunos, da execução das políticas públicas educacionais. Assim, Santos (2010) apud Pimenta (2002) considera que:

Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens dos contextos que a gerou, o que pode levar a uma banalização da perspectiva da reflexão. (SANTOS, 2010 apud PIMENTA, 2002, p. 22).

Precisa-se considerar que as dimensões práticas e técnicas do fazer docente devem estar articuladas com a prática reflexiva, evidenciando a importância da reflexão sobre a prática e também as condições de formação e trabalho em que está inserido esse profissional.

O que se propõe nos cursos oferecidos pela Eape, ou de formação continuada realizados pelas entrevistadas em outros espaços,⁴³ pressupõe “que a reflexão não fique

⁴³ Universidades, escolas particulares e públicas, seminários, palestras etc.

limitada aos aspectos específicos da cotidianidade, nem tampouco aos aspectos didático-pedagógicos do ensino, ou quiçá, restritas a uma discussão ‘cega’ da teoria” (SANTOS, 2010, p. 234). Espera-se que os docentes atendidos por essa formação continuada de professores para a educação das relações raciais possam ter condições físicas, materiais e intelectuais para uma intervenção pedagógica propositiva, embasada por uma teoria e prática reflexiva, que eleva a um patamar de conhecimento além da reprodução de informações, entendendo que não é uma questão meramente de sensibilização ou de tolerância para a temática racial ou entendimento de uma política pública educacional, mas que se trata de valorização e respeito ao outro, orientada pela reflexão sobre a prática pedagógica, norteadas principalmente por aspectos ligados à afetividade, na vivência com o amor, que exerce papel fundamental no processo de desenvolvimento humano.

Durante a coleta de dados, as entrevistadas disponibilizaram informações sobre os cursos ministrados, bem como conteúdo, tempo de duração de cada curso, o que foi apresentado no capítulo 2. Nesse sentido, percebemos, com esta pesquisa, um esforço ou intencionalidade das entrevistas em propor e desenvolver um trabalho que envolvesse não só os docentes, mas também os gestores e a equipe de profissionais da educação. Vimos que as três entrevistadas iniciaram o trabalho por iniciativa própria, buscando apoio, mas desenvolvendo o seu trabalho de forma individual, inicialmente.

No caso da professora Carmen Batista, os cursos com o recorte racial tiveram início em 2006, com a abertura do Espaço Afro-brasilidade, mas a temática já vinha sendo implementada em outros cursos da Eape em forma de palestras e seminários. A professora Eliane Santos iniciou o trabalho com a temática na escola em que atuava, primeiro como professora, depois como coordenadora, mas depois expandiu seus conhecimentos para outras escolas do Plano Piloto e do entorno. A professora Lucilene Costa iniciou o seu trabalho de forma individual, indo às escolas públicas ministrar seus cursos para a formação de professores, e depois teve o apoio do Sindicato dos Professores do Distrito Federal e da Secretaria de Educação e mais recentemente a continuidade do seu trabalho na Eape.

Em relação aos cursos ministrados, podemos observar que, considerando os propósitos das propostas de trabalho das professoras nas atividades de formação continuada, os temas abordados são de grande relevância para formar professores reflexivos sobre o papel da educação das relações raciais para o combate ao racismo, porém encontramos também uma deficiência ou falta de avaliação durante os cursos, que pudessem revelar com mais propriedade os resultados nas escolas. Seria necessário o atendimento de um maior número de alunos e maior duração dos cursos, melhor infraestrutura para as aulas, principalmente aquelas que não são ministradas nos espaços da Eape, mas nas escolas, Assim, Dalben assinala que:

A formação continuada precisaria, ainda, estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e projetos de ação e não apenas em torno de conteúdos acadêmicos (DALBEN, 2006, p. 141).

Nessa perspectiva os cursos ministrados pelas entrevistadas mostram que o objetivo de cada aula apresentada era fortalecer a reflexão acerca da importância da educação das relações raciais, com ênfase na construção da sua identidade individual e profissional, de maneira a desenvolver um processo de ressignificação de suas práticas pedagógicas, tendo como base o art. 26A da LDB, visando a sua efetiva implementação, com o reconhecimento, valorização da sua experiência, dos alunos(as) e da relação com a educação racial e, nessa perspectiva, “ter a pesquisa como princípio educativo fundamental na formação dos professores, como um pilar importante na perspectiva de construção de modelos de formação docente” (DALBEN, 2006, p. 139). Assim, podemos destacar que o processo de avaliação dos cursos, embora distintos, buscam a intervenção no sentido de promover no docente o conhecimento por meio da pesquisa. Dalben assinala que:

A formação continuada não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas, mas um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua (DALBEN, 2006, p. 141).

Esse é outro fator importante a ser destacado sobre o papel da formação continuada de professores para a educação das relações raciais – promover a construção da identidade individual e profissional do(a) docente, que possa dialogar com as diferenças existentes em sala de aula, de maneira reflexiva, e que dialogue também com a realidade e a humanização no processo de ensino-aprendizagem.

4.6 Análise sobre o curso A cor da cultura: trabalhando a afro-brasilidade no currículo

Para esse trabalho, trouxemos a contribuição do trabalho de Castro (2011), cuja análise sobre as “políticas públicas e a atuação profissional ao longo do curso de formação continuada” mostra a dificuldade e a ausência da temática racial nas escolas por estas

encontrarem resistência ou falta de interesse de outros professores ou dos gestores das escolas. Para esse trabalho, Castro (2011) fez uma análise sobre o curso A cor da cultura: trabalhando a afro-brasilidade no currículo, da Eape.

A análise sobre o curso apresentou que 37% dos cursistas têm a idade entre 25 e 35 anos (predominantemente jovens), sendo 86% do sexo feminino e 94% dos professores(as) são negros(as) (CASTRO, 2011). A pesquisa ainda revela que os cursistas, na sua maioria, possuem mais de 13 anos de experiência e atuam nas cidades satélites, e que a procura pelos cursos da Eape se deu, em primeiro lugar, por uma busca na “melhoria da qualidade da escola, em seguida por uma qualificação profissional individual”. Sobre a questão da “desconstrução do preconceito racial nas práticas pedagógicas”, 21% dos cursistas disseram que sim, e apenas 1% disse que não.

Verifica-se que a grande questão do curso é possibilitar o debate dentro da escola, tanto com os gestores, os colegas de trabalho quanto com os alunos em sala de aula. Ou seja, o curso dá minimamente condições de incitar o debate no espaço escolar. (CASTRO, 2011, p. 55).

Embora o curso traga essa possibilidade de debate e fomenta as atividades sobre o tema, os cursistas revelaram que encontram dificuldades para desenvolverem atividades com o tema, porque a “maior dificuldade é a cooperação da equipe e das lideranças nas escolas em instituir a questão racial no espaço escolar”, podendo atribuir essa dificuldade ao “racismo institucional” (CASTRO, 2011, p. 55). Essas dificuldades são apontadas pela autora como sendo a presença do racismo institucional, a qual coloca muitos negros(as) em “desvantagens no acesso a benefícios gerados pelo Estado [...]” (p. 55). Encontramos esse quadro porque ainda se acredita que vivemos em uma democracia racial, o que traz a ideia de que negros e brancos vivem em condição de equidade. Esse argumento não passa de teoria, no entanto alimentou a ideia da supremacia racial branca, num mecanismo de alienação das relações raciais no Brasil, que nega a presença da discriminação racial e o preconceito como um problema do racismo. Como ressalta Valente:

A sociedade resiste em livrar-se de seus mitos porque é difícil encarar a realidade. Quando se torna impossível sustentar a tensão entre o real e o imaginário, entre o objetivo e o subjetivo, são buscadas medidas paliativas que pouco resolvem. No caso da sociedade brasileira, a realidade é a negativa de que ele exista. (VALENTE, 1994, p. 16).

Pesquisas como as já destacadas neste trabalho, como a de Cavalleiro (2000), Guimarães (1999) e Munanga (1988) revelam que, na Educação, alguns docentes têm

negado a existência de discriminação e racismo no ambiente escolar, mas o que ocorre são manifestações discriminatórias de diferentes maneiras e, na maioria das vezes, essas manifestações não são sutis. Munanga (1998) evidencia que o preconceito antecede a discriminação racial, sendo uma questão de ideologia, e que há uma “disposição afetiva imaginária ligada aos estereótipos” (p. 48), que não necessariamente passa a ser externalizada verbalmente. Dessa maneira, Cavalleiro salienta que

[...] os estereótipos são fios condutores para a propagação do preconceito. Podemos dizer que eles têm a função de simplificar problemas. Evitam pensar sobre os efeitos das condições sociais, que contribuem para o desajustamento e exclusão de alguns, e impedem a reflexão sobre o mundo real. Seus conteúdos são mecanismos sociais que visam manter o *status-quo* de um determinado segmento social. (CAVALLEIRO, 2000, p. 98).

Uma das questões levantadas por Castro (2011) foi a verificação da mudança de olhar sobre a temática racial pelos cursistas, ou seja, em que aspecto o curso mudou ou auxiliou o modo de os docentes pensarem a educação das relações raciais. Dentre os “22 questionários aplicados, 41% responderam que as mudanças ocorridas estão vinculadas à possibilidade de trabalhar a teoria e a prática conjuntamente” (p. 56). A pergunta nº 15 questionou se os trabalhos realizados pelos professores, como as trocas de experiência e a confecção do diário de bordo eram “suficientes para a apreensão da lei” (p. 56) – 36% disseram que sim e 64% afirmaram que não. E a justificativa para a negativa foi a necessidade de aprofundamento das questões abordadas durante o curso e a falta de materiais didáticos que possam fundamentar seus debates, principalmente com os gestores das escolas em que trabalham.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No conto de Geni Guimarães⁴⁴, chamado *Metamorfose*⁴⁵, do livro *Leite de Peito*, de 1988 (foi o primeiro livro que comprei, em 2005), conta a história de uma menina que faz um verso para a Princesa Isabel, referindo-se a ela como santa, por ter assinado a Lei Áurea. A menina (narradora) é escolhida para ler esse verso no dia 13 de maio, data em que se comemora a Abolição da Escravatura, e assim começa o verso:

Foi boa para us escravos
E parecia um mel,
Acho que é irmã de Deus,
Viva a princesa Isabel!!
(GUIMARÃES, 1989, p. 22).

A narradora acreditava que a Princesa Isabel só poderia ser uma santa por ter sido tão boa com os escravos e os libertado do sofrimento do cativeiro, porém, quando a professora começou a introdução para que a menina lesse seu verso para a classe, ela verificou que a narrativa da professora não correspondia ao que aprendera com a sua avó.

Mas, assim que entramos na classe, ela se pôs a falar sobre a data: – Hoje comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham da África. Aqui eram forçados a trabalhar, e pelos serviços prestados nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados, às vezes, até a morte. Quando... E foi ela discursando por uns quinze minutos. Vi que sua narrativa não batia com a que nos fizera a Vó Rosária. Aqueles eram bons, simples, humanos, religiosos. Eram bobos, covardes, imbecis, estes me apresentados então. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos. Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa da classe representando uma raça digna de compaixão, desprezo! Quis sumir, evaporar, não pude. Apenas pude levantar a mão suada e trêmula, pedir para ir ao banheiro. Sentada no vaso estiquei o dedo indicador e no ar escrevi: “Lazarento”. Era pouco. Acrescentei “morfetico”. Acentuei o e e voltei para a classe. (GUIMARÃES, 1989, p. 24)

Nesse momento, destacamos o perigo da história única, em que a história contada não reflete a realidade, não é contada por todos os protagonistas que escrevem e escreveram a história de uma determinada sociedade. Nesse sentido, a história que nos é contada não reflete a realidade brasileira, em que a maioria dos seus habitantes é composta

⁴⁴ Escritora negra que lançou, em 1989, um livro de contos, *Leite de peito*.

⁴⁵ O conto está em anexo.

por negros (pretos e pardos) e enfatiza também aspectos que devem ser palco de discussão sobre a educação das relações raciais, em que pesem algumas considerações postas nessa pesquisa. Havia, por parte da docente, um desconhecimento da história da escravidão negra do Brasil? Em que medida o racismo relega à população negra a um lugar de marginalização e subalternidade? E a identidade negra, como se torna negra(o) se a representação do seu povo, na maioria das vezes, é colocada de forma pejorativa, estereotipada, estigmatizada? Nesse sentido, destacamos mais um trecho do conto:

Não era como o leite, que, derramado, passa-se um pano sobre e pronto. Era sangue. Quem poderia devolvê-lo ... Vida? Que se enxugasse o fino rio a correr mansamente. Mas como estancá-lo lá dentro, onde a ferida aberta era um silêncio todo meu, dor sem parceria? [...]. No entanto, não me preocupavam mais os erros ou acertos, sucessos ou insucessos. Era a vergonha que me abatia. Pensava que era a grande da classe só porque era a única a fazer versos [...] Vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães... Justo era mesmo homenagear Caxias, Tiradentes e todos os Dom Pedro da História. Lógico. Eles lutavam, defendiam-se e ao seu país. Os idiotas dos negros, nada. (GUIMARÃES, 1989, p. 26).

Destacamos a necessidade de formar docentes que reflitam sobre essa realidade que podemos encontrar nas salas de aula – crianças negras que não se veem representadas no seu cotidiano, nos livros didáticos, nos murais da escola, na mídia, na fala das(os) docentes, no afeto. É preciso uma formação específica sobre a diversidade, com destaque para a educação das relações raciais.

Nesse conto também é revelado o quanto a população negra pode, conscientemente ou não, querer negar a sua negritude, seu corpo negro, por conta da “vergonha” ou dificuldade em tornar-se negra, e, assim, usa de vários artifícios para “tentar deixar ou amenizar o seu fenótipo negroide”, negando seu cabelo crespo, clareando a pele. No conto, a menina afirma que:

[...] Eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei, e vi que, diante de tanta dor, era impossível tirar todo o negro da pele [...] Dentro de uma semana, na perna só uns riscos denunciavam a violência contra mim, de mim para mim mesma. Só ficaram as chagas da alma esperando o remédio do tempo e a justiça dos homens. (GUIMARÃES, 1989, p. 26).

Esse conto foi apresentado para mostrar que a pesquisa que desenvolvemos teve como objetivo responder sobre o papel da formação continuada de professores para a educação das relações raciais, a fim de eliminar falas descontextualizadas, sem reflexão, que somente reproduzam uma história que não está correta, que não façam com que

alunos(as) negros(as) passem por humilhações ou que neguem a sua negritude como forma de sobrevivência numa sociedade machista e racista. Utilizamos as entrevistas com as docentes, desvelando as suas experiências e como estas assumiram o papel de formadoras de docentes comprometidos com o combate ao racismo. E apoiadas nas concepções que orientam a formação continuada de professores, podemos concluir que, considerando que cada entrevistada tem a sua peculiaridade, sua metodologia, elas partem do pressuposto que educar para as relações raciais passa por uma formação continuada que contribua para uma mudança na prática docente, a fim de obter a melhoria do ensino a partir da humanização, do afeto, do encontro com o outro.

Dessa maneira, acreditamos que a formação continuada de professores para a educação das relações raciais atende aos princípios que norteiam uma educação antirracista, de reconhecimento e valorização da população negra, porque “As pessoas têm direito a ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também o direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades” (SANTOS apud GOMES, 2003, p. 35).

Gomes (2003) complementa a fala de Santos, e diz: “compreender a seriedade desta afirmação talvez seja um dos maiores desafios para aqueles que aceitam a urgente tarefa de formar professores e professoras para a diversidade” (p. 35), e temos a certeza de que essa tarefa não é apenas dos(as) docentes, mas de toda a sociedade e do governo, em promover o diagnóstico e a formulação de políticas públicas que atendam às reivindicações da população negra, dialogando com a sociedade civil, principalmente ouvindo e lendo os intelectuais dos movimentos sociais negros.

Durante o processo de construção desta pesquisa, foi trabalhada a questão da importância da valorização da população negra na construção da sociedade brasileira, o respeito a diversidade, mas tudo isso não será possível se não houver um item primordial para que a educação das relações raciais seja efetivamente implementada, o amor, porque o amor cura e a invisibilidade imposta a esse população, fez com que, ainda hoje, fossem coisificados como durante a escravidão. Somente o amor humaniza, não o conhecimento pelo conhecimento. Pode-se conhecer e valorizar a sua cultura, mas não necessariamente irão respeitar. Certa vez ouvimos de um amigo que o estupro valoriza o corpo da sua vítima, mas não a respeita. Desejamos, queremos, exigimos, que nos respeitem em todas as nossas especificidades, quer seja religiosa, educacional, cotidiana, afetiva, cultural.

Ao concluirmos a pesquisa, enfatizamos que as questões que nortearam este trabalho foram respondidas, mas, durante todo o processo de conhecimento de conclusões, surgiram algumas indagações que ficarão para outros estudos. Dessa maneira, seria

interessante a investigação sobre de que forma o(a) docente trabalham em sala de aula os conteúdos aprendidos durante os cursos? Como é a representação dos gestores nesse processo de formação? Como seria a avaliação dos cursos da Eape? Essas são algumas considerações que não foram respondidas por não serem foco da nossa pesquisa.

Dessa maneira, reconhecemos que a formação continuada de professores para a educação das relações raciais humaniza a prática pedagógica por meio do desenvolvimento profissional, da articulação entre o currículo que dita o ensinar e a parte pedagógica de como ensinar para a diversidade, para a educação racial, baseada no amor para a construção do respeito à população negra.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma única história**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=O6mbjTEsD58&noredirect=1>>.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araújo (Org.). **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ANDRÉ, M. O que dizem as pesquisas sobre formação de professores? Um estudo comparativo da produção acadêmica de 1993 e 2003. In: SCHLINDWEIN, L. M.; SIRGADO, A. P. (Org.). **Estética e pesquisa**: formação de professores. Itajaí, SC: Editora Univali, 2006.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagem e auto-imagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Revista Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, RAAAB, n. 11, p. 9-20, abr. 2001.

BANCO MUNDIAL. **Priorités et stratégies pour l'éducation**: un étude de la Banque Mondiale. Washington: Banco Mundial, 1995.

_____. **Education sector strategy**. Washington: Banco Mundial, 1999.

_____. **Brasil justo, competitivo, sustentável**. Brasília: Banco Mundial, 2002.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, Lucia M. de Assunção; SILVA, Petronilha B. Gonçalves (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: UFSCar, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. Ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Negrinhos que por ahi andão**: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). Dissertação (Mestrado em História e Historiografia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005a.

_____. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, 2005b.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Denise Maria. **Educação e Orixás**: processos educacionais no Ilé Axé Iya Mi Agba. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BOTELHO, Denise. Religiosidade afro-brasileira: a experiência do candomblé. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes para Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. **Constituição de 1824**. 1824. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 1º ago. 2011.

_____. **Constituição Federal de 1988**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 12 out. 2010.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

_____. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 jan. 1989. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=109892>>. Acesso em: 18 mar. 2008.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial para a Promoção da Igualdade Racial. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2005a.

_____. Ministério da Cultura. **Declaração de Durban e Plano de Ação**. Brasília: FCP, 2005b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial. **Nota pública e Universitária**. 2004. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/seppir/>>. Acesso em: dez. 2005.

BRZEZINSKI, Ria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. Brasília: UnB, 1996.

CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL (CLDF). **Lei nº 1.619, de 1997**. Cria a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – Eape e dá outras providências. Brasília, 1997. Disponível em: <www.cl.df.gov.br/Legislacao>.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Revista LOLA**, Press, n. 16, nov. 2001.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ea/v.17n.49>.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar. **Educação, racismo e anti-racismo**. Programa A cor da Bahia. Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, n. 4, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Por uma educação anti-racista. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: EDICON, 1992.

CUNHA, P. C. Maria. **Educação como forma de resistência: o caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

CÚPULA DAS AMÉRICAS. **Declaração de princípios**. [S.l.]: OEA, 2001.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismos: racismos e antirracismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DALBEN, Ângela. Formação continuada de professores: ideias para a construção de uma política integrada entre universidade e sistemas de ensino. In: CALDERANO, M. A; LOPES, P. R. Curvelo. **Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

D'ANGELO, Hernández Ovidio. Subjetividade e complexidade: processos de construção e transformação individual e social. In: REY, Fernando Gonzales. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil**. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude>>. Acesso em: 2 set. 2011.

_____. **O jovem como sujeito social**. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude>>. Acesso em: 2 set. 2011.

DIWAN, Pietra. **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: SENAC, 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar./2002.

DU BOIS, W. E. B. Sobre Nossas Lutas Espirituais. In: _____. **As Almas da Gente Negra**. Tradução de Heloísa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (EAPE). Circular nº 158/2011-Eape, enviada às regionais para a divulgação do curso. Brasília, 2011.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1965.

_____. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.

FONSECA, Marcus Vinícius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, v. p. 21-34.

_____. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Revista Educação e Sociedade**, n. 68, p.17-44, 1999.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 15. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977. 248 p.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, jul. 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GILROY, Paul. Uma história para não se passar adiante: a memória viva e o sublime escravo. In: _____. **O Atlântico Negro**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; UCAM, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de M. L. Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, v. 6-7, p. 67-82, 1996.

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

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, 2002.

_____. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005.

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto do brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, 2000.

_____. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

GUIMARÃES, Antônio S. A. **Tirando a máscara**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUIMARÃES, Geni. **Leite do peito**. São Paulo: Fundação Nestlé de Cultura, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 24-29, 1987.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

_____. **Identidade e cultura na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Mailsa; WHITE, Evelyn (Org.). **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Pallas / Criola, 2000.

IBIAPINA, M. L. de M.; FERREIRA, M. S. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina: [S.n.], 2005.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2010.

JESUS, Ilma Fátima de. **Os desafios da formação política da militância do Movimento Negro Unificado – MNU**. [S.l.:s.n.], jul. 2009.

JACCOUD, Luciana de Barros. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após abolição. Brasília: IPEA, 2008.

_____. O combate ao racismo e a desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após abolição. Brasília: IPEA, 2008.

LEITE, Serafim, S. J. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro; Lisboa: Portugalia, 1945.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber, sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001.

MATOS, Ivanilde Guedes. **A negação do corpo negro**: representações sobre o corpo no ensino da educação física. 144f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

MORAES, A.A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: uma alternativa de formação. Manaus: Ed. Da Universidade do Amazonas, 1999/2000.

MOURA, C. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Editora Ática, 1988.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC, 2008.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. Desafios à formação docente: gênero e diversidade na escola. In: STEVENS, Cristinas et al. (Org.). **Gênero feminismo**: convergência e (in)disciplinas. Brasília: Ex Libris, 2010.

NOGUEIRA, Oracy. **As relações raciais em Itapetinga**. São Paulo: EDUSP, 1998.

NÓVOA, Antônio **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Candomblé e educação**: estratégias para o empoderamento da mulher negra. São Paulo: 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Fórum Mundial de Educação. **Cadre d'áction de Dakar**. L'Éducation pour tous tenir nos engagements collectifs. 2000. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org>>.

_____. **Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. In: Conferência Mundial sobre Ensino Superior. 1998, Paris. **Anais...** Paris: UNESCO, 1998.

PAIXÃO, Marcelo et al. (Org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2009-2010**. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2010.

PEREIRA, J. E. D.. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. D.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **Pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio: estudos históricos**. Rio de Janeiro: [S.n.], 1989. v. 2.

PORTAL DA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (EAPE). Disponível em: <<http://www.eape.se.df.gov.br/institucional/sobre-a-eape/missao.html>>.

PORTAL DO IPEA. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/porto/imagens/stories/pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

PORTAL MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (MJ). <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE (PREAL). Ficando para trás. **Boletim da Educação na América Latina**, 2004. Disponível em: <<http://www.preal.org>>.

REZENDE FILHO, Cyro. **História econômica geral**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

RIBEIRO, Matilde. Apresentação da SEPIR. In: BRASIL. 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, DF, outubro/2004.

ROCHA, Rosa Maria. **Brincar: uma necessidade das crianças, que nós, educadores infantis, pouco conhecemos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1997.

RODRIGUES, Nina. **Mestiçagem, degenerescência e crime**. Tradução de Mariza Corrêa. Lyon: A. Storck & Cie, 1899.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (Org.). **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.

ROLAND, Edna. O movimento de mulheres negras brasileiras: desafios e perspectivas. In: GUIMARÃES, Antônio S. A.; HUNTLEY, Lynn (Org.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005.

RUSSELL-WOOD, A. J. R. **Escravos e libertos no Brasil Colonial**. Tradução: Maria Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Professores(as) negros(as) e relações raciais: percursos de formação e de transformação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais UFMG, Belo Horizonte: 2003.

SANTOS, Augusto Ricardo dos. Quem é bom já nasce feito? Uma leitura do Eugenismo de Renato Khel (1917-37). **Revista intellectus**, ano 4, v. 2, 2005. Disponível em: <www2.uerj.br~intellectus>.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Edlamar dos. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: Concepções e práticas de uma política em construção**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

_____. A formação continuada na rede municipal de ensino. In: **SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE)**, 25., São Paulo, 2011. **Anais...** São Paulo: Anpae, 2011.

SANTOS, Hélio. Discriminação racial no Brasil. In: SABÓIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Org.). **Anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, Donald A. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC, 2008.

SILVA FILHO, José Barbosa da. História do negro no Brasil. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na sociedade), Niterói, RJ, n. 4, p. 107-140, 2006.

SILVA JR., Hélio. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. Direito e legislação educacional para a diversidade étnica: breve histórico. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Coord.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença In: _____. (Org.). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005.

_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Lucilene Costa e. **Meninas negras na literatura infantojuvenil**: escritoras negras contam outra história. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUSA, Andréia Lisboa. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a escola. São Paulo: Summus, 2001.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SOUZA, Yvone Costa de. **Deixei meu coração em baixo da carteira**: um início de conversa com os educadores infantis sobre o preconceito e as questões raciais. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SPOSATI, Aldaíza. Mapa da exclusão/inclusão social. **Com ciência**, SBPC/Labjor, 2002. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp11.htm>>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THEODORO, Mario (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

VALLE, Lílian do. Espaços e tempos educativos na contemporaneidade: a Paidéia democrática como emergência do singular e do comum. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 97-110.

VALENTE, Ana Lúcia. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

_____. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 502, 2008.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

ZUBARAN, Maria Angélica; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; Interloquções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 130-140, jan./abr. 2012.

APÊNDICE

Quadro com o resultado do levantamento realizado no portal da Anped sobre o tema dessa pesquisa: Formação continuada de professores e a educação das relações raciais.

23ª Reunião Anual	
Formação de professores (GT-08)	Total de trabalhos: 19 4 trabalhos sobre formação continuada, nenhum com recorte racial
Currículo - (GT-12)	Total de trabalhos: 15 Pôsteres: 3 Nenhum trabalho com recorte racial, sendo que um trabalho trata da diversidade, sob o título " a diversidade e seus sentidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries do ensino fundamental): questões Prévias ", de Helena Ponce Maranhão (LISE/FE/UFRJ)
24ª Reunião Anual	
Formação de professores (GT-08)	Total de trabalhos: 29 Pôsteres: 7 2 trabalhos sobre formação continuada, nenhum com recorte racial
Currículo - (GT-12)	Total de trabalhos: 25 Pôsteres: 3 Nenhum trabalho com recorte racial.
25ª Reunião Anual	
Formação de professores (GT-08)	Total de trabalhos: 29 Pôsteres: 7 2 trabalhos sobre formação continuada, nenhum com recorte racial
Currículo - (GT-12)	Total de trabalhos: 25 Pôsteres: 3 Nenhum trabalho com recorte racial
Relações Raciais/Étnicas e Educação (GT-21)	Total de trabalhos: 8 Pôsteres: 2 2 trabalhos tratam da questão da formação de professores e a temática racial
26ª Reunião Anual	
Formação de professores (GT-08)	Total de trabalhos: 12 Pôsteres: 6 2 trabalhos sobre formação continuada, nenhum com recorte racial

Currículo - (GT-12)	Total de trabalhos: 13 Pôsteres: 6 1 trabalho que trata da questão racial no currículo, sob o título: A questão racial no currículo e no cotidiano da escola, de Vanessa Regina Eleutério Miranda de Oliveira – FaE/UFMG e Claudio Fernandes da Costa – UERJ
Relações Raciais/Étnicas e Educação (GT-21)	Total de trabalhos: 9 Pôsteres: 2 Nenhum trabalho sobre formação de professores e questão racial
27ª Reunião Anual	
Formação de professores (GT-08)	Total de trabalhos: 22 Pôsteres: 6 2 trabalhos sobre formação continuada, nenhum com recorte racial
Currículo - (GT-12)	Total de trabalhos: 12 Pôsteres: 3
Relações Raciais/Étnicas e Educação (GT-21)	Total de trabalhos: 9 Pôsteres: 6 Nenhum trabalho sobre formação de professores e questão racial
29ª Reunião Anual	
Formação de professores (GT-08)	Total de trabalhos: 45 Pôsteres: 10 2 trabalhos sobre formação continuada, nenhum com recorte racial
Currículo - (GT-12)	Total de trabalhos: 18 Pôsteres: 9 1 trabalho que trata da questão racial no currículo
Relações Raciais/Étnicas e Educação (GT-21)	Total de trabalhos: 9 Pôsteres: 2 Nenhum trabalho sobre formação de professores e questão racial
30ª Reunião Anual	
Formação de professores (GT-08)	Total de trabalhos: 45 Pôsteres: 10 2 trabalhos sobre formação continuada, nenhum com recorte racial
Currículo - (GT-12)	Total de trabalhos: 18 Pôsteres: 9 1 trabalho que trata da questão racial no currículo
Relações Raciais/Étnicas e Educação (GT-21)	Total de trabalhos: 9 Pôsteres: 2 Nenhum trabalho sobre formação de

	professores e questão racial
31ª Reunião Anual	
Formação de professores (GT-08)	Total de trabalhos: 45 Pôsteres: 10 2 trabalhos sobre formação continuada, nenhum com recorte racial
Currículo - (GT-12)	Total de trabalhos: 18 Pôsteres: 9 1 trabalho que trata da questão racial no currículo
Relações Raciais/Étnicas e Educação (GT-21)	Total de trabalhos: 9 Pôsteres: 2 Nenhum trabalho sobre formação de professores e questão racial
32ª Reunião Anual	
Formação de professores (GT-08)	Total de trabalhos: 45 Pôsteres: 10 2 trabalhos sobre formação continuada, nenhum com recorte racial
Currículo - (GT-12)	Total de trabalhos: 18 Pôsteres: 9 1 trabalho que trata da questão racial no currículo
Relações Raciais/Étnicas e Educação (GT-21)	Total de trabalhos: 9 Pôsteres: 2 Nenhum trabalho sobre formação de professores e questão racial
33ª Reunião Anual	
Formação de professores (GT-08)	Total de trabalhos: 45 Pôsteres: 10 2 trabalhos sobre formação continuada, nenhum com recorte racial
Currículo - (GT-12)	Total de trabalhos: 18 Pôsteres: 9 1 trabalho que trata da questão racial no currículo
Relações Raciais/Étnicas e Educação (GT-21)	Total de trabalhos: 9 Pôsteres: 2 Nenhum trabalho sobre formação de professores e questão racial
34ª Reunião Anual	
Formação de professores (GT-08)	Total de trabalhos: 45 Pôsteres: 10 2 trabalhos sobre formação continuada, nenhum com recorte racial
Currículo - (GT-12)	Total de trabalhos: 18 Pôsteres: 9

	1 trabalho que trata da questão racial no currículo
Relações Raciais/Étnicas e Educação (GT-21)	Total de trabalhos: 9 Pôsteres: 2 Nenhum trabalho sobre formação de professores e questão racial
35ª Reunião Anual	
Formação de professores (GT-08)	Total de trabalhos: 45 Pôsteres: 10 2 trabalhos sobre formação continuada, nenhum com recorte racial
Currículo - (GT-12)	Total de trabalhos: 18 Pôsteres: 9 1 trabalho que trata da questão racial no currículo
Relações Raciais/Étnicas e Educação (GT-21)	Total de trabalhos: 9 Pôsteres: 2 Nenhum trabalho sobre formação de professores e questão racial

Fonte: Portal da Anped.

ANEXOS

Anexo 1 – Fotos coletadas durante a pesquisa



Espaço Afro-brasilidade - Professora Carmem Batista
Fonte: Autoria própria.



Oficina Griot - Professora Carmen Batista
Fonte: Autoria própria.



Eliane Santos.
Fonte: Autoria própria.



Grupo de estudo - professora Eliane Santos
Fonte: Autoria própria.



Ciclo de debates - professora Lucilene Costa
Fonte: Autoria própria.

Anexo 2 – Caderno de bordo: Projetos finais dos cursistas da professora Carmem Batista

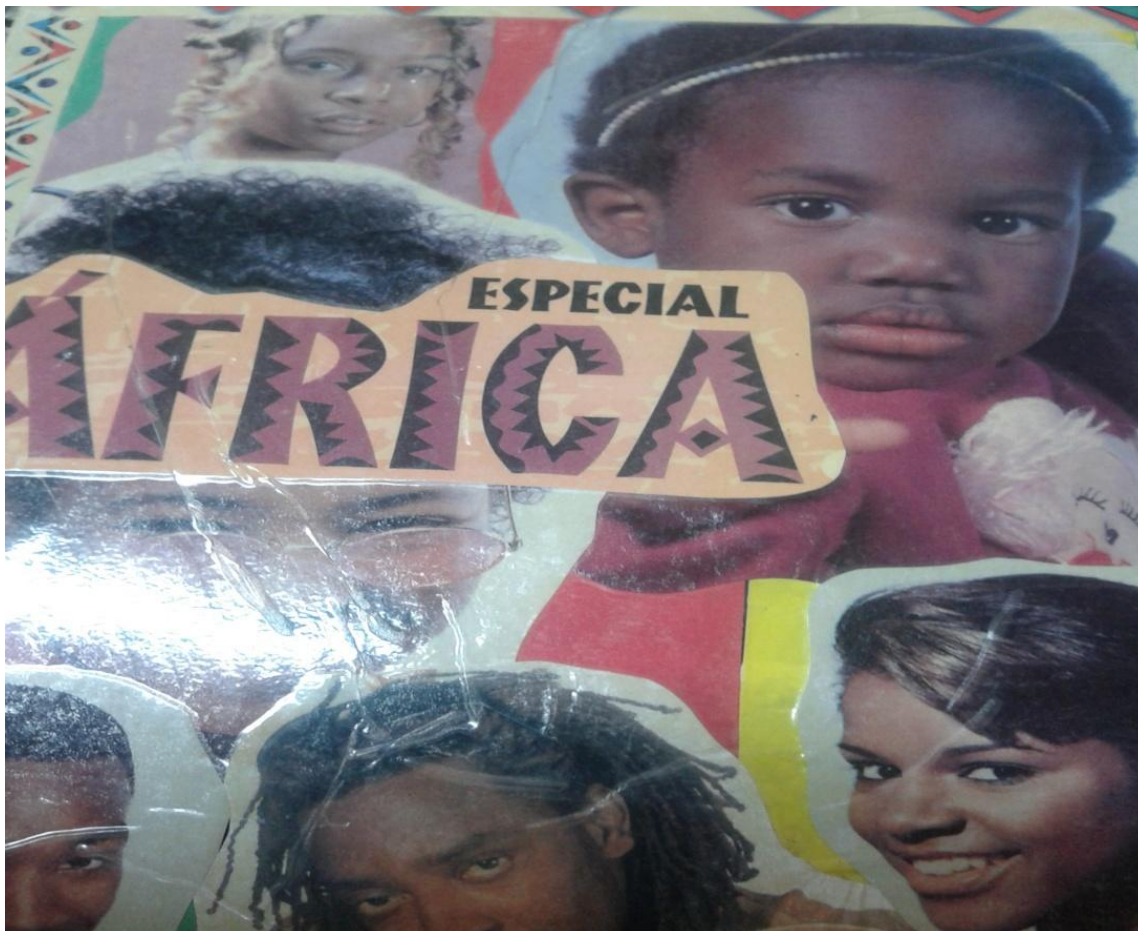


Foto: Autoria própria.



Foto: Autoria própria.



Foto: Autoria própria.

Anexo 3 - Conto Metamorfose de Geni Guimarães

METAMORFOSE

por Geni Guimarães
(retirado do livro Leite de Peito, 1988)

Ano seguinte, já no primeiro dia de aula, levava na bolsa um poema de quatro versos que dizia assim:
Foi boa para us escravos

E parecia um mel
Acho que e irmã de Deus
Viva a Princesa Isabel

De imediato, não tive coragem de mostrá-lo para a professora. Cada vez que tentava, ficava gelada e o coração já ia correndo bater na garganta. Mas, no segundo dia de aula, uma hora em que ela disse que a minha letra era bonita, arranquei da bolsa o poema e lhe entreguei.

Ela foi até a mesa e sentou-se com meu papelzinho na mão. Leu e releu. Pegou a caneta, riscou qualquer coisa por sobre meus versos e mandou o Pedro chamar o diretor. Imediatamente me deu vontade de urinar e vomitar. Será que havia feito alguma coisa errada? E se houvesse feito, iria para os grãos de milho nos joelhos? Chegou o diretor seguido do Pedro. Dona Cacilda deu-lhe o papel. O diretor leu. Ficaram algum tempo conversando baixinho e apontando alguma coisa que eu havia escrito. Depois ele saiu e a professora devolveu-me o poema e continuou a aula calma- mente, sem um gesto que me explicasse o bom ou o ruim dos versos. Mas a qualquer barulhinho ficava eu toda tremula, ai vida por um sinal, uma explicação por mais banal que fosse. Assim fiquei até o final da aula, mas que não a minha fila saia e passava pela porta da diretoria, o diretor saiu, procurou-me com os olhos e disse: – Parabéns. -Não foi nada. Obrigada. Fui para casa feliz. Sabia's empoleirados na cabeça da alma. Devia ser dia dez ou onze do mês de maio. Dona Cacilda, logo apos o recreio, disse- nos: – No dia treze agora, vamos fazer uma festinha para a Princesa Isabel, que libertou os escravos. Quem quer recitar?

Várias crianças gritaram: Eu! Eu! Eu! Pluft, pluft ... meu coração lá foi de novo pulsar na garganta. Era a hora e a vez de expor meu poema. Não podia perder a chance. Mas como conseguir coragem? E se errasse? Assim não da!-gritou a professora. -Levantem a mão. Levantei a minha, que timidamente Luzia negritude em meio a cinco ou seis mãozinhas alvas, assanhadas. Você... Você. . . Você... Não fui escolhida. Tantos não era possível, explicou-nos ela. Mas eu não podia perder a oportunidade. Corri atrás dela, sôfrega. Dona Cacilda, eu tenho aquela que fiz outro dia, que eu mostrei pra senhora e a senhora chamou o diretor e ele falou parabéns e eu deixo ela maior... Falei tudo sem respirar. Sem piscar. Medo de não convencer, de apertar os olhos e as lágrimas escaparem do controle da emoção. Saturei. Esta bem. Amanha você traz a poesia e a gente ensaia.

A cariciou meu rosto e riu chochadamente. Sua mão parecia pena de galinha e seus lábios, no riso, tinham muito a ver com as casquinhas de tomate caipira que minha mãe colocava no tempero do arroz. Fui para casa meio angustiada. Já quase me arrependia de insistir. O aumentar e decorar o poema não era nada. Difícil era não tremer, não chorar, não esquecer na hora. Pensei em não ir as aulas por uns dias, inventar uma dor de barriga ... Mas não podia falhar com a Princesa Isabel. Ela merecia. Se não fosse ela ... Que pecado seria maior: mentir que estava doente ou não homenagear a Santa Princesa Isabel? Optei por ir e não ficar em pecado. Antes tremer, chorar, do que ser castigada por Deus. Por Deus ou por Santa Isabel? Pelos dois, claro. Ela teria que pedir o consentimento dele para me punir, já' que ele e o Pai, o Chefe, dono de todas as decisões.

Haveria na certa uma reunião no céu entre santos e santas, anjos e anjas . . . Não. Anjos e anjás não. Crianças não opinam, não decidem nada. Nem votam. Ah! Mas se eles pudessem ... Se pudessem, seria fácil. Eu mesma conhecia varios anjinhos ... A Tilica 1, que morreu de lombriga aguada, a Luzia 2, que morreu de bucho-virado, o Jorge 3, que morreu de cair no poco ... E. E tinha mais ainda e, por sorte, todos da minha cor. Seriam votos a meu favor, certamente. Fora a Ana, que era branca, o Joao Claudio... Acho que até eles ... Mas não adianta ficar pensa não. Criança só ouve que não pode. O fato e que no céu todo mundo ficaria sabendo. Uma vergonha imensa invadiu- me toda, como no dia em que fui pega tentando descobrir a passagem do ovo do galo para a barriga da galinha. Credo-em-

cruz! Não havia mesmo outro jeito. O negocio era assumir logo de uma vez, tentar fazer tudo bonito e direito.

Comi depressa no almoço. Engoli quase inteiros os alimentos. Engasguei com as espinhas de mandiua. Pus-me a escrever afoitamente. Aumentei. Criei quatro novos versos.

Os homes era teimosos
E os donos deles era bravo
Por isso a linda Isabel
Soltou tudo us escravo.

Reli os versos antigos e achei que deveriam ficar por utltimo, para encerrar a declamac,o com o “Viva a Princesa Isabel.” Ao meu poema dei um titulo: “Santa Isabel”. Assim ficou:

“Santa Isabel”
Os homes era teimosos
E os donos deles era bravo
Por isso a linda Isabel
Soltou tudo us escravo.
Foi boa que nem um doce
E parecia um mel
Acho que e irmã de Deus
Viva a Princesa Isabel.

Em meia hora havia decorado tudo. Dai comecei a declamar pausadamente. As vezes começava do fim e voltava para o começo. Tudo certinho. Nem um pulo nas frases, nem um gaguejar, nada. No dia seguinte, coloquei meus escritos sobre a mesa para a apreciação da professora. Ela os pegou, leu, fez as correções ortográficas, como, por exemplo, colocar ns no final da palavra homes, concordar adjetivos, etc. Devolveu-me. -Decore que amanha voce recitara’, certo? Não contei que tudo estava na ponta da lingua. A festa seria depois do recreio, no dia seguinte. Mas, assim que entramos na classe, ela se pos a falar sobre a data: -Hoje comemoramos a libertac,o dos escravos. Escravos eram negros que vinham da Africa. Aqui eram forçados a trabalhar, e pelos servicos prestados nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados as vezes até a morte. Quanão ... E foi ela discursando por uns quinze minutos. Vi que sua narrativa não batia com a que nos fizera a Vo Rosairia. Aqueles eram bons, simples, humanos, religiosos. Eram bobos, covardes, imbecis, estes me apresen- tados entao. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos. Quanão dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a unica pessoa da classe representanão a mão suada e tremula, pedir para ir ao banheiro. Sentada no vaso estiquei o dedo indicador e no ar escrevi: “Lazarento”. Era pouco. Acrescentei “morfético”. Acentuei o e e voltei para a classe.

No recreio, a Sueli veio presentear-me com uma maca e a Raquel, filha do administrador da fazendo, ofereceu-se para trocar meu lanche de abobrinha abafada pelo dela, de presunto e mozzarella. Não os comi, e claro. A compensac,o desvalia. Não era como o leite, que, derrama- do, passa-se um pano sobre e pronto. Era sangue. Quem poderia devolv’e-lo ... Vida? Que se enxugasse o fino rio a correr mansamente. Mas como estancai-lo la dentro, onde a ferida aberta era um silencio todo meu, dor sem parceria? Na hora da festa, estava um trapo. No entanto, não me preocupavam mais os erros ou acertos, sucessos ou insucessos. Era a vergonha que me abatia. Pensava que era a grande da classe so porque era a única a fazer versos ... Quantas vezes deviam ter rido de mim, depois das minhas tontices, em inventar cantigas de roda ... Vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem historias de heroísmo. Morriam feito caes . . . Justo era mesmo homenagear Caxias, Tiradentes e todos os Dom Pedro da Historia. Lógico. Eles lutavam, defendiam-se e ao seu pais. Os idiotas dos negros, nada. Por isso que meu pai tinha medo do seu Godoi, o administrador, e minha mãe nos ensinava a não brigar com o Flavio Negro, era tudo mole mesmo. Até meu pai, minha mãe ... Por isso e que eu tinha medo de tudo. O filho puxa o pai, que puxa o avo, que puxou o pai dele, que puxou ... E eu consequentemente ali, idiota fazenão parte da linha. Caf em mim com a professora falanão: Esqueceu? Não faz mal. Na outra festa voce recita. Logo chega o dia de Anchieta, do soldado ... Vamos sentar. Não tem importancia. Levou-me com cuidado e me fez sentar numa cadeira ao lado dos outros profes- sores, na frente. Eu sentia muito sono e sede. Estranhei o fato do meu coração estar quieto, sem saltar para a garganta. Apalpei o pescoco de todas as maneiras. Já ia constatar se estava no peito, mas desisti. “Será’ que ele morreu? Para o inferno! Se quiser morrer,

que morra”, pensei, olhanão a sujeira do nariz, que saiu preguiçosa e caiu sobre as pregas estreitas da sainha azul novinha, novinha. Naquele dia ninguém correu na volta para casa. Iam todos a minha volta, preocupados porque eu não conseguia anãor depressa. Sentia-me sem peso e quanão mudava o passo achava que o chao a frente estava em desnível, longe, mole. Quanão cheguei em casa, minha mãe falou: Seu almoco esta’ em cima do fogao. Depois voce leva o prato la no tanque que eu já estou inão lavar os trens. Desvencilhei-mãe do material escolar e peguei o prato de comida. Jái ia sainão para jogar tudo para as galinhas do terreiro quanão pensei que, se eu levasse o prato logo, minha mãe ia desconfiar; porque não se almoca em tao pouco tempo. Resolvi aguardar. Destampeí a vasilha e comecei a remexer a comida. Separei os grãos de feijão preto com o cabo da colher e atirei-os no meio das labaredas que mantinham aceso o fogao. Depois atirei a comida no quintal e fui levar o prato, como minha mãe havia recomenãodo. Até entao, as mulheres da zona rural não conheciam “as mil e uma utilidades do bom-bril” e, para fazer brilharem os aluminios, elas trituravam tijolos e com o resultante faziam a limpeza dos utensílios. A idéia me surgiu quando minha mãe pegou o preparado e com ele se pos a tirar da panela o carvão grudado no fundo. Assim que terminou a arrumação, ela voltou para casa, e eu juntei o po restante e com ele esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei e vi que diante de tanta dor era impossível tirar todo o negro da pele. Dai, então, passei o dedo sobre o sangue vermelho, grosso, quente e com ele comecei a escrever pornografias no muro do tanque d’água. Quando cheguei em casa, minha mãe, ao me ver toda esfolada, deixou os afazeres, foi para o fundo do quintal, apanhou um punhado de rubim e, com a erva, preparou um unguento para minhas feridas. Enquanto umedecia um paninho no preparado e colocava na minha perna, dizia: -Deus me livre! Eu canso de falar: não sobe nos muros, não brinca de correr, e que nada! Entra por um ouvido e sai pelo outro. Parece moleque. Mentira! Nem moleque faz isto. Ve se o Zezinho ... Eu ouvia sua voz distante, brava doce. Balsamo. Dentro de uma semana, na perna só uns riscos denunciavam a violência contra mim, de mim para mim mesma. Só ficaram as chagas da alma esperando o remédio do tempo e a justiça dos homens.