

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

Léia Gonçalves de Freitas

**ESTUDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES
EGRESSOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – ERER NO MUNICÍPIO DE
ALTAMIRA – PA**

Anápolis – GO
2014

Léia Gonçalves de Freitas

**ESTUDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES
EGRESSOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – ERER NO MUNICÍPIO DE
ALTAMIRA – PA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Jorge Manoel Adão

Anápolis – GO
2014

F866e

Freitas, Léia Gonçalves de.

Estudo das práticas pedagógicas de professores egressos do programa de formação em educação para relações étnico-raciais – ERER no município de Altamira - Pará. [manuscrito] / Léia Gonçalves de Freitas. - 2014.

161p.:il.; 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Manoel.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias),

Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas. Anápolis, 2014.

Bibliografia.

1. Educação. 2. Formação de professores – ERER – Altamira (PA). 3. Política educacional - Relações étnico-raciais negras – Altamira (PA). I. Título.

CDU: 371.13:323.15(=414)(811.5)(042.3)

Elaborada por Aparecida Marta de J.Fernandes
Bibliotecária da UnUCSEH
CRB1/2385

FOLHA DE APROVAÇÃO

Estudo das práticas pedagógicas de professores egressos do Programa de Formação em Educação para Relações Étnico-Raciais – ERER no município de Altamira – PA. Léia Gonçalves de Freitas, 2014.

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 18 de março de 2014.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Jorge Manoel Adão (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Orientador/Presidente

Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi (Universidade Estadual de Goiás - UEG)
Membro interno

Profa. Dr. Francisco Itami Campos (Universidade UniEVANGÉLICA)
Membro externo

Profa. Dra. Maria Eugênia Curado (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Membro interno - suplente

Anápolis - GO, 18 de março de 2014.

Dedico aos meus pais Joaquim Gonçalves de Freitas e Sinésia Gonçalves de Oliveira; aos meus irmãos, Nicolau, Pedrina, Elton, Amós, Rute, Daniel, Célia, Josué, Noeme, Sunamita, Edson, Ana Lúcia e Raquel, que muito sonharam com a minha formação; ao meu esposo e filha, pelo incentivo. E aos professores guerreiros, que fazem a educação formal na cidade querida: Altamira - PA.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, por sua bondade e misericórdia, dando-me a oportunidade para esta formação, proporcionando-me condições materiais e espirituais para suportar a distância do lar e da família. Obrigada, Senhor;

Ao meu esposo Alcion de Sousa Machado, pelo o amor e compreensão;

A minha amada e querida filha Thaiamy Letícia de Freitas Machado, que é o maior presente de Deus na minha vida, pela paciência e cumplicidade. Eu a amo muito;

Aos novos amigos que fiz no MIELT, a minha gratidão pelo carinho e acolhida durante o curso; em especial a amiga Lídia da Silva Cruz Ribeiro, pelo companheirismo e carinho.

Aos professores do MIELT, que me acolheram com carinho nesta caminhada.

Ao professor Francisco Itami Campos, por sua colaboração e pronto aceite em participar da banca avaliadora desta produção acadêmica;

A coordenadora do Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (GEABI), Prof.^a Dr.^a Vilma Aparecida de Pinho, pelo incentivo, apoio e orientação nas discussões do grupo;

Ao meu orientador querido, *Prof. Dr. Jorge Manoel Adão*, que foi um anjo protetor, conselheiro e providencial durante essa pesquisa. Obrigada pela atenção, ajuda e acompanhamento na elaboração desta dissertação.

RESUMO

FREITAS, Léia Gonçalves de. Estudo das práticas pedagógicas de professores egressos do Programa de Formação em Educação para Relações Étnico-Raciais – EREER no município de Altamira – PA. 2014. p. 1-161.

Defesa de Mestrado em Educação, Linguagens e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, 2014.

Orientador: Jorge Manoel Adão

Defesa: 18 de março de 2014.

A presente pesquisa é fruto do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás e tem como objetivo: refletir, pesquisar e analisar os efeitos das Políticas Públicas de Ações Afirmativas para a formação de professores no município de Altamira - PA, a partir das práticas pedagógicas dos egressos do Programa de Formação para as Relações Étnico-Raciais – EREER. Isto ocorreu devido a minha experiência profissional como professora de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado na Universidade Federal do Pará, e o conhecimento de que o preconceito racial é um problema existente historicamente no Brasil, podendo ser percebido também nas escolas de Altamira-PA, cidade com uma população negra de 69,14%. Assim, foi de interesse saber sobre quais os efeitos da política de formação continuada no município de Altamira na prática pedagógica dos professores egressos do EREER. Neste sentido, selecionamos como metodologia, a pesquisa qualitativa, com os procedimentos de pesquisa documental, entrevista e observação participante, no viés de Lüdke e André (2012). O referencial teórico principal utilizado para as análises foram: Gomes (2001; 2003; 2006 e 2010); Gonçalves e Silva (2007); Oliveira (2003; 2006; 2010 e 2012); Rocha (2010); e Pinho (2005; 2010; 2011 e 2013). Os resultados alcançados demonstraram que os conteúdos relacionados à questão das relações étnico-raciais negras vêm sendo inseridos no currículo escolar, apesar da complexidade do fazer docente. No entanto, as ações de maior destaque foram propostas de trabalho por meio de projetos de aprendizagem nas datas comemorativas.

Palavras-chave: Educação. EREER. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

FREITAS , Gonçalves de Leia . Study of the pedagogical practices of teachers graduates of the Training Programme on Education for Racial-Ethnic Relations - erer in the municipality of Altamira - PA . 2014. p. 1-161.

Defense Master of Education , Languages and Technologies , University of Goiás - UEG , 2014.

Advisor: Jorge Manoel Adam

Defense: March 18, 2014 .

This research is the result of the Interdisciplinary Master's in Education, Languages and Technologies , State University of Goiás and aims to : reflect, research and analyze the effects of public policies of Affirmative Action for the training of teachers in the municipality of Altamira - PA from the pedagogical practices of the graduates of the Training Program for Racial-Ethnic Relations - ERER. This was due to my professional experience as a Teaching Practice and Supervised professor at the Federal University of Pará, and the knowledge that racial prejudice is an existing problem historically in Brazil, and can also be seen in Altamira - PA schools, city with a black population of 69,14 %. Thus, it was of interest to know about what the effects of continuing education in the municipality of Altamira in the pedagogical practice of teachers graduating ERER policy. In this sense, we selected as a methodology, qualitative research, the procedures of documentary research, interviews and participant observation, in Lüdke and Andrew (2012) bias. The main theoretical framework used for the analysis were: Gomes (2001, 2003, 2006 and 2010), Gonçalves and Silva (2007), Oliveira (2003, 2006, 2010 and 2012) and Rocha (2010) and Pine (2005, 2010, 2011 and 2013). The results obtained showed that the contents related to the issue of black ethnic-racial relations have been entered into the school curriculum, despite the complexity of teaching do. However, the actions most prominent proposals were working through learning projects in the holidays.

Keywords: Education. ERER. Pedagogical Practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NEGRAS	19
1.1 O racismo e seus impactos sociais e culturais para a população negra brasileira.....	19
1.2 Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER.....	34
1.3 Lei nº 10.639/2003: obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.....	36
1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004).....	40
1.5 Plano Nacional de Implementação das DCNERER (2009).....	43
CAPÍTULO II – ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E POLÍTICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NEGRAS: UM PROCESSO COMPLEXO	51
2.1 Formação e prática pedagógica de professores para as Relações Étnico-Raciais.....	51
2.2 Políticas Públicas de Ações Afirmativas para a formação de professores em Altamira – PA: perfil das instituições e dos cursos ofertados.....	62
2.2.1 Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – GEABI.....	64
2.2.2 Secretaria Municipal de Educação – SEMED.....	68
2.2.3 Secretaria Estadual de Educação – SEDUC.....	72
2.2.4 Instituto Federal de Educação do Estado do Pará – IFPA.....	74
CAPÍTULO III – ASPECTOS ESPECÍFICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NEGRAS EM ALTAMIRA – PA: REVISITANDO A PRÁTICA DOCENTE.....	78
3.1 Metodologia de Pesquisa.....	78
3.2 O campo de pesquisa: contextualizando.....	83
3.3 Diagnose social das escolas	88
3.3.1 EMEF Margarida	89
3.3.2 EMEF Crisântemo	90
3.3.3 EMEF Orquídea	91
3.3.4 EMEF Bromélia	92
3.3.5 EMEI Rosa	95
3.4 O ser e o sentir dos professores.....	99
3.5 Saberes e ações docentes em relações étnico-raciais negras em Altamira – PA: reconstruindo diálogos	107
3.5.1 Os professores e seus saberes.....	114
3.5.2 Os professores e suas ações no cotidiano escolar.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE	156
ANEXOS.....	161

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Murais da EMEF Crisântemos.....	90
Figura 2	Murais da EMEF Orquídea.....	92
Figura 3	Atividades em sala com os alunos.....	138

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ATM - Altamira
 BM - Banco Mundial
 CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
 CCBM - Consórcio Construtor Belo Monte
 CEB - Câmara de Educação Básica
 CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
 CEPRO - Centro Profissionalizante
 CNE - Conselho Nacional de Educação
 CP - Conselho Pleno
 CF- Constituição Federal
 DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
 DCNERER- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
 DCNFP - Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores
 EIA - Estudos de Impactos Ambientais
 ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais
 FNB - Frente Negra Brasileira
 FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
 GEABI – Grupo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena
 IAS - Instituto Airton Senna
 IFPA - Instituto Federal do Pará
 ISE - Instituto Superior de Educação
 IAN - Imprensa Alternativa Negra
 INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
 LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
 LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 MEC - Ministério da Educação
 NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
 ONG - Organizações não governamentais
 ONU - Organização das Nações Unidas
 PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
 PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
 PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
 PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos
 PPCOR - Programa Políticas de Cor
 PPP - Projeto Político Pedagógico
 PROINT - Programa Integrado de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
 PL - Projeto de Lei
 SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão
 SEMED - Secretaria Municipal de Educação
 SEDUC - Secretaria Estadual de Educação
 SEPIR - Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial
 SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
 SOME - Sistema Modular de Educação do Estado do Pará
 TEN - Teatro Experimental do Negro
 UFPA - Universidade Federal do Pará
 UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNIAFRO - Programas de Ações Afirmativas para População Negra
URE- Unidade Regional de Educação
UAB - Universidade Aberta do Brasil

INTRODUÇÃO

O interesse nesta pesquisa ocorreu devido a minha experiência profissional como professora da Universidade Federal do Pará, campus de Altamira, ministrando as disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado. Experiências que nos fizeram conhecer o curso de especialização *lato sensu* “Educação para as Relações Étnico-Raciais – ERER” ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. Assim, enveredamos numa pesquisa exploratória e verificamos cinco situações que me incomodaram: Primeiro, o relato dos docentes em formação evidenciaram que há uma diferença entre o que é pensado como norma para sua formação e as suas práticas cotidianas de sala de aula; Segundo, as escolas têm trabalhado somente em datas comemorativas a questão do racismo, diferentemente do que determina a Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais – DCNERER (2004) e o Plano Nacional de Implantação das DCNERER (2009), que tratam da obrigatoriedade da educação racial no currículo escolar.

Terceiro, o currículo educativo das escolas de Altamira - PA tem se manifestado de forma eurocêntrica e hegemônica, não privilegiando, a história e cultura dos negros brasileiros; e, quarto, o preconceito racial é um problema existente historicamente no Brasil. Ele se manifesta das mais diversas formas, tendo como consequências os problemas sociais e também pode ser percebida no campo educacional formal de Altamira-PA, cidade com uma população negra de 69,14%.

Isto me inquietou de tal forma, pois, se por um lado, a trajetória histórica de exclusão vivida pela grande maioria da população negra no país é assustadora, por outro, podemos afirmar que algumas conquistas foram alcançadas, como fruto da luta do movimento negro e sociedade civil organizada. Uma delas é aprovação da Lei nº. 10.639/2003, que modifica o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, a qual insere especificidades referentes à população negra e a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Diante disto, a formação docente torna-se o alvo principal para a garantia da transformação educacional que se pretende democrática. No contexto de Altamira, a formação continuada de professor de Educação Básica para as Relações Étnico-Raciais tem ocorrido nas seguintes instituições: (a) Instituto Federal de Educação do Estado do Pará –

IFPA; (b) pelo Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - GEABI - UFPA, do qual faço parte; (c) pela Secretaria Estadual de Educação - SEDUC; e, (d) pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

É a partir dos efeitos das políticas públicas educacionais geridas por estas instituições que analisamos a prática docente em Altamira, com foco na formação continuada, pois compreendemos que o professor tem papel essencial para a promoção de uma educação anti-racista, com fito ao desenvolvimento humano e combate às desigualdades, ao preconceito e à discriminação. Uma prática racista gera nas crianças e jovens negros (as) o não reconhecimento de si como sujeito histórico, e um fator que vem contribuindo para a reprodução da cultura racista são as teorias pedagógicas nas disciplinas dos cursos de formação de professores, que pouco problematizam a questão étnico-racial negra, bem como a escola como um lugar de reprodução do preconceito.

As práticas racistas encontram-se cristalizadas no interior do sistema de ensino, em sua grande maioria, na ausência de um posicionamento crítico e anti-racista de professores e gestores, em um país que, com exceção da Nigéria, na África, reúne o maior número de negros do mundo. Convém ressaltar que os espaços escolares, em consonância com as práticas pedagógicas, têm sustentado a discriminação racial por meio de suas omissões ou simplesmente pelo ato de ignorar o problema.

Santana (2004) relata que o Movimento Negro Brasileiro vem denunciando, há muito tempo, que a escola é um dos espaços sociais em que a discriminação racial se propaga de diferentes formas; seja por meio dos materiais didáticos, seja pelas atitudes preconceituosas de professores e alunos. No que concerne à questão do preconceito racial, partimos da definição elaborada por Oracy Nogueira (2006), que se tornou conhecido por um trabalho apresentado no XXI Congresso Internacional de Americanistas, realizado em São Paulo, em agosto de 1954. Seu trabalho é intitulado: “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil”.

Nogueira (2006) nos revela o modo histórico e concreto como se formou e se exerce no Brasil o preconceito racial contra os negros. Para ele, o preconceito, tal como se apresenta no Brasil, é “de marca”, reservando-se para a modalidade que aparece nos Estados Unidos da América do Norte (EUA) a designação de preconceito “de origem”. Assim, Nogueira (2006)

considera como *preconceito racial* uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é *de marca*; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é *de origem* (NOGUEIRA, 2006, p. 292, grifo do autor).

No caso da identificação do preconceito racial do negro brasileiro que ocorre em nossa sociedade, Gomes (2003, p. 76-77) afirma que, “somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais”.

Convém lembrar que a situação educacional dos negros no Brasil traz à baila os problemas que marcam a história de crianças negras na escola. Segundo Soares (2010), além da dificuldade do acesso, as crianças e jovens negros(as) enfrentam na escola, práticas racistas que agravam as desigualdades étnico-raciais no ambiente escolar. Essas marcam presença nas falas, comportamentos, saberes, conteúdos didático-pedagógicos e prática docente. Entretanto, as diferenças referentes à educação diminuíram nas duas últimas décadas, mas ainda são significativas. Segundo a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) de 2010, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (SIS - IBGE, 2010, p. 01), “negros e brancos ainda não têm o mesmo acesso à educação no Brasil”.

A desigualdade se reflete desde os níveis básicos de educação que tem como proporção de analfabetos nas populações pretas e pardas, respectivamente, de 14,4% e 13,0%, e 5,9% de analfabetismo entre os brancos. No estado do Pará, essa proporção é de 15,4% pretos e 12,9 % pardos e 8,5% entre os brancos. E em Altamira, a proporção é de 30,73% pretos e pardos, enquanto que os brancos somam 9,8% (SIS - IBGE, 2010).

Quanto ao ensino superior, a população de alunos pretos e pardos entre 18 e 24 anos continua menor que a de alunos brancos na mesma faixa etária. Em 2009, 62,6% dos estudantes brancos entre 18 e 24 anos estavam na universidade, contra 28,2% dos negros e 31,8% dos pardos. A diferença também é grande entre as pessoas de 25 anos ou mais, com ensino superior concluído. Em 2009, apenas 4,7% dos pretos e 5,3% dos pardos nesta faixa etária tinham diploma de ensino superior, *versus* 15% dos brancos (SIS - IBGE, 2010).

Os dados estatísticos do IBGE (2010) revelam que apesar do negro representar 51,7% da população brasileira, sua educação ainda é uma dívida social grande. No Estado do Pará, a população negra é 76,5% e em Altamira esse número é de 69,14%. Segundo Adão (2007), Políticas Públicas vêm sendo implantadas pelo Governo, no sentido de possibilitar ao negro sua inserção à educação básica e superior no Brasil, cita-se: as Ações afirmativas¹ em educação (Políticas de cotas nas universidades públicas e as ações e projetos governamentais).

Essa política pública, para Adão (2007) provoca alterações significativas no cenário educacional brasileiro, pois possibilita mudanças nas realidades racistas presentes nos ambientes escolares. No que tange às ações e projetos governamentais para educação formal no Estado do Pará, destaca-se o Programa de Formação para as Relações Étnico-Raciais – ERER, que se desenvolve em boa parte dos municípios paraenses.

O ERER foi ofertado pelo Instituto Federal do Pará – IFPA, na modalidade especialização *lato sensu*, tendo na matriz curricular 21 disciplinas teórico-práticas, totalizando 460 horas, distribuídas entre o período de 2010 e 2011. Ao tomarmos conhecimento deste curso, nos interessou saber: quais os efeitos da política de formação continuada no município de Altamira - PA na prática pedagógica dos professores egressos do ERER.

Com efeito, o objetivo geral desta pesquisa é: refletir, pesquisar e analisar os efeitos das políticas públicas de ações afirmativas para a formação de professores no município de Altamira - PA, a partir das práticas pedagógicas dos egressos do Programa de Formação para as Relações Étnico-Raciais – ERER. Os específicos são: (a) fazer levantamento das Políticas Públicas empreendidas no referido município para a Educação em Relações Étnico-Raciais Negras; (b) identificar a concepção dos docentes sobre relações étnico-raciais negras e suas implicações teóricas e metodológicas na prática pedagógica; (c) verificar o grau de compreensão dos professores egressos do ERER sobre as relações étnico-raciais negras no âmbito educacional e em particular, no contexto da sala de aula; (d) analisar o cotidiano dos educadores em sala de aula, seus saberes, ações e participação nas atividades escolares no que se refere às relações étnico-raciais negras; (e) e, analisar os significados que os egressos atribuem à relação entre negros e brancos na sociedade e, em particular, no ambiente de sala de aula.

¹ Políticas de reparação e de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade étnico-racial.

Em relação à metodologia de pesquisa, optamos pela pesquisa qualitativa, porque concordamos com Lüdke e André (2012) e André (1995, p. 17) que este tipo de pesquisa “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Assim, o contato do pesquisador com o ambiente natural da escola e com os atores investigados são determinantes para o resultado da pesquisa, uma vez que a vivência de situações cotidianas é ímpar neste processo. Por meio deste contato, a tarefa de verificar nas atividades cotidianas da prática dos egressos as diferentes concepções, saberes e pontos de vista sobre as relações étnico-raciais negras são fundamentais, “pois a preocupação com o processo é maior do que com o produto” (ANDRÉ, 1995, p. 12).

Todos estes objetivos contribuíram para dar corpo a esta dissertação, que foi construída em três capítulos. No primeiro intitulado “Políticas de Ações Afirmativas e a formação de professores para as Relações Étnico-raciais negras”, conceituamos as categorias racismo, políticas públicas e os fundamentos do curso Educação para as Relações Etnico-Raciais – ERER; em seguida, trazemos para o debate teórico as políticas públicas de Ações Afirmativas em nível nacional. Tais discussões nos ajudaram a melhor compreender os efeitos das políticas públicas educacionais de formação para professores da educação básica na cidade de Altamira, estado do Pará.

No segundo capítulo, intitulado “Aspectos epistemológicos, metodológicos, didáticos e políticos da formação de professores como um processo complexo”, fizemos a revisão bibliográfica sobre a articulação entre currículo e as práticas pedagógicas que abordam as questões de raças/cor na formação docente, como alternativa para pensarmos a formação do professor no Brasil, visando à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Conjuntamente, apresentamos os dados sobre as políticas públicas educacionais levantados em campo nas instituições: GEABI - UFPA, SEMED, SEDUC e IFPA, no período de janeiro a abril de 2013.

No terceiro capítulo, definido como “Aspectos específicos da formação de professores para educação étnico-raciais em Altamira – PA: revisitando a prática docente”, oferecemos ao leitor a oportunidade de obter dados e as análises da pesquisa qualitativa realizada em Altamira, no período de setembro a dezembro de 2013. Neste capítulo descrevemos o perfil das instituições, o ser e o sentir das professoras, seus saberes e ações pedagógicas cotidianas, como possibilidade para reconstrução dialógica da prática docente. Finalizando, apresentamos

as considerações finais da pesquisa, isto porque, compreendemos, que toda conclusão é provisória e é na transitoriedade das afirmações que está a essência do pesquisador.

1 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NEGRAS

Neste capítulo abordamos o contexto da formação de professores no Brasil para as Relações Étnico-raciais como parte das Políticas de Ações Afirmativas geridas pelo Governo Federal, a partir da Lei nº 10.639/2003, que traz a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares; das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DNERER e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

1.1 O racismo e seus impactos sociais e culturais para a população negra brasileira

Discutimos o ensino da Educação para as Relações Étnico-Raciais, porque verificamos que o Brasil, segundo Gomes (2010), apresenta uma longa história marcada por racismo e preconceitos, resquícios de uma colonização escravocrata e dominação político-cultural que envergonha a sociedade. Mas o que é o racismo? Quais seus impactos sociais e culturais para a população negra? Segundo Pinho (2010), o racismo surgiu como categoria conceitual nos séculos XVII e XVIII, período em que ocorreram mudanças quanto à diversidade humana, passando então, a ciência europeia a identificar e agrupar os sujeitos de acordo com seus traços físicos: cor da pele e dos cabelos.

No século XIX, esta classificação é alargada pela antropologia, que utilizou, além da cor da pele e da textura dos cabelos, outros aspectos, como: o índice cefálico, o formato dos lábios, do nariz, a estatura, e a condição social e cultural (PINHO, 2010). Tais características, agregadas à espoliação do capital trouxeram aos negros consequências variadas, dentre elas, citamos a discriminação e o preconceito racial e social.

Pinho (2010) afirma que as teorias racistas, especialmente no Brasil, tinham como base teórica os cientistas europeus do século XVIII a meados do século XX, que deram origem à teoria racialista, que está dividida em cinco eixos principais, a saber: (a) o postulado, que afirma a existência de raças humanas, fundamentado nas diferenças físicas dos sujeitos; (b) a continuidade entre o físico e a moral, que se sustenta nas diferenças mentais pelas

características físicas, ou seja, na concepção de que as características físicas determinam as culturais; (c) indica a ação do grupo sobre o indivíduo, “trata-se de um princípio determinista que alega que o coletivo influencia o indivíduo, não podendo este agir por conta própria, nem se destacar de seu grupo” (id. ib. p. 36); (d) a hierarquia universal dos valores, que acredita na superioridade das raças; (e) e, políticas baseadas no saber, que se fundamenta na superioridade do saber científico. Neste postulado prevalece a noção da submissão das raças e até mesmo a eliminação de raças inferiores, pela justificativa dos saberes científicos acumulados. Todos estes postulados afirmavam a superioridade da raça branca como um tipo ideal (PINHO, 2010).

Por esta ótica, as teorias racistas europeias defendiam que a raça branca deveria governar a terra, pois os negros eram estúpidos e grosseiros, por isso, eram colocados na esfera mais baixa da hierarquia de valores etnocêntricos que, segundo Pinho (2010), é à base de estudo da diversidade humana. Um exemplo deste pensamento é a “doutrina de Comte que prevê uma única humanidade, uma única raça, a européia, que seria o modelo para as demais” (PINHO, 2010, p. 41).

No Brasil, a discussão sobre raça surge entre os anos de 1865 e 1870, com os abolicionistas, e logo foi consolidado no imaginário da sociedade brasileira o racismo. Os autores europeus foram a referência teórica dos abolicionistas, que liam suas obras sem nenhuma criticidade. Desse modo, o debate sobre raça ganha, em nível nacional, conceitos científicos, e passa a ser símbolo que marca a diferença e a hierarquia racial entre os povos.

Neste período, três correntes de pensamento se colocavam como base nesta discussão e se complementavam. Na prática, elas serviram como suporte acadêmico para se pensar políticas de ações discriminatórias para os negros brasileiros. A primeira foi a poligenia, que “postulava a ideia de que as raças eram múltiplas e oriundas de várias partes do mundo criadas separadamente a partir de vários centros de nascimento” (PINHO, 2010, p. 44). Durante anos se aplicou os estudos desta corrente de pensamento, na busca de explicar as doenças, principalmente pelas diferenças cranianas da população negra, bem como o nível de inteligência desta, chegando à conclusão de que havia diferenças inatas entre negros e brancos, bem como degenerescência² mulata.

A segunda corrente foi à histórica, esta teve forte influência entre a elite brasileira. Os seguidores desta corrente “partiam do pressuposto de que a evidência histórica determinava o

² A base desta afirmativa é a pretendida inferioridade de índios e negros em relação ao branco.

triunfo da raça” (PINHO, 2010, p. 44). Com Gobineau, pensador do século XX, a corrente histórica se destaca. Ele propagou que a raça branca é mais enérgica e tem mais vitalidade, por isso, é ela mais civilizada. Estas teorias ficaram conhecidas como: das civilizações e da história social. Gobineau dividiu a humanidade em três raças: negra, amarela e branca. As marcas físicas das raças eram os definidores desta divisão. Para este pensador, que viveu no Brasil, “a raça branca possuía originalmente o monopólio da beleza, da inteligência e da força” (TODOVOV *apud* PINHO, 2010, p. 45).

A terceira corrente do pensamento racista no Brasil foi a do darwinismo social, que postulava a ideia da sobrevivência dos mais aptos e mais fortes, ou seja, a seleção natural das espécies. Para Pinho (2010), os darwinistas descreviam os negros como pessoas rudimentares e desprovidas de inteligência e força, critérios bem próximo dos pensadores poligenistas.

Assim, vai se difundindo no Brasil estas correntes racistas eurocêntricas que influenciaram de tal forma a literatura, resultando na perpetuação e difusão do racismo. Ao analisar o papel da literatura brasileira neste processo, Pinho (2010, p. 46) afirma que as literaturas do século XX “colocavam a figura do negro como ausente”. Na obra “O cortiço”, de de Aluizio de Azevedo (1997), por exemplo, “existia uma ideologia impregnada nesses versos, que perpassa todo ideário da suposta superioridade da raça branca”. Por sua vez, essa difusão ideológica também foi percebida nos livros didáticos (PINHO, 2010).

Outro importante difusor das teorias racistas no Brasil foram os centros culturais. Pinho (2010, p. 47) registra que “as instituições de saber, fundadas no século XIX seguem uma formação e uma organização a partir do exterior, ou seja, das influências teóricas e das metodologias de países europeus”. Isto levou o Museu Nacional a adotar, em suas ações, o discurso da inferioridade de índios e negros. Enquanto isso, o movimento científico nacional privilegiava artigos de ciências naturais que, segundo Pinho (2010), totalizava 78% do acervo, enquanto que o de antropologia era de 11%. Mesmo assim, os artigos antropológicos apresentavam reproduções técnicas que analisavam aspectos físicos da humanidade pautados, sobretudo, no crânio, com base no homem americano.

Nesta visão, atuava o Instituto Histórico e Geográfico brasileiro – IHGB. O objetivo central deste instituto foi criar uma história e símbolos da pátria nos moldes da elite branca brasileira. Na área educacional, destacava-se a Faculdade de Direito, que tomava como eixos para desvendar os problemas nacionais, o pensamento determinista europeu da época. Segundo Pinho (2010), o pensador que mais influenciou esta corrente foi Lombroso, teórico

que afirmava ser a mestiçagem a origem da selvageria. Lombroso também criou uma tabela física que foi aceita pelo direito e trabalhada como referência penal. Nessa tabela eram descritos os elementos: (a) anathômicos; (b) fisiológicos; (c) psicológicos; e, (d) sociológicos (PINHO, 2010).

Tais elementos sustentavam as teses da criminalidade elaboradas por Lombroso e, que agregadas às teorias jurídicas europeias representadas pela Medicina Legal deram origem a um movimento de higienização e educação no Brasil. Uma das ações desse movimento foi o estabelecimento de quantitativos de imigração no país, por raças. Assim, “a raça ariana encontrava entraves para o ingresso no país pelo seu caráter atrofiado, corrupto, bastardo e depravado” (PINHO, 2010, p. 49), situação confirmada pelo Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, que não incentivava a entrada de mão de obra dos africanos. A justificativa para tal ato era não prejudicar o projeto de nação.

Nas décadas de 1910 e 1920, o debate acerca do termo raça fica consolidado, dando origem à tese do branqueamento. Pinho (2010, p. 50) afirma que

A concepção do branqueamento consistia na tese da desigualdade das raças (Teoria das Raças), na superioridade dos brancos, na inferioridade de negros e amarelos em geral (Hierarquia Universal dos Valores), na incapacidade de negros e índios se tornarem civilizados e, sobretudo, na inferioridade da grande maioria mestiça.

A tese do branqueamento foi apresentada pelo delegado representante do Brasil, João Batista Lacerda, em 1911, no Congresso Universal das Raças, época em que no Brasil começam as discussões sobre o fim da escravidão. Esta tese consistia em “um processo seletivo de miscigenação que, dentro de certo tempo (três gerações), produziria uma população de fenótipo branco” (PINHO, 2010, p. 50). A partir disto, inicia-se uma política eugenista de imigração, impondo a impressão de que os africanos e seus descendentes simplesmente desapareceriam do país, por incapacidade inata de adaptação à civilização. Mais uma vez, aparece neste quadro analítico, a supremacia racial dos brancos, pois estes seriam responsáveis, juntamente com os europeus, por eliminar a raça/cor negra. Este processo foi chamado de miscigenação.

O ideal de nação “branca” saiu do discurso para se tornar política pública, e a cultura negra é proibida, sob pena de morte. Um baque para os povos africanos, estes “perderam espaços físicos e simbólicos, tão importantes para a construção de sua identidade” (PINHO,

2010, p. 52). Outra situação posta foi à perda econômica, por serem considerados empecilhos, foram dispensados do trabalho, por serem considerados incapazes da convivência comunitária, resultando no afastamento dos negros para a periferia das grandes cidades brasileiras.

As correntes racistas eurocêntricas entram em declínio nas academias e instituições científicas e culturais no período de 1920 a 1930. Segundo Pinho (2010, p. 56),

a concepção de um país mestiço e a ideologia do mito da democracia racial deram origem à propagação de que somos um país mestiço, bem representado pela mistura de várias raças. Entretanto, identidade nacional e mestiçagem foram antes de qualquer coisa, a negação do ser negro.

Concordamos com Pinho (2010), porque pensamos que a forma como a mestiçagem no Brasil foi compreendida é preconceituosa e discriminatória, e não vê o negro nas suas especificidades culturais, pois se trata de uma violência simbólica e política gerida pela elite branca que, por meio do assimilacionismo cultural e racial, alastra um discurso de democracia e igualdade não compactuado pela prática cotidiana da sociedade. Historicamente, Pinho (2010) alerta que, a partir da década de 1940, a política de modernização industrial primava por um ideário nacionalista, tendo a diferença como objeto de reflexão para a formação de uma sociedade nacional. Várias ações foram empreendidas, as de destaque são: o abasileiramento dos descendentes de imigrantes e a destruição das tradições culturais africanas, como forma de branquear a sociedade e, ao mesmo tempo, cortar o mal pela raiz.

Em 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO financia um projeto de pesquisa, com objetivo de desmistificar a chamada “democracia racial brasileira”. Logo, a diferença cultural ocupou a cena da política de educação tanto nos países quanto nas discussões sobre a “educação popular”.

Na década de 1980, assistimos a uma forte mobilização dos negros/as brasileiros/as em prol de inserção sócio-cultural digna, resistência ao processo tenso de discriminação (social, sexista, gênero e racial) e luta pela redemocratização das políticas brasileiras. Nesse período, o Movimento Negro denuncia que a questão racial é pano de fundo para toda forma de opressão e exploração das relações sociais e econômicas que sustentam a estrutura capitalista neoliberal da época. Houve, a partir daí, uma cobrança por posicionamentos da esquerda política brasileira em favor de uma sociedade mais justa e igualitária e contra a exploração do capital e do racismo.

Para Pinho (2010), tal situação provocou nos finais dos anos de 1980 críticas, conflitos e rupturas que abalaram os movimentos sociais, os partidos de esquerda e, sobretudo o Movimento Negro, passando então, esse último, a se ressignificar, focalizando reivindicações de intervenção política. Em outras palavras, a participação ativa do Estado em propor e implementar políticas de ações afirmativas e atuação mais evidente de negro/as nas administrações públicas (municipais, estaduais e federais).

Estas conjunturas de avanços acenam para probabilidade de um mundo melhor, mas o que se percebe ainda é a perpetuação do racismo.

Apesar de reconhecer que existe, hoje, maior sensibilidade de alguns setores considerados progressistas em relação à existência do racismo e da desigualdade racial brasileira, o viés classista ainda se mantém. Dessa forma, as dimensões de raça, gênero e cultura ainda encontra-se lutando – mesmo dentro da possibilidade de construção de um outro mundo – por um lugar de reconhecimento no contexto das lutas contra-hegemônica (GOMES, 2010, p. 100).

Mesmo sob a égide de dias melhores, o racismo brasileiro contra-ataca nos anos de 1990, época em que grupos organizados na periferia das grandes cidades, inspirados pela ideologia neonazista, fizeram vítimas fatais entre negros e nordestinos, evidenciando a questão do racismo e da intolerância em proporções preocupantes. A falta de investimento em políticas públicas para garantia dos direitos humanos para cidadãos brasileiros foi a mola propulsora do massacre, visto que a realidade vivida por eles, nos aspectos do humano, do subjetivo, do vivo, do pulsante da cultura, que necessita de saúde, de moradia e de trabalho, encontra-se em total descompasso com o que preconiza a legislação brasileira (GOMES, 2010).

Como determina a Constituição Federal brasileira de 1988, que todos são iguais, não podendo sofrer nenhum tipo de discriminação e preconceito, esta igualdade assume uma carga positiva, quando se pretende discutir a justiça social e a assunção de direitos já conquistados pelas políticas públicas. Porém, a história do negro brasileiro demonstra que tal igualdade tem sido letra morta na legislação. Sua efetivação prática destoa, em especial, na educação, em que o racismo³ e o preconceito, segundo Munanga (2001), é velado.

³ O racismo hoje remete a um conjunto de teorias, crenças e práticas que estabelece uma hierarquia entre as raças, consideradas como fenômenos biológicos (MUNANGA, 2004). Doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura ou superior) de dominar outras; preconceito extremado contra

Segundo Santos (2013, p. 05), as pessoas e os grupos sociais “[...] têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Neste sentido, as pessoas querem ser iguais, mas querem ser respeitadas nas suas diferenças. Para o autor, o entendimento do termo diferença se articula como identidade e a legislação afirma o direito das pessoas serem reconhecidas a partir da sua referência identitária comum, isto é, de uma mesma classe, de uma mesma religião, de uma mesma etnia ou gênero.

Outra forma de se entender a diferença está vinculado ao conceito de distinção, termo contido no conceito de diversidade, que pressupõe

uma característica própria, uma especificidade que faz com que sujeitos sociais, grupos sociais ou culturas não se identifiquem com os outros. A diversidade tem um caráter não-identitário. O diverso é o outro distinto. A diversidade é constituída pela alteridade, heterogeneidade e a diferença como distinção (OLIVEIRA, 2004, p. 34).

Partindo do pressuposto da diferença como distinção, Oliveira (2004) nos remete a pensar no direito à diferença como caráter não-identitário, ou seja, direito a diversidade seja ela de gênero, raça ou etnia. Pensamos ser um importante aspecto para a inclusão étnico-racial no campo da justiça, educação e da política. Como se percebe, a Constituição Federal brasileira de 1988, segundo Oliveira (2004), ao propor educação como direito de todos, defende uma educação para a diversidade, significando que os/as negros/as devem ser respeitados/as como pessoas de direitos, na sua singularidade e na especificidade histórica e cultural. Sujeitos sociais que apresentam valores, experiências e saberes permeados por relações de poder entre classes, etnias e gêneros. A este respeito Freire (1997) enfatiza que

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 [...] não posso evidentemente escutá-[los] e se não [os] 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, 1997, p. 136, grifos do autor).

indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, geralmente considerada inferior; atitude de hostilidade em relação à determinada categoria de pessoas.

O problema do termo diferença, segundo Munanga (2001), está quando ele esconde o discurso do racismo, porque o termo racismo é flutuante e dificulta um consenso; seus usos e sentidos são diversos. Duas teses são defendidas por este autor: (a) o racismo se manifesta em situação de conflito, mais comum, mais popular; e, (b) o racismo se dá em sentido mais restrito, científico e ideológico, situado a partir do final século XVII. O racismo, para Munanga (2001), pode acontecer isolado ou coletivamente. Alerta Gomes (2010, p. 101), que tal ambiguidade é campo fértil para ações racistas e para “perpetuação da desigualdade entre negros e brancos”.

Para Munanga (2004), o racismo é um conjunto de teorias, de crenças e de práticas que estabelecem uma hierarquia entre as raças. Pode ser compreendido também como doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de dominação de uma raça (considerada pura ou superior) sobre a outra; é ainda, atitude de hostilidade em relação a determinada categoria de pessoas. O racismo se difere do preconceito racial, que para Santos (2007), é uma problemática que se apresenta multifacetada e em vários contextos. Com efeito, “o preconceito se baseia no acirramento das representações sociais que o indivíduo possui” (id. ib., 2007, p. 32) sobre os negros em qualquer lugar.

Na escola, geralmente o preconceito se manifesta nos “gestos, nos discursos, nas risadas, na indiferença de colegas e no isolamento de crianças negras” (SANTOS, 2007, p. 33), por sua vez, reflexos de uma cultura eurocêntrica da sociedade brasileira. Por isso, há a necessidade de se legitimar e incrementar de forma teórica e prática, as políticas de combate ao racismo, sobretudo nos campos em que ele de fato se verifica, ou seja, no mercado de trabalho, na saúde e na escola. Isso porque, as diferenças podem ser consideradas “problemas” quando são marcas distintivas.

Para Santos (2007), não é fácil perceber a extensão de ações discriminatórias, pois elas são naturalizadas no cotidiano escolar, de tal forma, que “desarmam e desestabilizam a vítima, dificultando os alunos negros elaborarem sua defesa de forma eficiente contra a sedimentação da idéia de inferioridade manifestada pelo aluno branco” (id. ib., p. 35). Esse processo gera, nos discursos sociais, a animalização (nariz de porco, beijo de égua), coisificação (nariz de fofinha, cabelo de bombril), sentimento de feiúra (dor de feiúra) e de culpa.

A todo o momento presenciávamos ações carregadas de simbolismo e discriminação racistas, e a escola, por sua vez, perpetua-os, quando silencia tais questões nos planejamentos escolares, no currículo e especificamente na formação docente. O Movimento Negro brasileiro vem denunciando essa situação há tempos, nos contextos históricos, nos políticos e sociais. Porém, segundo Siss (2003), foi em 1907, a primeira ação dos negros brasileiros em prol de uma conquista de cidadania via educação. Notadamente, em 1937, essa luta se acentua, como divulgou a Imprensa Alternativa Negra (SISS, 2003).

As reivindicações por educação dos negros brasileiros coincidem com a reconfiguração do cenário educacional por escolarização. Registramos, que muitas organizações de negros desenvolveram atividades educacionais, das quais citamos: o Clube Negro de Cultura Social; Centro Cívico de Palmares; Frente Negra Brasileira e a Sociedade Beneficente de Amigos da Pátria. Mas, o Movimento Negro se destacou com maior duração e ações. (SISS, 2003). Dados do jornal “A voz da raça” (*apud* SISS, 2003) demonstram que a Frente Negra Brasileira - FNB criou e manteve inúmeras escolas primárias, alfabetização de adultos e cursos profissionalizantes entre os anos de 1930 a 1937. No que tange ao governo, suas responsabilidades se resumiram ao pagamento dos professores de tais escolas.

De acordo com a História, o governo brasileiro, mais uma vez, eximiu-se de suas obrigações educacionais e continuava a negar ao negro o direito ao conhecimento. Por meio da instituição escola, os negros brasileiros foram discriminados e sofreram racismo, gerando evasões escolares, como denunciou a Imprensa Alternativa Negra (IAN), que a “atitude preconceituosa e discriminatória dos professores frente aos seus alunos de origem afro-brasileira aparece de forma transparente, sendo identificada pelos afro-brasileiros como a principal causa da evasão escolar da criança deste segmento” (IAN *apud* SISS, 2003, p. 45).

Como prover cidadania via educação, se os negros brasileiros são discriminados na escola? Como aprender com “sabor” (id. *ib.*, p. 45) se é negado aos negros reconhecimentos identitários no currículo escolar? Tais inquietações perpassam as representações dos negros na sociedade brasileira, quando os mascaram na dinâmica do cotidiano escolar, quando transformam em algo estático, momentos de auto-reconhecimento e quando tira dos/as negros/as brasileiros/as oportunidades de construção mútua da cidadania.

Esta situação é recorrente na educação brasileira, ficando a escola com papel secundário na vida dos negros. Esse fato é visível nas pesquisas sobre o papel da educação,

em 1940, com o Teatro Experimental do Negro – TEN⁴ que denuncia a educação como redentora de negros e mestiços, perpetuando socialmente uma pseudo-democracia, discutida por meio do mito da democracia racial⁵. Esta atinge de maneira insidiosa a tese de que o preconceito no Brasil ocorre por desigualdades sociais e não raciais (SISS, 2003), daí o papel social da escola, em redimir os conflitos. Visão estreita que está atrelada ao papel do negro nas representações sociais.

Para Santos (2007, p. 48), estamos diante de uma nova reordenação do mito da democracia racial, compreensão da classe como interpretação dos conflitos raciais estabelecidas no cotidiano da escola, que “acaba por dissimular as atitudes discriminatórias”. Ficando, desse modo, o racismo indiscutível. Se for abordado, “é estigmatizado por idealizações, tendo como defesa a unidade do povo, da libertação escrava sem derramamento de sangue e da cordialidade do brasileiro” (id. ib., p. 48).

Para Gomes, Gonçalves e Silva (2011), as Políticas de Ações Afirmativas, na esfera das Políticas Públicas Educacionais, têm-se apresentado como alternativas na superação da invisibilidade do negro brasileiro na escola, por intermédio do currículo e da formação dos educadores. Elas são importantes, porque propõem a discussão da questão racial.

Buscando melhor compreensão das Políticas de Ações Afirmativas, revisamos bibliograficamente o ciclo da política pública proposta por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) analisados por Mainardes (2013). Destaca este autor, com base nos dois primeiros autores citados, que o ciclo abrange, pelo menos, quatro etapas, que estão sendo discutidas nesta dissertação: (a) o contexto de influência: que aqui se identifica com a atuação do movimento negro, da sociedade em prol de uma educação anti-racista; (b) o contexto político da produção de texto: que são as Leis e Diretrizes da política educacional; (c) o contexto da prática: que condiz com as ações de professores na implementação da Lei 10.639/03, pois nesse caso, os professores são os atores sociais, os quais, em tese, com suas ações, irão fazer a política funcionar; (d) e, o contexto da avaliação de seus efeitos: uma vez que ao estudar os efeitos das políticas de formação continuada gerida em Altamira - PA para a prática dos egressos do ERER verificamos também como os conteúdos sobre questões étnico-raciais estão sendo ensinados aos alunos.

⁴ A preocupação do TEN, segundo Siss (2003), é a luta contra o racismo e a reconfiguração da cultura e da história dos afro-brasileiros de modo que se possam ter uma positivação da raça negra.

⁵ O mito da democracia racial nega o racismo, assegurando a existência da igualdade entre os indivíduos (MUNANGA, 2001).

Ball e Bowe (1992) *apud* Mainardes (2013, p. 48) argumentam que:

o ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que a abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Mainardes (2013, p. 48) respaldado por Ball e Bowe (1992), argumenta que:

o ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que a abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

É importante destacar que, a opção por discutir a abordagem do ciclo de políticas se baseia também na ideia de que a implementação das políticas de formação docente e a prática pedagógica dos egressos do EREER, decorre da interpretação das condições reais dos atores sociais envolvidos no contexto para executar ações, pois cada pessoa tem uma gama de saberes e disposições que são mobilizados no momento da efetivação da Lei.

Mainardes (2013), ao estudar a abordagem do ciclo de políticas públicas, a partir da leitura de Ball e Bowe (1992), afirma que ao mesmo tempo em que as políticas públicas não terminam no texto da Lei e das Diretrizes, mas na avaliação de seus efeitos; o contexto da prática também não decorre direto das orientações legais, e sim, das ações humanas. E essa etapa, assim como todas as outras, coexiste em uma arena de disputa, acordos e saberes, constituindo assim, o ciclo de políticas numa práxis cotidiana. Isto ocorre, porque a abordagem do ciclo de políticas adota uma posição pós-moderna, configurando-se uma tipologia analítica para se estudar as políticas educacionais.

O ciclo de políticas teve dois momentos importantes. Inicialmente, foi pensado, tendo três facetas: política proposta, que se refere à política oficial, que está encarregada de intenções tanto dos seus formuladores quanto dos executores; a política de fato, que trata dos textos políticos e dos textos legislativos; e a política de uso, que são os discursos imersos das práticas dos atores sociais. Posteriormente, Ball e Bowe (1992) *apud* Mainardes (2013, p. 49), por compreenderem que os atores escolares não executam passivamente as políticas educacionais, mas interferem nelas de forma atuante, porque “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político”, propuseram alterações que denominaram de

ciclo contínuo composto por três contextos: o contexto de influências, o contexto da produção de textos e o contexto da prática.

No contexto de influência, começa a política pública, entretanto, esta sofre intervenções dos discursos dos grupos de interesses: “movimentos sociais, partidos políticos, do governo e do processo legislativo”, assegura Mainardes (2013, p. 51), tornando-os legítimos e dando base para a política. O contexto de produção de texto, embora indissociável ao contexto de influência, trata do interesse público mais geral e representa a política. Mainardes (2013, p. 52), ao falar sobre o contexto da produção de textos, assevera que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações políticas”.

Disto compreendemos que os textos políticos são invadidos por representações que interferem diretamente no resultado final, ou seja, trazem causas, resultados e efeitos reais às práticas sociais dos profissionais da educação. Compactuamos com a ideia de que a execução destes textos legais, no cotidiano, é baseada nas várias vivências, saberes, discursos e representações que geram efeitos e consequências reais aos profissionais da educação. Para Mainardes (2013, p. 53), “é no contexto da prática que a política está sujeita à interpretação e recriação, é onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Assim, os professores, na sua prática pedagógica, são capazes de tecer críticas, sugestões e mudanças que interferem na aplicabilidade exata das leis, diretrizes e normas, pois não são ingênuos, eles trazem consigo valores, experiências e propósitos significativos para uma nova leitura e interpretação. Esta interpretação não pode ser controlada, porque na ação cotidiana, elas ganham novos rumos. Neste sentido, são os professores protagonistas de seus atos individuais e sociais, e o que pensam e acreditam tem implicações imediatas nos discursos políticos.

A partir disto, Ball e Bowe (1992) *apud* Mainardes (2013) consideram importante diferenciar política como texto de política como discurso. No primeiro caso, o texto é entendido e codificado com base na pluralidade de leitores, por isso ele tem múltiplas leituras, “envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação” (MAINARDES, 2013 p. 53). Ou seja, é o leitor que controla seu uso. Já o texto como discurso “estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez

que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (id. ib., p. 54), ocorre aqui uma limitação imposta pelo próprio discurso.

De acordo com Mainardes (2013, p. 54), recentemente Ball e Bowe (1992) acrescentaram mais dois contextos à abordagem do ciclo de políticas, são eles: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política. Estes se integram aos demais, totalizando cinco contextos. No contexto dos resultados ou efeitos, destaca Mainardes (2013) que, palavras-chave, como liberdade individual, igualdade e justiça são abordadas nas políticas públicas, por isso, elas não têm só resultados, têm efeitos também. Para este autor, as análises sobre as políticas públicas educacionais devem partir da compreensão real dos impactos destas na vida cotidiana dos educadores, bem como sua interação com as desigualdades das condições de trabalho dos mesmos.

Notadamente, as políticas não podem ser tomadas de forma isolada, sem levar em consideração fatores determinantes como diferenças de gênero, classe e raça; caso isso ocorra, os efeitos de sua execução caem em desuso. É preciso considerar, neste processo, as várias dimensões e suas implicações tanto no currículo, quanto na organização e avaliação do trabalho docente. E as questões locais devem ser apenas a ponta do *iceberg*, para se analisar temáticas mais amplas, como é o caso do racismo na escola e as práticas docentes.

No quinto e último contexto, que é o de estratégias políticas, Mainardes (2013, p. 55) sustenta que este “envolve a identificação de um conjunto de atividade social e política que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”.

A descrição da abordagem do ciclo de políticas aqui feita visa a estabelecer ligação entre as políticas global, nacional e local, porque percebemos que elas são interligadas. Com efeito, a prática pedagógica dos egressos do ERER não pode ser analisada sem esta compreensão. Objetiva-se ainda trazer para o debate das políticas públicas educacionais, o referencial teórico analítico com fins à investigação dos efeitos desta política sobre grupos discriminados e marginalizados, como os negros, por exemplo. Neste ínterim, o ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica sobre os efeitos da política de formação continuada no município de Altamira – PA, com fito à prática pedagógica dos professores egressos do ERER, bem como os resultados das políticas de ações afirmativas geridas neste município.

Consoante a discussão em pauta, importa registrar o que, de fato, são Políticas de Ações Afirmativas. Elas podem ser compreendidas a partir das seguintes definições:

Uma iniciativa pública cujo objetivo é adotar medidas que reparem e compensem os grupos que sofreram no passado perdas em razão de abusos de quaisquer tipos. São exemplos de abusos: exploração, discriminação, violência, preterição, tratamento degradante e impedimento sistemático ao desenvolvimento do indivíduo. Portanto, a Ação Afirmativa cuida de reparar prejuízo acumulado ao longo do tempo. Isso se dá mediante o estabelecimento de uma efetiva igualdade de oportunidades (SANTOS, 2003, p. 336).

Para Adão (2002, p. 59), as Ações Afirmativas são um

conjunto de ações e orientações de governos (locais, estaduais, federais), com o objetivo de proteger minorias e grupos que tenham sofrido discriminação no passado, cuja tarefa é a prevenção de discriminações, diferentemente das leis antidiscriminatórias, que oferecem possibilidades de recursos a quem sofreu discriminação.

Terminologicamente, as Ações Afirmativas surgiram a partir da expressão *affirmative action*, usada nos Estados Unidos da América do Norte e consistem na promoção das minorias raciais, étnicas e sexuais, no que tange à educação e emprego. Tal conceito apresenta três momentos distintos. O primeiro se refere a uma ação formal do Estado quanto à definição de fatores como sexo, raça, origem e nacionalidade, no arranjo social. O segundo é a cotização do acesso dessas minorias a direitos sociais básicos, como educação e emprego, e o terceiro é a definição de que Ações Afirmativas é

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GUIMARÃES, 2003, p. 27 *apud* GUIMARÃES, 2010, p. 15).

Outro conceito atribuído às Ações Afirmativas por Guimarães (2010) é o de Políticas compensatórias, que devem combater os resultados das práticas discriminatórias, em função dos atos concretos dessa discriminação. Ações valorativas é outra designação do termo,

empregado com o sentido de “reverter os processos históricos de exclusão, bem como combater os índices de desigualdade racial que no Brasil são altíssimos, tanto no campo da educação, no profissional e no da imagem pública” (GUIMARÃES, 2010, p. 16).

Além destas distinções conceituais, as Ações Afirmativas também se diferem em sua natureza, tais como: (a) políticas públicas de ação afirmativa, providas de órgãos e instituições governamentais; (b) iniciativas de ação afirmativa, decorridas da sociedade civil (MUNIZ, 2007).

Para Adão (2007), no eixo das políticas públicas destaca-se a implementação de Políticas Públicas de Ações Afirmativas brasileiras, que foram desencadeadas com a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, do Partido Social Democrata Brasileiro – PSDB (1995 - 2002). O GTI teve como objetivo colocar, definitivamente, a questão da população negra na agenda nacional.

No âmbito das políticas públicas, as Ações Afirmativas são medidas temporárias que têm a preocupação de promover o acesso das minorias aos direitos sociais básicos (educação e ao trabalho), na sua dimensão prática, em razão de processos de discriminação histórica.

Em meio a toda a diversidade cultural dos negros, as Ações Afirmativas partem do princípio epistemológico de justiça compensatória e distributiva. Como justiça compensatória, as ações afirmativas propõem a reparar por meio da garantia de direitos constitucionais perdas sociais, econômicas e culturais historicamente causadas aos negros. Pela justiça distributiva, as políticas de ações afirmativas visam, segundo Pinho (2013, p. 61), à oportunidade da aquisição de benefícios, que durante anos, esteve sob o poder de um “grupo em detrimento do outro, por intermédio de um artifício moralmente e juridicamente condenável”. A justiça distributiva se justifica devido à escravidão, ao racismo e à discriminação social em que viveram os negros brasileiros. Parece-nos legítimo que o Brasil possa, por intervenção das ações afirmativas, devolverem-lhes a dignidade e o respeito negados historicamente.

Nossa compreensão a respeito da justiça compensatória e a distributiva, é que ambas são democráticas e têm a possibilidade de eliminar as desigualdades raciais, porque compõem políticas mais densas, como é o caso das ações afirmativas. Contudo, no contexto brasileiro, vários são os argumentos contrários às ações afirmativas, conforme as pesquisas de Adão (2002, 2007), das quais destacamos duas. A primeira, é que as ações afirmativas servirão para dividir a nação entre negros e brancos, defendida por Maggie (2013, p. 10), quando prega:

[...] construir uma nação dividida entre ‘raças’ que se opõem – negra e branca –, e passar da idéia de integração para um ideário de separação sob a bandeira da ‘diversidade’. Abandonar o ideal da democracia liberal francesa, pelo liberalismo da democracia norte-americana, propondo tratar desigualmente os desiguais e tomar o ‘mito da democracia racial’ como ideologia que mascara a realidade.

A segunda é que o Brasil é um país híbrido e a implementação de políticas de ações afirmativas negará tudo isto ocorrendo assim, a distinção entre raças, este pensamento é defendido por Fry (2013, p. 16), ao afirmar que,

[...] as políticas denominadas ‘ação afirmativa’ são implementadas para reduzir as desigualdades ‘raciais’. Mas como essas políticas exigem dos seus beneficiados uma identidade racial, a crença em raças sai fortalecida. Por mais bem-intencionada que seja a ação afirmativa, ela tem como consequência lógica o fortalecimento do mito racial [...]. As ações afirmativas ‘raciais’, ao juntar os ‘pardos’ aos ‘pretos’ numa única categoria de ‘negros’, efetivamente produzem um Brasil de apenas três ‘raças’: ‘negros’, ‘brancos’ e ‘índios’ [...].

Apesar disso, percebemos que o debate e o funcionamento das políticas públicas com o viés racial têm se ampliando, em especial, nas ações e nos programas governamentais. Enfatizamos aqui o EREER, um programa do Governo Federal realizado pelo Instituto Federal de Educação – IFPA em cidades paraenses como Abaetetuba, Belém, Bragança, Castanhal e Altamira.

1.2 Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER

Conceitualmente o EREER é um curso denominado Educação para as Relações Étnico-Raciais voltado para a formação de professores da educação básica, gerido por meio de parcerias entre o governo federal, estadual e municipal. Foi criado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro – NEAB do IFPA, por intermédio da Portaria nº 26-GAB de 07/06/2006, com o sentido de prover a Lei nº 10.639/03 (ROCHA, 2010).

O EREER visa, por meio da educação, combater o racismo e a discriminação racial por meio da relação raça, currículo e práxis pedagógica; visa ainda contribuir para que os egressos reconheçam a dimensão social do trabalho docente e incluam a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no cotidiano da sala de aula, buscando reduzir o preconceito racial (ROCHA, 2010). Em Altamira – PA, ele ofertou 43 vagas para professores, conforme o Edital

nº 13/2010. Este projeto é a possibilidade de crivo para superação de práticas racistas no Norte do Brasil, com destaque para o Estado do Pará, que tem população negra de 76,5%, conforme dados do SIS - IBGE (2010).

Segundo as análises de Adão (2002), medidas governamentais nesse crivo podem desencadear um processo de erradicação das desigualdades raciais negras, uma vez que não se pode falar em democracia sem enfrentar a questão da discriminação do negro. Outra possibilidade é a de agir como ferramenta de reparação e de solução transitória da positividade da raça e da reconfiguração do pertencimento político e militante.

Por um lado, é certo que essas políticas de Ações Afirmativas têm caráter limítrofe, porém, não excluem possibilidades de uma educação anti-racista capaz de condenar a discriminação, hostilidade e exclusão em função de seu pertencimento de qualquer natureza: origem, raça, cor, sexo, idade, dentre outros, como determina a Constituição Federal brasileira de 1988. Por outro lado, segundo Adão (2002, p. 61), existem críticas negativas sobre essas políticas anti-racistas, no sentido da não superação do racismo.

As políticas anti-racistas, por sua vez, “provocaram uma reação de culpabilidade nas populações brancas e uma atitude de fechamento com a estratégia de vitimização, por parte das populações negras” garante Adão (2002, p. 61); mas compreendemos que essas ações têm avançado, no sentido de medidas legais como política estatal que contribui para a racialização da vida social e política dos negros no Brasil.

Várias são as orientações que implementam tais ações, entretanto, destacamos a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (2004) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009) que serão abordados abaixo em tópicos específicos para melhor visualização do quadro legal na área educacional, pelo leitor.

1.3 Lei nº 10.639/2003: obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira

A Lei nº 10.639⁶ está em vigor desde janeiro de 2003 e tem como objetivo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica brasileira, em especial nas áreas de História Brasileira, Literatura Brasileira e Educação Artística, por meio da alteração dos Art. 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996.

Resultado de longas lutas do Movimento Negro, a Lei nº 10.639/2003 busca, por meio do currículo escolar, corrigir oficialmente, o silenciamento das questões étnico-raciais negras nas escolas brasileiras, ao inserir novos conteúdos que tratam da cultura e história social e política dos negros no Brasil. Assim, como políticas de Ações Afirmativas, esta Lei tem a proposta de resgatar o sentimento de pertencimento, a identidade e a autoestima dos negros brasileiros.

Segundo o documento “Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003” (BRASIL, 2005), a Lei nº 10.639/2003 procura estabelecer um diálogo sobre o preconceito, a discriminação racial negra e debater direitos no âmbito das escolas. É uma tentativa de reorientação curricular, no sentido de positivar a diferença, os valores históricos e culturais africanos. Outro objetivo da Lei é romper com a forma histórica na qual os negros vêm sendo representados oficialmente neste país.

Guimarães (2008) afirma que as pesquisas apontam o racismo de forma implícita, representando o negro de forma inferior, marginal, escrava, estereotipada, omitindo o seu contexto histórico-cultural; enquanto o branco apresenta-se em situações de maior prestígio social, em contato com a família, como representante da espécie, sempre associado à liberdade e ao progresso.

Tais representações refletem as ideologias veiculadas pela sociedade brasileira, fundamentadas em teorias raciais da Europa⁷, as quais são responsáveis pela veiculação de ideologias que apresentam a população negra como inferior à branca. A Teoria do

⁶ Alterada pela Lei nº 11.645/2008, que acrescentou no currículo escolar o ensino da história e cultura dos povos indígenas brasileiros.

⁷ Um dos grandes teóricos racistas da Europa no século XIX foi Gobineau, considerado o pai do racismo moderno, defendia a tese de superioridade inata da raça branca. Em 1870 afirmou que Dom Pedro II era o único membro de raça superior no Brasil, país do qual era representante diplomático. Outro grande cientista europeu foi Lombroso, um dos últimos a dar *status* científico ao racismo moderno através da Teoria Criminalista - defendia a possibilidade de potencialidades cognitivas das raças pelo diâmetro da cabeça dos sujeitos e pela conformação do crânio (MUNANGA, 2004).

branqueamento, por exemplo, sustentou ações políticas no Brasil, que apoiaram a imigração europeia e desestimulou a imigração da população negra, na perspectiva de manter a supremacia do branco por interposição da miscigenação, difundindo a crença que esse processo tornaria o Brasil um país cada vez mais embranquecido.

Soma também nesse arcabouço teórico, o mito da democracia racial. Conforme Guimarães (2008), esse mito favoreceu a ocultação do racismo, mascarando a exclusão vivida por negros no país. Essas teorias influenciam as relações entre os sujeitos nos diferentes espaços sociais, sobretudo na escola. A influência dessas teorias na escola pode ser percebida no currículo escolar, nos recursos utilizados e nas práticas pedagógicas dos professores.

Outra situação que representa de forma negativa do negro brasileiro é a compreensão de que a abolição da escravidão foi harmoniosa e perfeita. Santos (2005, p. 22) afirma que os negros, mesmo com a abolição, não foram isentos das mazelas sociais e educacionais. Ao contrário, foram “deixados à própria sorte”. Era preciso lutar por uma “segunda abolição”, agora, a de ordem social.

Foi assim que a educação formal passou a fazer parte das reivindicações dos negros, pois perceberam que somente por ela haveria possibilidade de mobilização social vertical. Munanga (2001) alerta que mesmo sendo necessária a escola, essa se configura a um veículo de discriminação racial velado contra os negros, pois tem um ensino eurocêntrico, com bases ideológicas no embranquecimento cultural da sociedade.

Neste contexto, o Movimento Negro começa uma longa luta em favor do reconhecimento da importância do negro na história, na cultura, na política, na economia e na formação da sociedade brasileira, reivindicações cobradas pelo *I Congresso do Negro Brasileiro*, em 1950. Em 1978, as reivindicações na área da educação eram por reforma curricular, com a presença dos negros na elaboração, combate à discriminação racial e melhores condições de acesso ao ensino (SANTOS, 2005).

Em 1987, foi realizada em Brasília, a *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, com as seguintes reivindicações: (a) respeito aos aspectos da cultura brasileira; (b) inclusão do ensino de História da África e do negro no Brasil no sistema de ensino; (c) alteração do Art. 153 § 8º da Constituição Federal⁸. No início da década de 1990 foi realizada

⁸ Nova redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes” (CONVENÇÃO, 1986 *apud* SANTOS, 2005, p. 26).

a *Marcha Zumbi dos Palmares*. Foi entregue ao Governo Federal, na década de 1990 também, o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial* que objetivava a

implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (EXECUTIVA, 1996 *apud* SANTOS, 2005, p. 26).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394), também reconheceu a importância das lutas anti-racistas no Artigo 26 § 4º: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 2012, p. 26). Mas, somente em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639, como símbolo de luta dos movimentos sociais negros em prol de uma educação justa, igualitária e digna para todos os povos que participaram ativamente da construção do Brasil. A Lei altera os Art. 26 e 79 da atual LDB e desponta como um instrumento para orientação da Educação para as Relações Étnico-Raciais negras.

Outro destaque é a possibilidade da qualificação de professores dos ensinos Fundamental e Médio, para ministrarem nas áreas de História Brasileira, Artes e Literatura Brasileira, em nível nacional. Porém, compreendemos que essa qualificação deve ser de base teórico-metodológica, daí a necessidade das universidades formarem professores com bases em princípios anti-racistas e não eurocêntricos. Somente um currículo plural é capaz de atender às necessidades socioculturais dos alunos. É preciso pensar em mudanças amplas e reais nos programas e currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei nº 10.639/2003 (SANTOS, 2005).

Assim, ao mesmo tempo em que a Lei reconhece a histórica luta do Movimento Negro, ela também indica um descompasso, a não estender a obrigatoriedade aos cursos de formação de professores, como foi reivindicado no *I Congresso do Movimento Negro*. Defendemos a ideia de que é preciso lutar para que a Lei nº 10.639/2003 não se torne letra morta nos Municípios e Estados brasileiros. Ela deve ser exequível, sobretudo em ambiente

escolar. Primeiro, porque a escola é espaço social, multifacetado, político e heterogêneo. Segundo, porque a escola e a realidade dos alunos são indissociáveis.

Não basta que a Lei nº 10.639/2003 seja sancionada, para além disso é preciso ser trabalhada, debatida e aceita pelos atores escolares, pois se apresenta como uma política de ação afirmativa e de reparação em educação dos desfiliaados sociais⁹, muitas vezes, em situação de miséria e total exclusão, situação vista como natural e camuflada ideologicamente pela elite do país. Em relação aos docentes, a Lei traz uma nova orientação para o ensino da História da África. É urgente a necessidade de que os professores possam “demonstrar em suas aulas que a África possuía tecnologias, culturas e organizações tão avançadas quanto a dos europeus, e que, portanto, esse ‘novo’ conhecimento curricular, poderia marcar as novas gerações, construindo novos referenciais identitários positivos” (OLIVEIRA, 2012, p. 15).

Pesquisas realizadas por Silva (2013), em Umurama – PR, evidenciaram que existem grandes desafios da aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 na escola, tais como: (a) o desconhecimento do texto legal, pela maioria dos professores; (b) evidência de elementos racistas e de atitude discriminatória, por meio do mito da democracia racial; e (c) a dificuldade de identificar o preconceito racial em sala, pois este se apresenta mascarado. Importa destacar que essa situação também foi denunciada por Gomes (2010) e por Gomes e Abramowicz (2010).

Para Gomes, Gonçalves e Silva (2011), as escolas e os professores brasileiros não podem mais aceitar as questões étnico-raciais apenas como um desafio. É preciso capacitar os docentes, oferecendo grupos de estudo, encontros, palestras, seminários temáticos sobre a questão em matéria. Neste sentido, a formação docente deve ser mais direcionada, pois, os cursos de graduação não possuem informações suficientes, geralmente são pontuais e desarticulados em teoria e prática da real situação dos negros no Brasil.

Salientamos que uma reformulação curricular que contemple os indicativos da Lei nº 10.639/2003, só é viável se vier acompanhada de um programa de formação de professores inicial e continuado, desprendido da pedagogia da competência e dos resultados. Com efeito, exige-se desse programa uma reflexão em torno da relação sociedade, escola e prática docente, calçada em referenciais que combatam a reprodução das diferenças e trabalhem com novos valores conceituais e epistemológicos, a partir da realidade social, cultural e étnica.

⁹ Para Castel (1998, p. 21), a desfiliação social é “efeito de um desequilíbrio geral cuja causa está no trabalho e na sua forma de organização atual”.

Segundo Gomes (2006), é possível que a Lei não vigore em vários Estados da federação brasileira, já que somos especialistas em leis que não funcionam. Situação nevrálgica, por se tratar de uma problemática tão presente no nosso cotidiano, pois vivemos no Brasil, sob o escudo da democracia racial. Sabemos, contudo, que a Lei nº 10.639/2003 não dará conta deste processo. Diante disto, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ficando seu cumprimento sob a égide das escolas, que são orientadas pelos sistemas de ensino.

1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER

Esse documento dá continuidade às Políticas de Ações Afirmativas¹⁰ implantadas pelo Governo Federal em 17 de junho de 2004, por meio do Parecer CP/CNE nº 03, 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 - DCNERER, que tem como objetivo a implementação da Lei nº 10.639/2003.

Dentre as medidas requeridas pelo instrumento oficial em questão, o Parecer CP/CNE nº 03/2004 busca oferecer uma resposta à demanda negra brasileira quanto à reparação e reconhecimento de sua história, cultura e identidade. Busca também combater o racismo e a discriminação “que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004, p. 10) via educação pública, democrática e comprometida com o desenvolvimento sociocultural, sócio-histórico e político da sociedade brasileira.

Os princípios que conduzem as ações dos sistemas de ensino são: (a) consciência política e histórica da diversidade; (b) fortalecimento de identidade e de direitos; (c) e, ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Estão dispostas também algumas determinações ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Definem-se ainda as orientações dos eixos temáticos: ensino de História Afro-Brasileira, ensino de Cultura

¹⁰ “Políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagem e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (BRASIL, 2004, p. 12).

Afro-Brasileira, Cultura Africana, História e Cultura Afro-Brasileira, História e Cultura Africana e ensino de História da África.

Além dessas orientações, as diretrizes dispõem sobre as datas significativas para cada região e localidade, tais como: (a) O 13 de maio, como Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, que deverá ser tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros; (b) 20 de novembro será celebrado como o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, como o Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial (BRASIL, 2004, p. 21).

Nas datas comemorativas, a História e a Cultura Afro-Brasileira e a Educação para as Relações Étnico-Raciais, conforme determinam as Diretrizes em referência, podem acontecer em salas de aula, brinquedotecas, sala de leitura, áreas de recreação, biblioteca, sala de informática ou outros ambientes escolares, bem como em atividades extracurriculares ou como conteúdo das disciplinas de Arte, História e Literatura Brasileiras, especialmente, sem que haja prejuízo às demais.

Em relação à formação docente, as DCNERER¹¹ trazem como apontamentos as diretrizes que devem ser desenvolvida nos programas de formação inicial e continuada, sejam como disciplina curricular, atividades complementares, conteúdos de disciplinas curriculares, iniciação científica e práticas investigativas, extensão (cursos e serviços) ou atividades extracurriculares e datas comemorativas (BRASIL, 2004).

Mediante tais orientações, os sistemas e os estabelecimentos de ensino devem providenciar no *campo político*: apoio aos professores quanto a elaboração de planos e projetos que abordam os conteúdos étnico-racial e; formar grupos de trabalho ativo para discutir e coordenar a formação de professores (BRASIL, 2004).

No campo da *divulgação do conhecimento e de atuação pedagógica* deve a escola mapear e divulgar experiências inovadoras dos professores em relação à questão racial; devem os sistemas de ensino divulgar e elaborar recursos bibliográficos para o ensino da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2004, p. 25). E no campo da *Formação dos professores*, introduzir, os conceitos e bases teóricas dos termos: racismo, discriminação, intolerância

¹¹ Analisaremos aqui as orientações para a formação e a prática pedagógica dos professores.

preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura classe social, diversidade, diferenças e multiculturalismo (BRASIL, 2004, p. 23).

Destacamos que esses indicativos normativos são apenas dimensões reguladoras, abertas para o planejamento educacional, visando oferecer referências para viabilização de ações que favoreçam, em curto prazo, uma educação anti-racista e que atenda aos preceitos da Lei nº 10.639/2003, bem como à formação de professores para Educação das Relações Étnico-Raciais.

Além disso, segundo Gonçalves e Silva (2007) e as DCNERER (BRASIL, 2004), é preciso na formação docente à superação de quatro desafios. Primeiro, a questão da complexidade da identidade negra. Segundo é entender, discutir e combater a prática da ideologia do branqueamento e o discurso de que os negros se auto-discriminam e que são racistas. Terceiro é que a questão étnico-racial negra limita-se ao Movimento Negro e não à escola; e, por último, é a compreensão de que o racismo, o mito da ideologia do branqueamento e a democracia racial só atingem os negros.

Superar estes equívocos significa atender as exigências éticas, políticas, pedagógicas e epistemológicas desencadeadas pela execução das DCNERER (2004). Por isso, que as DCNERER orientam a formação docente para o atendimento à Educação das Relações Étnico-Raciais com princípios de “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004, p. 17). Assim, ao analisarmos a dinâmica deste instrumento legal, compreendemos que a formação docente é algo de destaque, visto que são os professores, os multiplicadores reais dessa nova política de ações afirmativas voltadas para uma educação pluriétnica e unitária.

Tarefa difícil, porém possível, pois apesar dos diferentes significados socioculturais e étnicos de cada grupo, todos produzem conhecimentos científicos e populares que definem sua maneira particular de convivências experienciais. Esse diferenciador é instrumento de reflexão-ação-reflexão para os educadores que passam a (re)significar seu saber-fazer-saber pedagógico quanto às questões étnico-raciais negras.

Nessa perspectiva, é preciso que os sistemas de ensino e a escola contribuam para construção de uma nova postura ético-valorativa: direitos humanos, justiça, solidariedade, honestidade, reconhecimento da diversidade e da diferença, respeito à vida, entre outros. E ao

professor, atribui-se a tarefa de criar situações que promovam a aprendizagem escolar, por meio da introdução dos alunos nos significados da cultura e da ciência.

Segundo Oliveira (2003) e Gonçalves e Silva (2007), o processo de ensinar e aprender em Relações Étnico-Raciais implica convivência, conflitos e resolução de problemas relacionais. Implica também descobrir que os negros “[...] são capazes de reconstruir positivamente seu jeito de ser, viver, pensar, apoiados em valores próprios a seu pertencimento étnico-racial, à sua condição social” (GONÇALVES e SILVA, 2007, p. 50). No entanto, não basta fazer tal descoberta, cabe à escola e aos professores uma nova postura política e teórica capaz de enfrentar a discriminação e o racismo velado nas instituições escolares. Compreender a complexidade dessas ações permite aos professores, o estabelecimento de diálogo e proximidade com ações educativas e experiências comunitárias que reorientarão a produção e a divulgação do conhecimento para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

De acordo com Cruz (2013, p. 13), “reconhecer as diferenças e utilizá-las como ponto de partida é fundamental para uma educação que contemple as relações étnico-raciais”, porém, isso não é suficiente, pois pode assemelhar-se ao escopo da tolerância. A problemática das relações raciais no interior da escola é mais abrangente e conflituosa. O racismo é mascarado, velado e camuflado; está enraizado a “crenças ideológicas que o fundamentam e refazem os conflitos sociais inclusive na escola” (id. ib., p. 13). Questões que também são discutidas no PNI das DCNERER.

1.5 Plano Nacional de implementação das DCNERER

Silva (2009) nos alerta, que discutir e analisar instrumentos legais públicos implica cuidado sobre o discurso normativo, representacional e prático das ações legislativas. Esta autora adverte-nos que essa análise quase sempre é parcial e não expressa de fato a fala do legislador, pois sua operacionalização é percebida pelo lugar social responsável pelo ato implantado. Portanto, ao estudarmos o PNI das DCNERER (2009), representa a luta da sociedade civil organizada pelo direito ao acesso e à permanência dos negros brasileiros, na escola.

Neste sentido, o PNI das DCNERER (2009) orienta estratégias pedagógicas e metodológicas aos docentes, visando à implantação da Lei nº 10.639/2003. Mas, é preciso

reconhecer que motivos diversos interferem no cotidiano dos professores, dos quais citamos a inconsistência teórica sobre as relações étnico-raciais e a percepção para a questão dos termos *raça e etnia* presentes no corpo do documento. Outra situação é a representação do negro nos livros didáticos e, nesse sentido particular, “entende-se que todos estes pontos, de uma forma ou de outra, têm a ver com o modo como a imagem do negro foi construída ao longo dos anos” (SILVA, 2009, p. 25). Imagem essa rechaçada, inferior, servil e socialmente marginalizada.

Nessa linha de entendimento, o referido Plano orienta que a formação docente deve “desenvolver ações estratégicas [...] a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país” (BRASIL, 2009, p. 20). Como eixos fundamentais, o Plano Nacional de Implementação das DCNERER tem como eixos: (a) fortalecimento do marco legal; (b) política de formação inicial e continuada; (c) políticas de materiais didáticos e paradidáticos; (d) gestão democrática e mecanismo de participação social; (e) avaliação do processo educativo e monitoramento; (f) e, condições institucionais. Destacamos o eixo dois, por ser este o pilar central das ações operacionais deste Plano, que não acrescentou nada ao Parecer CNE/CP nº 03/2004, por considerar as orientações nítidas.

Para Oliveira (2012), ao privilegiar a questão da formação inicial e continuada de professores, o Plano salienta a valorização do magistério, ao mesmo tempo em que arroga atribuições e ações aos sistemas de ensino: federal, estadual e municipal; conselhos de educação; instituições de ensino da rede pública e particular; coordenações pedagógicas; grupos colegiados e núcleos de estudo (BRASIL, 2009).

Percebemos a preocupação da formação de professores em todo o Plano. No item III, que trata das atribuições dos sistemas de ensino, chamamos atenção para a articulação entre a formação e a produção de material didático, bem como a criação de programas presencial e a distância, com base na Lei nº 10. 639/2003 e das DCNERER (2004). Traz ainda a estrutura curricular dos referidos cursos, como evidencia o tópico I, II e III da alínea “b”.

- I- A estrutura curricular dos referidos programas de formação deverá ter como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnicorraciais e História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme o Parecer CNE/CP nº 03/2004;
- II- Os cursos deverão ser desenvolvidos na graduação e também dentro das modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização, em instituições legalmente reconhecidas e que possam emitir certificações;

III- Os cursos de formação de professores devem ter conteúdos voltados para contemplar a necessidade de reestruturação curricular e incorporação da temática nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, assim como preparação e análises de material didático a ser utilizado contemplando questões nacionais e regionais (BRASIL, 2009, p. 10).

Tais ações vêm complementadas pelas atribuições do governo federal, estadual e municipal e devem ser compreendidas como medidas estruturantes de combate ao racismo, em nível global. No âmbito do governo federal destacamos as alíneas “b, c, k e l”, que se referem à inclusão das DCNERER na Política Nacional de Formação dos profissionais do magistério da educação básica; a inclusão dos Art. 1º, § 1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004 como critério para reconhecimento, autorização e renovação de cursos superiores; prover conjuntamente formação de professores e produção de material didático; e avaliar, acompanhar e supervisionar a aplicabilidade do Plano, por meio de mecanismos criados para este fim, conforme Resolução nº 01/2004.

As principais ações estaduais e municipais postas no Plano não atribuem responsabilidade direta no eixo da formação docente. Somente a alínea “c” do tópico I, II e III do Plano, faz referência à temática, ainda que de forma tímida, entretanto, mobiliza Fóruns de Educação, instituições de ensino superior, NEABs, SECADI/MEC a proverem a formação do quadro funcional do sistema educacional.

Apesar dos aspectos colaborativos atribuídos pelo Plano de implementação das DCNERER para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a respeito da formação docente, tais secretarias não asseguram a consolidação destas ações ou quando asseguram, fazem-na de forma aleatória e sem obrigação legal. Segundo Oliveira (2012), essa deserdação pode provocar uma diluição das questões étnico-raciais na prática, pois a cobrança maior ficará a cargo das instituições de ensino, que quase sempre, estão despreparadas para lidar com os encargos financeiros, materiais e profissionais para efetiva participação nos cursos.

Geralmente, os professores participam deste curso no contra turno da sua lotação na escola e não são liberados para tais, também não encontram nas escolas materiais didáticos em quantidades suficientes para uma intervenção cotidiana em sala de aula. Frente ao exposto, ressaltamos que para acontecer uma educação anti-racista com caráter inclusivo é preciso que muitos obstáculos sejam vencidos, isto porque, as questões raciais negras

produzem impasses no cotidiano escolar, exigindo de toda a comunidade escolar e local, um constante repensar das práticas pedagógicas.

É importante ressaltar que esse processo não depende apenas de textos legais que regularizem e ofereçam suporte jurídico; além disso, é indispensável ouvir os professores, suas queixas, inquietações, suas dificuldades, experiências e saberes. Imperioso se faz (re)significar a formação e a prática docente por meio de debates, seminários, discussões e tantas outras atividades que formam o ser professor, o saber-fazer, como asseguram os itens “c” e “d” do tema: Principais Ações das Instituições de Ensino Superior:

c - dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

d - desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas (BRASIL, 2009, p. 36).

A preocupação com a formação contínua do docente no Plano é evidente. As atribuições estão direcionadas em todas as instâncias da rede federal, da estadual e da municipal de ensino, objetivando preencher as lacunas condicionadas pela má formação nos cursos de licenciatura. Porém, as dificuldades enfrentadas pelos professores ainda é grande e de toda ordem colocada pela pedagogia das competências e dos resultados por meio de currículos fechados, tradicionais e centrados em disciplinas que tratam o conhecimento como algo externo ao aluno, como algo dado, pautado em conteúdos, habilidades e competências instrumentais (YOUNG, 2011).

Outro elemento importante tratado no Plano são as atribuições e ações das coordenações pedagógicas, como previsto no Art. 3º, § 2º da Resolução CNE/CP nº 01/2004, ao estabelecer que os coordenadores pedagógicos devem promover encontros com professores, para aprofundamento de estudos teóricos e práticos; divulgação do Parecer CNE/CP nº 03/2004, Resolução CNE/CP nº 01/2004, da Lei nº 11.645/08; colaborar com planejamentos de cursos, incluindo atividades e conteúdos sobre relações étnico-raciais; prover encontros pedagógicos orientadores para combater o racismo e a discriminação na escola; estimular a interdisciplinaridade com a temática, a fim de divulgar resultados de

experiências didático-metodológicas na Semana de Consciência Negra; encaminhar situações de racismo e preconceito nas escolas aos gestores municipais e estaduais.

Os grupos colegiados e núcleos de estudos, também foram contemplados nos referidos documentos, sobre suas atribuições na formação de professores. Na alínea “c” é destacado para este compromisso, a mobilização “de recursos para implementação da temática de modo a atender as necessidades de formação continuada de professores e produção de material didático das secretarias municipais e estaduais de educação” (BRASIL, 2009, p. 46).

Para Oliveira (2012), o PNI das DCNERER é um importante instrumento de orientação pedagógica para o debate das questões étnico-raciais negras na escola; mas, tem como desafio colocar em prática tais questões no chão da escola e, especialmente, na sala de aula, que é o lugar de realização concreta das ações e incumbências dessas políticas públicas educacionais.

Em concordância com Oliveira (2012), defendemos a ideia de que tais políticas devem garantir uma formação pautada em princípios de competências sociais e não apenas instrumentais. Defendemos ainda, que a formação inicial e continuada deve contribuir para a reconstrução permanente da didática, o que pressupõe o domínio teórico-metodológico, conhecimentos profissionais e cotidianos. A despeito disso, assevera Minetto (2008, p. 46) que, “da teoria à prática existe um intervalo que precisa ser entendido para que a formação contemple as exigências do cotidiano em sala [...] uma avalanche de modificações que deixa o professor inseguro”.

Entretanto, Oliveira (2003) e Valente (2005) afirmam que a formação de professores brasileiros para as Relações Étnico-Raciais negras ainda é um gargalo na agenda das Políticas Públicas Educacionais, dado que, a vertente da garantia ao exercício da cidadania, pensado numa proposta educacional que contemple o processo de criação, significação da diversidade cultural, gênero e raça não é prioridade. Assim, uma educação igualitária e uma cidadania paritária, não são conceitos de filiação social e sim, discursos políticos capazes de esconder rupturas estruturais que perpassam a dinamicidade dos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação docente para as Relações Étnico-raciais, em todos os níveis.

No caso da pós-graduação *lato sensu*, isso tem se tornado uma constante haja vista que, quase sempre, acontecem em universidades particulares com problemas de toda ordem: material, profissional e pedagógico. Assim, o direito a uma educação pública, laica, gratuita, democrática e com qualidade fica comprometido, pois as liberdades individuais e coletivas

passam a ser reguladas pela coexistência omissa das obrigações estatais, em contrapartida à lei do mercado em outros termos, oferta e procura passa a regular essa formação.

O problema é o não reconhecimento da diversidade racial por parte dos egressos desses cursos de especialização que, ao invés de modificar a prática pedagógica para a inserção sociocultural de alunos/as negros/as na escola, por meio dos conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira no cotidiano escolar, ainda sustenta a intolerância e o acirramento de atitudes discriminatórias, especialmente, quando a diferença passa a justificar o tratamento desigual (VALENTE, 2005).

Outro problema é o aprofundamento das fraturas no corpo docente e escolar, formando professores em universidade para a elite, e mais que isso, formando professores para trabalhar nas escolas populares, em curso aligeirado e medíocre, sobretudo nas regiões do Norte e do Nordeste, onde a maioria da população de professores é de mulheres negras, quase sempre empobrecidas, de família de trabalhadores rurais, donas de casas, lavadeiras e outras (SOARES, 2010).

Pensada para pobres, a formação de professores, na prática, traz um discurso perverso da formação dual (escola com qualidade para a elite e escola pobre e sem qualidade para os pobres). Tal discurso gera outro discurso, o de que os fracassos dos alunos são resultados da incapacidade dos professores e, conseqüentemente, estes deverão ser submetidos a capacitações e reciclagens. Outro discurso é que para o magistério vão os “incompetentes intelectuais”: pobres, negros e mulheres (KUENZER, 2013).

Assim, no cotidiano escolar, os professores são inseridos como bodes expiatórios, na medida em que as responsabilidades se disfarçam, aumentando a busca de “culpados” pelo fracasso do processo ensino-aprendizagem, sendo seu trabalho como de tarefeiro, com medidas direcionadas a uma formação acomodadora, subtraindo-lhes a apropriação de estruturas teóricas, com os desafios de um pensamento capaz de fortalecer a autonomia, para intervir nos impasses da educação brasileira.

Contrariando tais prerrogativas é que defendemos uma formação livre e criadora, que se contraponha à burocratização e ao esfacelamento dos processos de ensino e aprendizagem. Uma formação reflexiva, compartilhada e capaz de auxiliar os sujeitos escolares na leitura da problemática social, re-ajuntando saberes e fazeres, que combatam a exclusão racial e a perpetuação de um currículo etnocêntrico, que descaracteriza as diferenças, em função da homogeneização dos sujeitos.

Wedderburn (2005) assevera que uma formação pensada nestes moldes deve contemplar na sua organização curricular questões *epistemológicas, metodológicas e didáticas* que versem sobre a problemática da população negra no Brasil, os processos de exclusão racial e ações afirmativas para a defesa de uma escola multicultural. Com efeito, é possível implantar políticas educacionais para o negro brasileiro que interroguem as singularidades africanas, o berço da humanidade, as primeiras civilizações, a escravidão racial e dos tráficos negreiros transoceânicos e os mitos raciológicos.

No eixo da metodologia, Wedderburn (2005) expõe, que é preciso defender uma especificidade metodológica que atenda à complexidade das práticas docentes no cotidiano escolar, no que tange ao ensino de História e Cultura da África. Por isso, “é imprescindível adotar uma abordagem transversal, transdisciplinar e de longa duração baseada em uma dupla diacronicidade, a saber: (a) intracontinental e (b) extracontinental” (id. *ib.*, p. 141). Desse modo, o estudo sobre África deve partir das suas estruturas internas e externas, para melhor compreensão das relações mundiais e sua importância para a construção da sociedade brasileira.

Para este autor, o não reconhecimento dessas diacronicidades leva a formação a um reducionismo simplificador linear – factual. É urgente pensar a formação docente para as relações étnico-raciais por meio das exigências analíticas – interpretativas como as destacadas a seguir: (a) enfoque histórico temporal; (b) diacronicidade continental; (c) preeminência histórica do continente africano; (d) anterioridade histórica da civilização egípcio-núbio-meroíticas; (e) evolução das sociedades africanas a partir de matrizes político-econômicas, filosófico-morais e lingüístico-culturais comuns; (f) delimitação de fases específicas de evolução sócio-histórica; (g) enfoque societário; (h) delimitação das evoluções societárias segundo espaços civilizatórios específicos (WEDDERBURN, 2005, p. 144).

Frente ao exposto, Wedderburn (2005, p. 160) classifica duas linhas fundamentais no processo de formação que, para ele são as expressões da “inteligibilidade histórica especificamente africana”: (a) definição de “espaços civilizatórios”; (b) análise societária pautada no modo de produção, nas estruturas políticas e nas relações segmentárias. Tais linhas incorporam a complexidade histórica e social africana, aliada à diversidade de seu povo.

Em relação à problemática didática, o autor em referência chama atenção para as fontes de ensino, o processo de avaliação e os recursos didáticos. Em sua fala, o professor

envolvido com o ensino das matrizes africanas deve “demolir os estereótipos e preconceitos que povoam as abordagens sobre essa matéria” (WEDDERBURN, 2005, p. 160).

Uma formação fora dessas orientações, segundo Wedderburn (2005), descaracteriza as possibilidades de resistências e combate ao racismo no interior das escolas, ao mesmo tempo em que orienta os professores para o trabalho não intelectual, para o desprestígio das questões epistemológicas, metodológicas e didáticas. Outra questão é a dicotomização formação e prática, o problema aqui é a não hominização do homem no e a partir do trabalho, que tem valor simbólico e material. Nisto reside a necessidade de se pensar a educação, a escola e a formação continuada resgatando o sentido do trabalho; a inter-relação subjetividade e saber-fazer pedagógico. Pensar a escola como espaço público de discussões sobre o trabalho é construir regras não somente técnicas, mas que organizem as relações entre as pessoas, dimensão ética, reconhecimento dos pares, cooperação e canalização coletiva da prática docente.

Libâneo (2000) afirma que a prática docente é a realização da ação concreta do trabalho do professor. Ela traz em seu bojo manifestações socioculturais e sociopolíticas que asseguram as diversas funções sociais que são impostas pela sociedade e constituídas pelos interesses das classes sociais antagônicas. Neste sentido, a prática docente é permeada por determinantes que moldam o tipo de homem, de sociedade e de escola.

Assim, para Wedderburn (2005, p. 160), o modo como os professores ensinam, selecionam objetivos, conteúdos, avaliam e organizam seu trabalho tem por base os “pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente” presentes no saber-fazer dos docentes. Prática que invoca saberes e sensibilidades que, em muitos casos, determinam a “aceitação, ou rejeição, das teses raciológicas e manipulações legitimadoras que inevitavelmente vestirão a roupagem [...] do ensino da matéria africana” (id. ib., p. 160). Aspectos que vêm discutidos juntamente com os eixos epistemológicos, didáticos e políticos no segundo capítulo desta dissertação.

2. ESPECTOS EPISTEMOLÓGICOS¹², METODOLÓGICOS, DIDÁTICOS E POLÍTICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PROCESSO COMPLEXO

Abordamos neste capítulo, a formação e a prática de professores para as Relações Étnico-Raciais e os aspectos epistemológicos, metodológicos, didáticos e políticos da formação de professores da educação básica. Nossa revisão de literatura tem como referencial os seguintes autores: Oliveira (2006; 2012); Banks (2006); Wedderburn (2005); Lima (2006) e Gomes, Gonçalves e Silva (2011), que defendem uma formação docente com base na diversidade sócio-cultural e étnico-racial dos negros brasileiros.

2.1 Formação e prática pedagógica de professores para as Relações Étnico-Raciais

A efetivação de um currículo para as Relações Étnico-Raciais, proposto pelas DCNERER (2004) e pelo PNI das DCNERER (2009) configura-se como estratégias epistemológicas, teórico-metodológicas, didáticos e políticos para se pensar a formação e a prática de professores brasileiros. Configuram-se também, como dimensão social e cultural para se planejar as ações educativas, os projetos de formação “individuais e coletivos de acesso a conhecimentos sobre História e Cultura afro-brasileira e africana que têm sido alijados do currículo escolar” (OLIVEIRA, 2012, p. 293). Esta abertura permite a “elaboração de novas perspectivas a partir do trato às diferenças como uma questão histórica e política” (id. ib., p. 294).

Partindo deste pressuposto, mencionamos Banks (2006), em razão das cinco dimensões por ele apresentadas para se projetar uma formação de educadores com vistas à igualdade racial e erradicação de todas as formas de racismo. São elas: (a) integração de conteúdos; (b) construção do conhecimento; (c) redução do preconceito; (d) equidade pedagógica; (e) viabilização da cultura escolar (BANKS, 2006, p. 24).

Essa abertura de abordagens educacionais no currículo dos cursos de formação docente, além da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira afirmada

¹² “Desde a década de 60, pode-se dizer que assistimos a um certo esfacelamento do campo tradicional da epistemologia (ciências psicomatemáticas) e sua abertura a diferentes objetos epistêmicos, especialmente o estudo dos saberes cotidianos, do senso comum, dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação através dos quais a realidade social e individual é constituída”. (TARDIF, 2012, p. 255).

pela Lei nº 10.639/2003 e pelas DCNERER (2004), possibilitou melhor trato pedagógicos das questões étnico-raciais em ambiente escolar. Com isso, houve a necessidade de se formar professores com conhecimentos epistemológico, metodológico e didático (WEDDERBURN, 2005).

Segundo Wedderburn (2005), é preciso que o trato doméstico eurocentrico abordados nos conteúdos escolares e curriculares na formação docente seja quebrado, pois geralmente são entendidos como únicos para se pensar a realidade humana e a formação de professores. Essa seleção de conhecimentos escolares é tida como universais e eurocêtricas, significando, na prática, a exclusão seletiva de valores, saberes e conhecimentos de povos considerados “inferiores”. Tal silenciamento é visto nos livros didáticos e paradidáticos.

Embora considerado um importante instrumento de trabalho dos docentes, o livro didático contribui na transmissão de valores e ideologias racistas, ao apresentar a população negra mais como objeto do que como sujeitos. Porém, se por um lado o livro didático tem veiculado estereótipos raciais (BANKS, 2006), por outro, percebemos o seu grande potencial transformador, tal como prescreve a legislação brasileira por meio da Resolução nº 03/2004 e a Lei nº 10.639/2003, efeito de uma construção histórica dos direitos à diferença, das identidades culturais reivindicadas pelos movimentos sociais, em especial caso, o Movimento Negro.

Para a efetivação de uma educação anti-racista, os professores, nas suas práticas pedagógicas, devem repudiar o preconceito, a partir de sólidas bases teóricas e metodológicas oriundas de seu processo de profissionalização, de forma a permitir uma rigorosa análise do livro didático, pois este é um instrumento de trabalho muito utilizado. Ao analisar tais livros, Wedderburn (2005) expõe que os professores devem criticar os textos, mídias, imagens, discursos ocultos e velados a partir de:

alta sensibilidade empática para com a experiência histórica dos povos africanos; uma constante preocupação pela atualização e renovação do conhecimento baseado nas novas descobertas científicas; e uma interdisciplinaridade capaz de entrecruzar os dados mais variados dos diferentes horizontes do conhecimento atual para se chegar a conclusões que sejam rigorosamente compatíveis com a verdade (id. ib., p.161).

Esta sensibilidade motiva o docente a ser sujeito de sua formação e, ao mesmo tempo em que o predispõe à aceitação das diferenças, a demolir estereótipos e preconceitos, privilegiando um olhar mais acadêmico, cultural e político da educação do negro, situação

educacional atualmente complexa, por sua condição de “inferioridade” étnico-racial (BANKS, 2006).

No que tange ao conceito da epistemologia da formação docente, Tardif (2012, p. 30, grifos do autor) a apresenta na proposição de “estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”. E, como saberes, entende Tardif (2002), que se trata dos conhecimentos, atitudes, habilidades e competências éticas, sociais e políticas do saber-fazer docente no cotidiano da escola. Mas isto só é possível, se considerarmos neste processo as amarras cotidianas do trabalho docente (material, condições de trabalho, condições pedagógicas e salariais).

Para Tardif (2012), tais processos interferem, de sobremaneira, na qualidade da formação dos professores da educação básica, visto que, quase sempre, estudam e trabalham ao mesmo tempo, sem quaisquer tipos de licença: parcial ou total. Nessas condições, as políticas educacionais impõem aos professores o papel de regenerar a democracia, mas não lhes propicia condições adequadas para isto, ao contrário, obriga-os a lutarem uma guerra sem armas, resultando na precarização do trabalho docente. Tal situação traz graves consequências para a prática pedagógica dos professores da educação básica, porque imputa-lhes o desafio de melhor organizarem o currículo escolar, sem qualquer orientação das secretarias ou mesmo da escola.

A organização curricular eurocêntrica é um dos desafios a ser superado nesse processo. É imprescindível a elaboração de um currículo escolar que aborde, com maior profundidade, a situação dos negros no Brasil, o conhecimento sobre seus povos, cultura e civilizações durante e depois dos navios negreiros e da escravidão. Somente assim, vamos ser capazes de ver a África com outros olhos, por suas singularidades, por sua extensão territorial, seus avanços tecnológicos e estrutura econômica. Essas novas interpretações contrariam a tradição hegemônica dos currículos atuais, que costumam apresentar os/as negros/as como povo sem história e sem cultura.

É consenso, a ideia de que precisamos reconstruir as escolas, os currículos, a cultura escolar, a docência (GOMES E GONÇALVES E SILVA, 2011). Entretanto, necessitamos assumir a riqueza de nossa identidade, de nossos valores e saberes. Banks (2006) lembra-nos que, desconsiderando tais elementos, subestimamos o caráter racista da escola e passamos, então, a responsabilizar apenas os docentes e seus imaginários, pelo insucesso acadêmico da

população negra. Para esse autor é pesquisando sobre o racismo, que compreendemos como ele se institucionaliza. Este conhecimento facilita seu combate e sua não reprodução, permitindo aos professores intervirem em prol de uma educação emancipatória e plural.

Temos que afirmar esse debate emancipatório em todas as ações educativas, nos currículos, no livro didático, nas ações afirmativas e na formação. Devemos pensar em uma educação concreta para sujeitos concretos, com direitos e deveres, sujeitos sócio-históricos, com trajetórias de vidas marcadas por discriminações e preconceitos.

No que tange ao currículo para formação docente, Banks (2006) assevera que esta reorientação deve considerar o reconhecimento de outras tradições de conhecimentos diferentes da cultural excludente e eurocêntrica. Isto significa uma reivindicação do direito de voz, de colocar no núcleo rígido dos conhecimentos científicos saberes silenciados até agora, saberes multiculturais.

Para Banks (2006), a formação docente deve ser entendida como processos sócio-culturais, prática de ressignificação, de criação, de negociação, de conflito e de poder, que se metamorfoseiam em meio a padrões estáveis, que limitam presentemente nossas escolhas curriculares. Nesta ótica, o autor defende uma organização curricular sob as bases materiais do conhecimento, em sua forma mais significativa como prática cultural.

Prática cultural como produto de seu sistema de significados, linguagens discursiva e não discursiva, que incorporam nas escolas, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores e modos de ser sujeito. Todavia, a prática cultural interfere na produção do imaginário dos professores, a partir dos valores, comportamentos, atitudes, normas, dando legitimidade ao projeto social “oficial”, mas também, é espaço de resistência das diferenças. O centro de preocupação da prática cultural é com os saberes heterogêneos, sem fronteiras, abertos, criativos, resultante de experimentações e invenções.

Saberes colocados nas necessidades, interesses e peculiaridades dos professores. Saberes resultados de lutas pela implantação de políticas de Ação Afirmativa e culturais, que têm como núcleo a corporificação do conflito de todas as experiências cognitivas e afetivas vividos pelos/as alunos/as negros/as. Enfim, saberes definidos num processo de construção coletiva que evidenciem os valores e as especificidades produtivas e culturais desses alunos.

Banks (2006, p. 199) sustenta, que a dimensão cultural foi a brecha pela qual o Movimento Negro discutia a história do seu povo. Mesmo de maneira estereotipada, “a cultura foi um campo mais aberto a algumas manifestações de diálogo” na escola. Contanto, o

autor alerta que esses saberes culturais foram apropriados pelo discurso da elite (política, mídia, universidades, educação e negócios corporativos) como responsabilidade individual docente. Desconsiderando-se, neste processo, o papel do Estado na definição, orientação e execução de Políticas Públicas de Ações Afirmativas que reconheçam tais heterogeneidades.

Há também, o discurso na sociedade de que o fracasso escolar dos negros se dá pela não habilidade do professor em trabalhar assuntos que remetem à Educação para as Relações Étnico-Raciais negras. Geralmente, esse discurso ocorre de forma sutil e a retórica da tolerância em tais debates não é considerada, pois a epistemologia da formação docente proclamada nos currículos escolares prima pela apropriação de competências básicas em função das competências sociais (humanismo e tolerância), conforme Gomes e Abramowicz (2010).

Para Gomes e Gonçalves e Silva (2011), essa epistemologia da formação docente gerida pelo poder público, parte do grupo branco e dominante, e tem justificado e legitimado o racismo como algo naturalizado via manipulação da opinião pública, geralmente, por meio da mídia de massa, buscando reproduzir a dominação do grupo branco¹³. Esse discurso não se limita à promulgação da desigualdade por decisões políticas, mas consiste em buscar influenciar os outros, a partir de sua credibilidade e respeitabilidade.

Desta feita, exige-se maior atenção na implantação das políticas de Ações Afirmativas. É preciso considerar as diversas propriedades do contexto formativo, tais como padrões de acesso à escola, configuração da proposta de formação, seleção dos participantes e condições materiais, uma vez que os/as professores/as também se educam e se constroem para além desses processos educativos formais, conforme assinalam Gomes e Gonçalves e Silva (2011).

Um projeto de formação docente e educacional na escola, comprometido com as diferenças dá voz aos sujeitos mais empobrecidos e marginalizados, (re)significa a identidade docente e aborda o ensinar e o aprender para e na diversidade, ao mesmo tempo em que valoriza a cultura e história das mulheres, dos gays, das lésbicas, dos jovens, dos aposentados, das infâncias, dos índios e dos negros (GOMES E GONÇALVES E SILVA, 2011). Trata-se, de um ensinar e de um aprender efetivado na relação dialógica dos sujeitos em um mesmo contexto histórico e social, impondo uma “realidade que exige a promoção de uma educação

¹³ Lima (2006, p. 76) alerta para a não adoção maniqueísta da discussão: “brancos maus”, “negros bons”. Tampouco cair nos discursos de simplificação e folclorização da temática, pois ao trilhar esse caminho perigoso não percebemos a complexidade dos grupos humanos. “A ideia é valorizar o positivo, mas sem idealizar”.

para novas formas de ser e de conviver ante as múltiplas diversidades étnico-raciais de que a sociedade se constitui” (OLIVEIRA, 2012, p. 295).

No eixo da metodologia, Wedderburn (2005), bem como Gomes e Gonçalves e Silva (2011) entendem que esta estuda os métodos, ou o caminho a ser percorrido num determinado planejamento, que tem como objetivo responder às necessidades do processo educativo, avaliar as capacidades, limitações e implicações de sua utilização prática.

A metodologia “determina as tarefas a ser empreendidas pela escola para que os resultados pretendidos sejam alcançados” (GOMES e GONÇALVES e SILVA, 2011, p. 12). Em linhas gerais é a explicação rigorosa e detalhada de toda ação docente e se refere aos fundamentos e pressupostos filosóficos que fundamentam a ação escolar. Assim, compreendemos que as bases teórico-metodológicas do trabalho docente para uma educação anti-racista, permitem ao professor organizar, selecionar e decidir sobre conteúdos que primem por uma educação anti-racista.

Pinho (2010), em conformidade com Gomes e Gonçalves e Silva (2011) nos levam a concordar que uma educação anti-racista não apenas desnaturaliza as relações de preconceito e discriminação dos negros, mas, põe em debate as relações de poder para além das desigualdades sócio-econômicas. Por isso, precisamos refletir sobre o papel do planejamento de ensino na escola, os conhecimentos e saberes que este determina e as orientações didáticas que visam a organizar ações formativas críticas das relações de trabalho.

Um planejamento de ensino elaborado com vistas a combater o racismo, segundo Gomes e Gonçalves e Silva (2011), contribui para a geração de alternativas sociopolíticas de transformação das condições de vida e trabalho dos sujeitos negros; bem como dá alternativas que orientam a formação de professores pela construção de formas efetivas de justiça social.

Isso permite transgredir o modelo de competências imposto pelas políticas oficiais e centralizar nossas ações mais efetivas nas relações humanas e sociais, no vínculo entre formação e trabalho, rompendo com o fatalismo da disputa competitiva, gerindo novos conhecimentos, novos saberes teórico-metodológicos e organizacionais oriundos da experiência (GOMES e GONÇALVES e SILVA, 2011).

Wedderburn (2005), ao discorrer sobre os planejamentos de ensino, salienta que é preciso buscar uma síntese metodológica, pois foi deixado à sociedade, sobretudo aos professores, um legado raciológico eurocêntrico sobre os estudos africanos. Isto é um obstáculo que somente será superado diante “da criatividade, do rigor científico e da

curiosidade investigativa do pesquisador e do docente” (id. ib., p. 143). Neste ínterim, a escolha do posicionamento da escola no planejamento de ensino, refere-se às finalidades da educação escolar na sociedade, princípio que orienta o planejamento metodológico.

Assim, os marcos referenciais como: (a) exigências analítico-interpretativa antiga e moderna; (b) o marco formador; (c) e, o marco das estruturas sociais africanas são indicativos necessários para o ensino da História da África, em parâmetros anti-racistas em um projeto pedagógico de forma interdisciplinar, segundo o que preceitua Wedderburn (2005).

O planejamento de ensino deve, do mesmo modo, permitir reflexões acerca das personalidades, desejos, ímpetos e valores dos negros brasileiros e seus descendentes; do nosso desconhecimento sobre a história africana e sua cultura; superação confinada e folclorizada das manifestações culturais de origem africana. Também devemos buscar na fonte os saberes religiosos, danças, brincadeiras e ritmos de matriz africana tais como capoeira, candomblé, congada, o maracatu nascidos no Brasil, mas com forte influência dos escravos, enfatiza Lima (2006).

Além dessas orientações teórico-metodológicas, Lima (2006, p. 79) contribui com outros pontos nesta análise sobre o ensino da História da África, são eles: (a) população, “segundo maior continente do mundo com 800 milhões de habitantes”; (b) e, língua falada, “na África se fala aproximadamente duas mil línguas, as quais por sua vez têm suas variantes: os dialetos”. Disso concluímos que a história desta diversidade populacional e linguística também passa a ser refletida na religiosidade, nos costumes e nos modos de vida.

Lima (2006, p. 82) apresenta quatro eixos para a elaboração de um planejamento de ensino voltado para Educação das Relações Étnico-Raciais no plano metodológico das disciplinas. O primeiro é a *interdisciplinaridade*, importante para se compreender a atual conjuntura social e cultural dos processos de ensino e aprendizagem. O segundo é *apresentar a história do ponto de vista africano*, isto que dizer, que temos que “proceder das influências, as ações que partiram dos africanos na construção de sua história” (id. ib., p. 82).

O terceiro é *apresentar a história dos povos africanos em seu conjunto*, numa perspectiva heterogênea e plural e “entendendo as conexões de trocas, bem como a presença de aspectos de semelhanças e identidade entre muitas sociedades do continente” (id. ib., p. 82). O último eixo é o *de evitar o factual*, “uma história de eventos dissociados, que tanto mal fez e faz à aprendizagem crítica, ao entendimento das relações entre as diversas partes do

mundo e à compreensão da atuação dos sujeitos históricos em toda sua complexidade” (LIMA, 2006, p. 82).

A partir desses quatro eixos, Lima (2006) seleciona temas da história africana visando a um planejamento para a formação docente em Relações Étnico-Raciais negras. São eles: (a) África: onde nos tornamos africanos; (b) a História da África e a crítica ao termo “pré-história; (c) as sociedades africanas e as tradições orais; (d) África na história antiga; (e) a expansão banta; (f) expansão do Islã e o comércio de longa distância; (g) a formação do mundo atlântico e o tráfico de escravos; (h) e, colonialismo, resistência e luta pela democratização.

Essa orientação para a seleção de conteúdos nos planejamentos de ensino e nos programas de formação para professores é fundamentalmente enriquecedora, pois permite conhecer mais sobre o processo histórico dos negros brasileiros e africanos em um conjunto estrutural de base teórico-metodológica. São temas que contribuem para, enfim, o discernimento de que, além de sua força de trabalho, os negros trouxeram a sua cultura, saberes científicos e populares que fortaleceram e redefinem nosso jeito de pensar, falar, agir, comer, dançar, enfim, o cultural (LIMA, 2006).

Em relação à organização didática, Wedderburn (2005) enfatiza que as ações empreendidas pelas escolas e pelos professores é resultado das escolhas metodológicas que apresentam o tipo de educação escolhida e trabalhada. Assinala Silva (2003, p. 101), que essa tomada crítica perante o ensino referenda a concepção de educação para sujeitos que tem na “raça o fator determinante do desempenho escolar”. Com efeito, é na organização didática que o professor explicita a concepção pedagógica que fundamenta seu trabalho. Isto ocorre porque a prática escolar docente é a realização da ação concreta do trabalho do professor, e geralmente traz em seu bojo manifestações socioculturais e sociopolíticas que asseguram as diversas funções sociais que lhes são impostas pela sociedade e constituídas pelos interesses das classes sociais antagônicas. Nesse sentido, a prática docente é permeada por determinantes que moldam o tipo de homem, de sociedade e de escola.

Como unidade didática, os temas sobre o ensino de História e Cultura do negro brasileiro cumprem certo rigor no planejamento de ensino e nos cursos de formação de professores. A despeito disso, enfatiza Oliveira (2006, p. 64) que, “planejar para atender à diversidade étnico-racial significa acreditar na possibilidade de mudanças das relações raciais na sociedade e no ambiente escolar o que repercutirá nas condições subalternas de vida da

população negra”. A partir dessas considerações, Oliveira (2006; 2010) acrescenta ao roteiro do planejamento de ensino para uma educação anti-racista o tópico sobre a caracterização do perfil dos alunos e dos professores, defendendo a construção de um planejamento político e não “folclórico”.

Neste item chamamos atenção para a caracterização racial dos alunos e sua relação com o sucesso ou fracasso escolar. O tópico seguinte acena para os objetivos educacionais gerais da escola. Julgamos importante selecionar: valores [...] como a igualdade, o respeito às diferenças, o relacionamento horizontal entre os homens, a não-violência física e moral e valores particulares que os estudos sobre a comunidades anunciem como necessários (OLIVEIRA, 2006, p. 60). Léia destaca entre “aspas” onde começa e termina a citação.

Banks (2006) nos lembra que alunos negros, carregam o estigma do *déficit* cultural que a escola e os professores têm obrigação de rejeitar e eliminar. Este é o grande desafio posto aos atores educativos. Outro ponto destacado por Banks (2006) é a equidade pedagógica. Na sala de aula, as crianças negras enriquecem a vida dos professores, pois possibilitam a estes mudanças relacionais, ao mesmo tempo em que formam atitudes anti-discriminatória e anti-racista. Isto nos lembra Veiga (1995), a partir dos estudos de Oliveira (2006; 2010), ao orientar o planejamento de ensino quanto à igualdade de condições, à qualidade no ensino, à gestão democrática, à liberdade de ensino e à valorização do magistério.

Advertimos que uma educação para atender aos diferentes grupos étnico-raciais deve compactuar, primeiramente, com a liberdade do ensinar e do aprender, aqui consideramos as matrizes de origem africana. Segundo, com a igualdade de condições de acesso e permanência dos alunos negros, por interferência das ações afirmativas; terceiro, com a qualidade do ensino, adotando conteúdos que trabalhem o auto-reconhecimento de pertencimento étnico-racial; quarto, com a gestão democrática, ouvindo as vozes dos “marginalizados”, esquecidos a própria sorte (OLIVEIRA, 2010).

E, por fim, com a valorização do magistério, envolvendo toda complexidade da formação, pois o fazer-se professor ocorre na dinâmica do cotidiano, num processo contínuo proporcionado pelo exercício da profissão e por uma gama de paradigmas teóricos impregnados nas diferentes concepções pedagógicas da formação: inicial ou continuada (OLIVEIRA, 2010).

Sabemos que, historicamente, a formação de professores tem na sua base conceitual pressupostos teóricos tradicionais e homogêneos. Porém, hoje são exigências da sociedade a aprender e reaprender incessantemente em meio à diversidade, em meio aos obstáculos. Assumindo a posição de que os professores são atores sociais ativos, assumimos que sua prática não é apenas momento de produção de saberes experienciais, mas também de saberes teóricos, conceituais, filosóficos, específicos da complexidade de sua atuação profissional. Ao aprender↔ensinar↔aprender para uma educação anti-racista, o professor lança mão de atributos de produção, transformação e mobilização de saberes específicos da educação do negro (OLIVEIRA, 2010).

Isso ocorre porque a formação de professores é uma ação complexa e crucial. Ela comporta, além da socialização e configuração profissional, conceitos teóricos acadêmicos: tradicionais, centrados nas competências, personalista ou investigativa. Conforme Gomes e Gonçalves e Silva (2011, p. 12) tais situações interferem nas “leituras, interpretações e posições teóricas” dos professores, de tal modo, que essas posturas educacionais adotadas pelos educadores no cotidiano escolar dizem muito sobre o papel social, político e cultural dos mesmos.

Neste íterim, ao inserir a problemática da diversidade étnico-racial na sala de aula e na formação docente, inserimos também uma nova produção epistemológica, teórico-metodológica e didática no campo do conhecimento pedagógico: é uma concepção de educação que entende o professor “enquanto sujeito sociocultural. Ou seja, aquele que atribui sentido e significado à sua existência a partir de referenciais individuais e coletivos, simbólicos e materiais que [...] extrapolam a instituição escolar” (GOMES e GONÇALVES e SILVA 2011, p. 12).

A docência, para Tardif (2012), é algo que mobiliza os sentimentos, por isso deve ser renovada diariamente. Todavia, o professor deve refazer seu caminhar pensando num magistério pulsante e imantado que seduza, mas traga também compromissos e responsabilidades que exijam saberes como: didático-pedagógico e o saber sensível. Esses saberes são responsáveis pela ação docente no cotidiano escolar e são elementos que compõem a sua ação como mediadora de determinantes socioculturais, políticos, econômicos e estéticos, implicando assim, repensar o processo pedagógico de modo construtivo, crítico e criativo.

Enfim, é necessário pensar o que e o como ensinar, a partir das intenções pedagógicas que temos cotidianamente. É preciso também, pensar estratégias que permitem avançar no incerto e no aleatório. Essas estratégias são imperativos da complexidade, movimento que comporta planejar a formação e a prática de forma ampla, na sua recursividade, incluído relação entre as partes e o todo, num processo dialógico e contínuo.

De alguma forma, a população negra está contemplada. Registramos que, pela primeira vez na história da educação brasileira, nunca se apostou tanto em mudanças de posturas e atitudes epistemológicas, teórico-metodológicas e didáticas. Entretanto, ainda precisamos avançar e superar a dicotômica formação inicial e continuada dos educadores. Necessitamos de uma formação que os ajude a agirem na prática diária, sem medo e receios.

Consideramos que, uma educação que visa a combater a discriminação e o preconceito racial deve focar a formação de professores como fator decisivo. No que tange à formação continuada, esta deve ser permanente e assegurar o desempenho dos educadores, deve ainda, segundo Oliveira (2010), conter as dimensões: a dos conteúdos, a pedagógica e a das relações situacionais.

Na dimensão dos conteúdos, o cursista adquire domínio da sua área de trabalho de maneira ampla. Consiste no aprofundamento teórico e consistência intelectual. Este domínio permite ao educador, a capacidade de selecionar conteúdos relevantes quanto às categorias raciais, cotidiano e sociedade. Esta dimensão, para Oliveira (2010, p. 263), é complexa quando nos referimos aos profissionais da educação geral, os pedagogos, por exemplo, “pois ele ministrará aulas de todos os campos de conhecimentos, o que implica domínio seguro de todas elas para além do conteúdo a ser ensinado”. Para a referida autora, esta multihabilitação dos cursos de pedagogia dificulta a circulação total e com liberdade do professor aos estudos raciais, porém não o impede de realizar um trabalho voltado para as práticas sociais dos alunos negros e sua condição de vida na atual sociedade.

A dimensão pedagógica se refere à competência de selecionar e manipular os conteúdos escolares de forma didática e política, assegurando aos alunos negros condições favoráveis para o aprendizado e desenvolvimento real e significativo, na promoção da inclusão e da eliminação do racismo, a partir dos critérios: “relevância social e acadêmica, o contexto em que vivem os alunos, a diversidade fenotípica, cultural e socioeconômica e as expectativas da comunidade em relação ao papel social da educação escolar” (OLIVEIRA, 2010, p. 264).

A última dimensão das relações situacionais tem a ver com as relações dos sujeitos educativos envolvidos no processo de formação escolar, e considera, neste processo, “as questões existenciais” (OLIVEIRA, 2010, p. 264) de todos os atores sociais, quer seja, alunos, professores e comunidade escolar. Para Oliveira (2010), estas três dimensões estão interligadas e compõem, de sobremaneira, as orientações da formação continuada de professores em serviço ou em outras instituições. Em Altamira - PA, buscamos em campo verificar se estas dimensões foram consideradas nos cursos de formação continuada de professores em relações étnico-raciais.

2.2 Políticas públicas de Ações Afirmativas para a formação de professores em Altamira – PA: Perfil das instituições e dos cursos ofertados

Apresentamos aqui, o resultado dos levantamentos realizados sobre as Políticas de Ações Afirmativas para a formação de professores em Relações Étnico-Raciais, em Altamira - PA, a partir da feitura da Lei nº 10.639/2003. Neste sentido, procuramos saber: (a) Quais os tipos de formação continuada ofertados no município de Altamira – PA, qual carga horária e com quais objetivos? Em seguida, apresentamos o perfil das instituições e dos cursos ofertados aos docentes no período de 2010 e 2011. Anos em que aconteceu o programa ERER, em parceria com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação.

As instituições de ensino nas quais foram realizadas a pesquisa, são: a GEABI/UFPA, a SEMED, a SEDUC e o IFPA. O critério adotado para a seleção do campo foi a realização de formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais. O objetivo foi construir um banco de dados para análise e discussão *a posteriori* dos efeitos dessa política de formação continuada na prática pedagógica dos egressos do ERER. Contudo, antes desse levantamento foi efetivada uma Pesquisa bibliográfica para compreendermos a base conceitual dos documentos normativos, que são: (a) a Lei nº 10.639/2003; (b) as DCNERER (2004); (c) e, o PNI das DCNERER (2009). Esta pesquisa possibilitou o confronto teórico-prático das Ações Afirmativas da formação docente realizada em Altamira – PA, ao mesmo tempo em que foi determinante para o conhecimento teórico do problema por nós pesquisado.

Também perpetramos uma pesquisa documental, para obtermos os dados empíricos das instituições, no que se refere à formação continuada dos docentes. Tais dados foram confrontados teoricamente, com vistas a preencher as lacunas deixadas pela entrevista com os

professores e pela observação participante do cotidiano dos professores em sala de aula. Conforme Lüdke e André (2012, p. 39), uma das vantagens da pesquisa documental é que “os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos”.

Os documentos analisados, em conformidade com cada instituição, foram: o IFPA - Projeto Pedagógico do curso de especialização *lato sensu*, empregado no sentido de contextualizar o fenômeno estudado, explicitando suas vinculações legais, as metodologias de trabalho (estratégias, linhas de ação, organização); bem como as dimensões político-participativas que corporificam o trabalho docente para as Relações Étnico-Raciais negras; o Projeto Pedagógico do curso de Especialização em Educação, Diversidade e Conhecimento - GEABI/UFPA, o projeto PROINT/GEABI, folder dos eventos e Plano de trabalho das formações do grupo.

Da SEMED, os documentos analisados foram: Quadro de lotação de professores, lista de concluintes do EREER, Memorial da gestão educacional da Secretaria Municipal de Educação de Altamira – PA, período de 2005 a 2012; Proposta Pedagógica Integrada de Gestão da Educação Escolar da Rede Municipal de Ensino; Matriz de competências e habilidades e os Relatórios de Formação de Gestores.

Na SEDUC, tivemos acesso apenas aos relatórios do SOME, os dados sobre os cursos de aperfeiçoamento foram coletados junto aos professores da Rede Estadual e *folder* explicativo sobre as ações previstas para o segundo semestre de 2013. A pesquisa de campo nos possibilitou a aproximação com os docentes participantes do EREER e a seleção dos sujeitos da pesquisa e das escolas. Segundo Minayo (2007, p. 55), esse processo de aproximação e relação deve ser *a priori* gradual, estabelecendo laços de segurança e confiança, para que a proposta de investigação não seja corrompida ou mesmo desconsiderada pelos sujeitos informantes.

Essa ação deve ser “um envolvimento compreensivo” (MINAYO, 2007, p. 55) e, por isso, a postura do pesquisador em relação à problemática precisa ser de dialogicidade. Além disso, “esse procedimento também gera constrangimentos entre pesquisador e grupos envolvidos, podendo implicar no surgimento de falsos depoimentos e propiciando uma posição de defesas de ideias e valores desses grupos” (MINAYO, 2007, p. 55). Em todos os documentos das instituições pesquisadas foram analisados os eixos: (a) Formação continuada;

(b) Matriz curricular; (c) Projeto interdisciplinar; (d) Orientação pedagógica; (e) Recursos didáticos; (f) e, Produção de material didático.

Quanto aos recursos didáticos, os dados do SEMED e SEDUC demonstraram que eles são insuficientes para atender à diversidade das demandas educacionais e não contemplam os dispositivos legais da Lei nº 10.639/2003. As escolas não dispõem, em quantidade plena, de jogos, brinquedos e materiais esportivos como bola, rede e entre outros. Os livros são oriundos do Programa Nacional Biblioteca na Escola e do Fundo de Desenvolvimento Nacional da Educação - FNDE. As escolas possuem materiais para educação anti-racista, tais como: “Educando pela diversidade afro-brasileira e africana: ações afirmativas – ressignificando os temas transversais Lei nº 10.639/03 – comentada”, do autor Jorge Arruda (2006); “Repertório afro-brasileiro na escola – parte I e II” - Livro e DVD da TV Escola / MEC (2004).

Estes materiais didáticos, acima citados, têm como objetivo fazer uma reflexão sobre práticas pedagógicas e uma avaliação sobre a responsabilidade da escola, na manutenção de estereótipos, com base na Lei 10.639/2003 e nas DCNERER (2004) para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; “que vem exigindo modalidades de atualização continuada para os educadores, seja para o repertório informativo específico, seja para a formação de excelência conforme almeja a regulamentação” (BRASIL, 2004, p. 01).

Outra literatura comum nas cinco escolas pesquisadas foi a coletânea: “Cultura popular e educação – parte I e II”- coletânea Salto para o Futuro, organizada por René Marc da Costa Silva (2012). Esta coletânea trata da relação educação e cultura no âmbito da dimensão educativa e das manifestações culturais populares de diferentes grupos étnico-sociais. Tem como objetivos fazer uma reflexão sobre aspectos fundantes de nossa identidade como nação multicultural e pluriétnica. O público alvo desse material são os professores em formação. Os livros de formação docente encontrados nas escolas pesquisadas foram: “Negritude – usos e sentidos” do autor Kabengele Munanga (2009); “Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: ação afirmativa e desigualdade social”, organizado por Renato Emerson dos Santos (2011). Literaturas infanto-juvenis também foram encontradas nas escolas, que foram enviadas às escolas, via MEC.

O trabalho com literatura é importante porque subsidia o professor na discussão de temas considerados tabus na sociedade, como a religiosidade africana, por exemplo. Segundo Amâncio, Gomes e Jorge (2008), várias atividades podem ser pensadas, a partir da leitura de

um livro, ou mesmo de uma contação de história, a saber: composição de murais, pôster, quadros de variedades, teatro, tirinhas, musical, croqui e mapas, atlas, enciclopédias, músicas, apresentação de grupos comunitários, documentários, entre outros. Os alunos podem trabalhar individualmente ou em grupos, em comunidade ou em turmas diferentes, porém, o foco é a valorização das diversidades étnico-raciais e o reconhecimento de pertença desses sujeitos.

Sendo um importante recurso didático, as literaturas africanas e afro-brasileiras são mais que um livro de história, são instrumentos de informação, de desconstrução do imaginário. Dão oportunidade de construção de positividade da cor. São instrumentos de fruição poética, de estética. São espaços de valorização da cultura, dos saberes e do conhecimento (AMÂNCIO, GOMES e JORGE, 2008).

Ler diferentes tipos de gêneros literários: narrativas, poesias, teatro, cartas, crônicas, para Amâncio, Gomes e Jorge (2008), é fundamental para o crescimento intelectual das crianças e jovens negros/as. Porém, estes leitores são moventes e já chegam à escola como “objeto de discursos” (AMÂNCIO, GOMES e JORGE, p.13), que produziram diferentes “posições de sujeitos”, entre eles, aqueles que os constituem como “marginalizados”.

Os negros são sujeitos que têm subjetividades forjadas em uma cultura regida pela discriminação e pelo racismo, muitas vezes oculto, mas existentes. Outrossim, são sujeitos cambiantes e plurifacetados. Sujeitos acostumados com as incertezas, instabilidade e insegurança. Sujeitos mutantes, independentes e desconcertantes, ora impulsionados pelo discurso real, ora pelo simbólico. Arenas culturais que a escola precisa estar preparada para combater.

2.2.1 Grupo de estudos afro-brasileiros e indígenas – GEABI

O GEABI é um grupo de pesquisa da Universidade Federal do Pará, aprovado no *Campus* Universitário de Altamira e registrado no diretório de pesquisa do CNPq, com um perfil multidisciplinar (Pedagogia, Antropologia, Direito, Sociologia, Economia, Arqueologia, Biologia, Letras). Foi criado em 2010, com o objetivo de pesquisar as dinâmicas culturais, o cotidiano e a história dos Afro-Brasileiros e Indígenas na região amazônica paraense; a educação e formação, como processos de reconhecimento e o acesso aos bens culturais das sociedades que compõem a diversidade brasileira; questões sobre a educação da população negra e educação indígena e currículo; e políticas públicas de formação docente para a

diversidade étnico-racial (GEABI, 2010). O grupo conta atualmente, com cinco integrantes entre professores e alunos de graduação.

Dentre os projetos do GEABI desenvolvidos na área da formação continuada de professores em Educação para as Relações Étnico-Raciais estão em 2010 e 2011: *Projeto integrado* “Interdisciplinaridade, ensino, pesquisa e extensão em práticas pedagógicas inovadoras no laboratório de pedagogia”, durante os anos de 2010 e 2011. O objetivo foi: “fomentar a criação de experiências inovadoras na formação inicial em Pedagogia juntando esforços para o cumprimento da Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 para a superação de práticas de racismo e de discriminação” (PROJETO INTEGRADO PROINT - GEABI, 2010, p. 06).

O GEABI ofertou oito *courses de curta duração* – com carga horária de 20 horas em cada curso realizado, durante os anos de 2010/2011, com temas: (a) Arte e Educação; (b) Brinquedoteca; (c) Literatura infanto-juvenil e diversidade em relações étnico-raciais; (d) Mostra de filme: Cinema e Infância; (e) Inclusão digital para pessoas com deficiências e Tecnologia Assistiva (TA); (f) Expressão musical e linguagem; (g) Cultura corporal; (h) e, Educação em direitos humanos, legislação da educação e diversidade cultural. Frequentaram os cursos, 25 professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino e os seis bolsistas do projeto.

Dentre os oito cursos oferecidos, destacamos: (a) Literatura infanto-juvenil e livro didático: uma análise do racismo no plano simbólico. Objetivo: Propõe a realizar uma análise do racismo no plano simbólico a partir de discussões de conceitos e origens do racismo, branqueamento, poder simbólico, ideologia e construção de identidade; (b) Cultura corporal e arte com objetivo de Pensar a prática pedagógica a partir do movimento como instrumento lúdico no processo de alfabetização, buscando a valorização da criança branca, negra e indígena; (c) e, formação de professores brinquedista no Hospital Regional da Transamazônica: educação e diversidade cultural. Objetivo: Orientar a formação docente quanto ao acompanhamento e planejamento das atividades em ambiente hospitalar numa perspectiva multicultural.

Em novembro de 2012, aconteceu o Seminário “História e cultura afro-brasileira e indígena: políticas educacionais, currículo e identidade”. A programação contou com cinco palestras, oficinas, apresentações culturais e rodas de conversas. Os temas das palestras foram: (a) Políticas educacionais para a população negra e indígena; (b) Religião de matriz

africana: cultura e identidade no contexto escolar; (c) Direitos humanos e indígenas: perspectivas para construção da doutrina da proteção plural; (d) Os desafios atuais da educação brasileira: das relações étnico-raciais a educação do campo; (e) e, Populações negras e indígenas: diretrizes nacionais de educação.

O seminário teve como objetivo promover o debate sobre as políticas de ações afirmativas para a inserção de jovens negros e indígenas no ensino superior, em face das conquistas na UFPA. O público alvo foi de professores e estudantes de educação básica, da graduação e pós-graduação do município de Altamira – PA e demais municípios da região Transamazônica e Xingu. No evento também houve lançamento do livro “Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT-21 ANPEd” organizado pelas professoras doutoras Nilma Lino Gomes, Silvani dos Santos Valentim e Vilma Aparecida de Pinho.

Ainda em fluxo temos a Especialização *lato sensu* em “Educação, Diversidade e Sociedade”, na modalidade regular/presencial. Os objetivos são: “viabilizar a formação para a implementação das diretrizes curriculares nacionais que se referem aos conhecimentos sobre a cultura e história afro-brasileiras e indígenas em todos os níveis de ensino” (GEABI, 2013, p. 03).

O curso foi aberto à comunidade local, mas prevendo “a prática de política de ação afirmativa para os auto-declarados negros, indígenas e para professores das redes municipais e estaduais de educação básica; e integrantes de Movimento Social” (GEABI, 2013, p. 04). A organização curricular do curso em especialização *lato sensu* “Educação, Diversidade e Sociedade” se distribui em três eixos. O primeiro é intitulado de “Educação e diversidade”, compondo disciplinas com carga horária de 30 horas, sendo 25 horas teóricas e 05 práticas. São elas: (a) Técnicas e abordagens teóricas e metodológicas de pesquisa I; (b) Direitos humanos, diversidade cultural e educação; (c) Diversidade, desigualdade e educação da população negra; (d) e, Etnografia da comunicação.

O segundo eixo é “Memória, patrimônio e identidade”. As disciplinas são: (a) Técnicas e abordagens teóricas e metodológicas de pesquisa II, com carga horária de 35 horas teóricas e cinco práticas; (b) Patrimônios e diversidade; (c) Educação, cultura e sociobiodiversidade; (d) e, Identidade étnica e diversidade cultural. Com exceção da primeira disciplina deste eixo, todas têm carga horária de 25 horas teóricas e 05 práticas.

O terceiro eixo é denominado de “Políticas públicas, direitos territoriais e meio ambiente”, que é composto das seguintes disciplinas: (a) Condições socioeconômicas das populações brasileiras: diferença e desigualdade em questão; (b) Terra, território e populações no Brasil; (c) Movimentos sociais, diversidade e educação, todas com 30 horas, sendo 25 horas teóricas e 05 práticas; (d) Técnicas e abordagens teóricas e metodológicas de pesquisa III, com 35 horas teóricas e 05 práticas. A disciplina final é orientação para o Trabalho de Conclusão de Curso, que consiste em 60 horas. Todas as disciplinas totalizam 470 horas (395 teóricas e 75 práticas).

Com relação às competências e habilitações, o Projeto Pedagógico deste curso destaca: (a) compreensão ampla e consistente dos aportes teórico-conceituais que fundamentam as discussões no campo da educação, diversidade e sociedade; (b) capacidade de estabelecer diálogos interdisciplinares entre diferentes áreas de conhecimento (sociologia, antropologia, pedagogia, letras, direito, agronomia e biologia) em suas confluências com os campos da educação e da diversidade, de modo a enriquecer a compreensão crítica dos fenômenos sociais e educativos; (c) compreensão dos processos de constituição das identidades e diferenças culturais na Amazônia, como possibilidade de elaborar e propor políticas públicas e educacionais que levem em consideração as especificidades socioculturais da região (GEABI, 2013).

2.2.2 Secretaria Municipal de Educação – SEMED

De 2001 a 2012, a Rede Municipal de Ensino de Altamira – PA manteve convênio com o Instituto Ayrton Senna. A adesão ao “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, pactuado com o Ministério da Educação ocorreu em 2007. Com base nesta adesão, a SEMED elaborou o “Plano de Ações Articuladas – PAR”, prevendo como prioridades: “o trabalho de gestão por metas e resultados e a reativação/reestruturação do Conselho Municipal de Educação” (SEMED, 2012, p. 10). Em 2013, o convênio com o Instituto Ayrton Senna não foi renovado.

No campo do planejamento estratégico, esta Secretaria delineou quatro dimensões para as ações: (a) Gestão educacional; (b) Formação inicial de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar; (c) Práticas pedagógicas; (d) e, Infraestrutura e recursos pedagógicos. No âmbito estrutural, a Secretaria coordena 123 escolas, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental. Dentre as modalidades de ensino, há a educação do campo,

educação indígena, educação especial e educação de jovens e adultos, com uma população matriculada de 24.009 estudantes (SEMED - MEMORIAL, 2012).

O quadro de professores até 2012 totalizava 739, sendo 450 contratados e 289 efetivos. O número de contratos ultrapassa a 60%, valor significativo. Segundo dados da Secretaria, isso foi motivado pela saída de educadores para a Rede Estadual de Ensino e devido às transformações socioeconômicas vivenciadas na cidade, tais como a construção da usina hidrelétrica de Belo Monte (SEMED - MEMORIAL, 2012).

Na prática, as orientações curriculares vêm do Instituto Airton Senna, por intermédio da “Matriz de competências e habilidades para o ensino fundamental de 1º ao 9º ano”. Analisando o documento percebemos que este é dividido em eixos temáticos, com diretrizes baseadas nas disciplinas da organização curricular nacional brasileira.

Na base comum do currículo citamos os seguintes eixos: História local; Diversidade cultural; Deslocamentos populacionais; Vivências urbanas; Trabalho, campo e vida urbana; Território nacional e confrontos sociais; Poder econômico e instituições políticas das sociedades contemporâneas; Lugar e paisagem no cotidiano; A produção do espaço rural e urbano; Brasil - território e sociedade; Tempos da natureza e tempos da sociedade; Constituição do espaço geográfico brasileiro; O mundo contemporâneo - unidade e diversidade; O mundo contemporâneo – globalização, redes e técnicas (SEMED, 2012).

Esses onze eixos mencionam as habilidades¹⁴ e competências¹⁵ para o processo de ensino e aprendizagem da Educação em Relações Étnico-Raciais em Altamira - PA. Todos trazem a necessidade do reconhecimento e valorização da diversidade étnica e sociocultural da comunidade local, ao mesmo tempo em que chama atenção para a aquisição conceitual da educação do negro e do índio, nas escolas municipais.

Dentre as habilidades, temos: “identificar as lutas pela cidadania políticas e sociais nos países americanos e africanos no século XX” (SEMED, 2012, p.159); “identificar as principais influências socioculturais resultantes das etnias que compõem a matriz étnica brasileira para compreender o processo de formação da sociedade brasileira e as diferentes

¹⁴ Habilidades, para Ramos (2013, p. 01), é o domínio do saber-fazer, isto requer que a ação docente “ocorra por contato direto com as situações de trabalho, o que exige que um dos procedimentos prévios à elaboração curricular pela escola seja a análise dos processos de trabalho para os quais se pretende formar”.

¹⁵ Ramos (2013 p. 01) compreende as competências como “uma tentativa de substituir uma representação hierárquica estabelecida entre os saberes e as práticas, notadamente aquela que se estabelece entre o ‘puro’ e o ‘aplicado’, entre o ‘teórico’ e o ‘prático’ ou entre o ‘geral’ e o ‘técnico’ por uma representação da diferenciação que seria essencialmente horizontal e não mais vertical”.

formas de ocupação do território” (op. cit., p.165). Das competências, temos: “compreender as sociedades em seus conflitos, dinâmicas e movimentos, considerando as dimensões políticas, étnicas, culturais e sociais manifestadas em diferentes tempos e espaços” (op. cit., p. 176).

Na base diversificada do currículo, as escolas municipais altamirenses têm uma disciplina denominada de “Estudos amazônicos” ministrada do 6º ao 9º ano. Dois eixos temáticos chamam atenção. O primeiro é “Exploração dos recursos naturais no Pará” - a habilidade específica para este eixo é “identificar as principais características do período de exploração dos recursos naturais do Pará, destacando a mão de obra indígena e africana” (op. cit. p.191). O segundo eixo é “O negro na história do Pará” - suas habilidades específicas são: “compreender o papel do negro dentro do contexto histórico do Pará, destacando as principais transformações, situação de escravo, luta contra a escravidão e abolição; compreender a questão racial de nossos dias” (op. cit., p. 192).

Referente à formação continuada de professores, a proposta pedagógica unificada da educação escolar da Rede Municipal de Ensino de Altamira assevera que é direito intransferível, ficando a Secretaria, juntamente com as unidades escolares, responsáveis por planejar e garantir regularmente em seu Projeto Pedagógico essa formação.

Os dados do “Memorial de Gestão Educacional da SEMED – Altamira” demonstraram na política de formação continuada, em colaboração com o Ministério da Educação em Relações Étnico-Raciais, as seguintes ações presenciais e professores certificados nos cursos presenciais: (a) curso de aperfeiçoamento em Relações Etnorraciais, 30 professores certificados; (b) ERER, 16 professores certificados e; (c) oficinas pedagógicas com diretores e superintendentes escolares, 31 diretores certificados. Todos estes cursos objetivam o cumprimento da Lei nº 10.639/2003.

A partir disto, verificamos que a formação continuada ofertada pela SEMED aos docentes municipais não é suficiente para atender a demanda dos 739 professores da Rede. O diagnóstico do “Memorial de Gestão educacional de Altamira (2012)” revelou que os recursos pedagógicos que consideram as diversidades educacionais são escassos e não contemplam a especificidade da educação anti-racista. A Rede Municipal não dispõe de jogos e brinquedos educativos e os equipamentos esportivos são quase inexistentes para atendimento da demanda local e sua heterogeneidade, em cumprimento aos dispositivos da Lei nº 10.639/2003. Assim, pouco adianta prover formações, se o aparato didático que auxilia o professor na atividade

diária não lhes permite possibilidades de criar estratégias diferenciadas para dinâmica das aulas.

Esta assertiva foi comprovada pela fala das educadoras pesquisadas, quando questionamos sobre os recursos didáticos fornecidos pela SEMED, às escolas. Segundo elas, a Rede Municipal não disponibiliza de recursos que permitam a efetuação da Lei nº 10.639/2003. Isto dificulta o trabalho docente, mas não o inviabiliza, porque elas os adquirem com seus pares, nas formações, na *internet* e também os produzem. P1 e P4 se manifestam a este respeito da seguinte forma: “o recurso, a gente consegue todos assim, uns no curso, outros com colegas, na internet, sempre é a gente conseguindo” (P1).

“Olha, a escola está cheia de material didático, mas não esse tipo de material, que explora gênero, violência contra a mulher, abuso sexual de crianças e adolescentes, *bullying*, e preconceito racial” (P4). Disto compreendemos que os recursos didáticos e a mediação não são apenas produtos industrializados, eles também podem ser confeccionados. Mas, em relação aos dados do Memorial da SEMED, percebemos que se referem aos vídeos, livros de história infanto-juvenil, fantoches, blocos lógicos, brinquedos, quadro, giz, cola e livro didático. Nesta perspectiva, convém destacar D’Ávilla (2002), ao afirmar que o livro didático vem ocupando lugar de destaque no processo pedagógico dos professores, quer seja por comodismo, falta de outros recursos mais estimulantes ou falta de formação pedagógica. Para essa autora, o livro didático dita as regras do processo educativo, eclipsando o trabalho docente, no que tange aos objetivos, conteúdos, planejamento de ensino, metodologias, avaliação e recursos didáticos, quando utilizado de forma errônea.

É preciso superar o comodismo e avançar metodologicamente para múltiplas linguagens dos recursos didáticos. São linguagens que nos mobilizam, fazendo-nos sentir saudades e nos conduzindo à construção de diversas histórias: pessoais e coletivas, pois são múltiplas as linguagens, do ensinar e do aprender. Utilizar essas múltiplas linguagens no cotidiano das salas de aulas exige do educador competências técnica, sociopolítica e ética, para se estabelecer mediação entre os recursos, conteúdos e os/as alunos negros/as.

Ao professor, cabe assumir a dimensão política do seu saber-fazer pedagógico, pois a mediação é responsável pelas dimensões da interação do sujeito com o conhecimento, bem como da interação pessoal, da interação entre as instituições e entre os próprios sujeitos (MARTIN-BARBERO, 1995). Quanto à interação proporcionada pela mediação, o autor afirma, que ela pode ser material (como se chega a esta interação) ou simbólica (produção do

sentido e significação), haja vista, que a interação professor-aluno-conteúdo-recursos didáticos condiciona a produção simbólica, que resulta em um novo conhecimento: a aprendizagem.

D`Ávilla (2002) compreende a mediação didática como uma construção social e de ordem simbólica. Nesse sentido, o contexto escolar deve ser visto pelo viés externo, que compreende o contexto social mais amplo. E prossegue afirmando que “nesse cenário, muito mais que a passagem de conteúdos ou a competência técnica, capaz de dotar o professor de instrumentos para a elaboração de um contradiscurso sob a ótica dos injustiçados” (D`AVILA, 2002, p. 21), a escola deve fazer mediação também com a cultura dos educandos. Cultura essa, na sua forma mais ampla, compreendida aqui, na concepção de Bhabha (2005), sempre em transformação e com alta dinamicidade, resultante de negociações híbridas e traduções. Com efeito, cultura como processos, produtos é também projeto. Projeto que reivindica a diferenciação, para se trabalhar a educação do/a negro/a de maneira, mas eficaz e contínua.

2.2.3 Secretaria Estadual de Educação – SEDUC

A SEDUC realizou, nos anos de 2007 a 2009, um curso de “Formação em História e Cultura Afro-brasileira e Africana” que contou com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADI/MEC. O curso teve a duração de 180 horas e foi ofertado pela Unidade Regional de Educação - URE - Belém. Os objetivos foram a implementação da Lei nº 10.639/2003, com abordagens na literatura e cultura afro-brasileira. Ao todo participaram do curso 30 professores da Rede Estadual de Ensino da 10ª URE, que abrange as cidades de Altamira, Anapú, Senador José Porfírio, Porto de Moz, Brasil Novo, Vitória do Xingu, Medicilândia e Uruará.

Ao todo, somaram-se quatro módulos com 45 horas cada. No módulo I foram abordados os conteúdos: Canção dos Povos; Educação e o papel da escola; Currículo escolar e relações étnico-raciais. No Módulo II: Concepções que envolvem o Projeto Político Pedagógico - PPP; A escola como espaço de desenvolvimento do currículo e das relações étnico-raciais; Estrutura do PPP; Marcos fundamental do PPP.

No Módulo III os eixos foram: Preconceito, Estereótipo e Discriminação no Espaço Escolar; Propostas para uma Educação Anti-Racista; O IV Módulo foi a construção do Projeto

Político-Pedagógico para as escolas de origem dos professores participantes do curso. Após a elaboração do documento, o trabalho foi defendido em forma de relatório.

Outra atividade se refere ao convênio SEDUC e IFPA, na oferta do curso de especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais – ERER. Neste curso participaram oito professores da Rede Estadual, sendo seis da cidade de Altamira, um da cidade de Brasil Novo, um da cidade de Anapu. Desses oito professores, somente quatro estão em sala de aula, os outros estão assumindo função de Coordenador Pedagógico nas unidades escolares.

Em 2013, um curso de especialização com a temática “Política de Promoção da Igualdade Racial da Escola” foi ofertado pela SEDUC em parceria com a UFPA, por meio da coordenação do Núcleo de gestão do conhecimento de formação dos profissionais da educação, porém, até a presente data não tivemos informação se houve ou não inscritos em Altamira – PA. Registramos aqui, a dificuldade de acesso às informações nesta Secretaria. Além do relatório de 2012 do SOME, não tivemos nenhum dado oficial. Desta feita, nenhum dado foi encontrado sobre a temática neste relatório, enfatizamos aqui, a pouca relevância dada à questão como registro. Não sabemos se houve outras ações por parte desta Secretaria para a formação docente, pois os dados são imprecisos e não ofereceram base para análises.

As informações contidas aqui foram cedidas pelos professores que participaram dos cursos, por intermédio de seus arquivos pessoais, tais como: *folders*, fichas de matrículas, matriz curricular. Quanto ao último curso, os dados foram encontrados nos arquivos das escolas pesquisadas (Circular nº 001/2013) enviados aos diretores, professores, técnicos, administrativos e apoio das escolas estaduais e municipais.

Tivemos muitas dificuldades para obter esses dados, pois a SEDUC não dispunha, em seus arquivos, de nenhuma informação sobre a temática ou não quiseram nos fornecer. Tivemos que “garimpar” junto aos alunos que participaram dos cursos esses dados. Uma professora tinha em seus arquivos pessoais, os textos, o PPP, os planos de aula, filmes, *slides*, gráficos e tabelas que nos ajudaram nos registros.

Essa atividade de “garimpar” permitiu estabelecer contatos mais próximos com os educadores e com a escola alvo de nossa pesquisa. Fomos criando laços de confiança e troca mútua. Alguns foram amáveis, outros demoraram mais para aceitar nossa presença na escola. Finalmente, as barreiras foram quebradas e o campo de pesquisa foi aberto para nós.

Optamos por procurar os professores, para fazer esse levantamento, porque percebemos que na coordenação da formação da SEDUC esses dados não seriam precisos. Então, de posse da lista dos concluintes do ERER (material cedido pelo IFPA), encontramos tais professores em seus locais de trabalho. A lotação dos mesmos foi confirmada pela SEDUC.

2.2.4 Instituto Federal de Educação - IFPA

Com função aglutinadora de formulação de políticas públicas para região, o IFPA “instituição integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada a partir do Decreto Lei nº 11.892/92 de 29 de dezembro de 2008” (ROCHA, 2010 p. 18) se mantém articulada com as Secretarias Municipais de Educação dos 11 municípios da região Transamazônica BR 230 - Oeste do Pará; na proposição e execução de projetos que primem pela sustentabilidade e formação Técnica e Científica na área da educação Profissional e Formação Docente.

O IFPA coordenou o programa de formação continuada para educadores com atividades planejadas no período de 2010 a 2011. O objetivo foi o aperfeiçoamento das estratégias didático-pedagógicas para a melhoria da prática educativa dos professores de educação básica, em consonância com o que preconiza a Lei nº 10.639/2003, consolidando ações de educação étnico-raciais negras.

O referido programa faz parte da agenda de formação docente da Secretaria da Diversidade do Governo Federal, financiado pelo PROJETO UNIAFRO/2009 realizado pelo Instituto Federal de Educação - IFPA – NEABI, em cidades paraenses como Abaetetuba, Belém, Bragança, Castanhal e Altamira e regional da 10ª URE, que compreende os municípios circunvizinhos: Altamira, Brasil Novo, Anapu, Vitória do Xingu, Medicilândia e Uruará. Ao todo foram ofertadas 200 vagas, de acordo com o edital nº 13/2010. O curso foi denominado de Educação para Relações Étnico-Raciais – ERER. Em Altamira - PA foram ofertadas 43 vagas para professores efetivos das Redes Municipal, Estadual, Federal como previa o Edital nº 13/2010.

Os 43 professores que participaram do ERER estão assim distribuídos: seis estão lotados na SEDUC - Altamira; um lotado na SEDUC- Brasil Novo; Um lotado na SEDUC - Anapu; dezesseis estão lotados na SEMED - Altamira; três lotados na SEMED - de Medicilândia; dois lotados na SEMED - Vitória do Xingu; cinco são professores do IFPA; um

notado na UAB; dois lotados na UEPA; um professor das escolas particulares de Altamira e cinco vagas foram disponibilizadas para a comunidade local, com graduação. Entretanto, todos os 43 alunos são professores das disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes, por contemplar a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O EREER teve sua matriz curricular reformulada constando de 460 horas totais. O curso de especialização consta de cinco linhas de pesquisa, a saber: (a) Formação de professores; (b) Ideologia e recurso didático; (c) Políticas Públicas, legislação e ações afirmativas; (d) Acesso e permanência; (e) e, Diversidades étnico-raciais (gênero, classe, populações tradicionais e educação do campo).

A matriz curricular do curso apresenta 21 disciplinas teórico-práticas, com carga horária de 20 horas, totalizando 460 horas, conforme quadro (vide anexo). Essa organização disciplinar foi discutida, na perspectiva do currículo interdisciplinar, problematizando as ementas, objetivos e indicadores de conteúdos com os professores formadores. A discussão coletiva foi integrada aos processos metodológicos, procedimentos técnico-científicos e avaliativos, visando à melhor qualidade ensino e aprendizagem dos alunos (ROCHA, 2010). A opção pela proposta interdisciplinar surgiu a partir da percepção de que a prática curricular disciplinar é lenta e precariza o aprendizado do aluno.

Analisando o quadro acima percebemos que ele contempla as orientações dadas por Wedderburn (2005) e Lima (2006), quanto aos eixos temáticos. O ementário das disciplinas nos permitiu afirmar que eles partem das orientações das DCNERER (2004), que procura dar visibilidade à África e à contribuição do povo negro para a organização social e econômica do Brasil, colaborando com a Lei nº 10.639/2003.

Vários pontos foram observados, dentre eles: conflitos geopolíticos e étnico-culturais; a formação histórica do território brasileiro; culturas africanas e brasileiras na contemporaneidade e no processo de formação do Brasil; África como continente rico em história, cultura e organizações sociais e políticas; o processo de colonização dos países africanos; aspectos ambientais e demográficos do continente africano; processo migratório de mão escrava e religiosidade africana (WEDDERBURN, 2005).

É gritante a necessidade de se recuperar e resgatar informações mais precisas sobre a África e sobre a cultura do negro brasileiro. Existem informações equivocadas que devem ser

extintas, em especial nas imagens, textos e músicas que são trabalhadas em sala de aula (ANJOS, 2005). Apesar disto, quando analisamos o conteúdo programático dos Planos de Ensino¹⁶, percebemos que todos explicitam a história e a contribuição da África para o nosso continente, bem como suas similaridades com o Brasil. Vimos ainda, que o conteúdo é atualizado e consoante às orientações das DCNERER (2004), como confirma ementário das disciplinas (vide anexo).

Isso refletiu, de sobremaneira, nas produções acadêmicas dos egressos do ERER. Elas contemplaram quase todos os eixos temáticos das disciplinas, conforme podemos visualizar nos títulos dos trabalhos finais do curso (vide anexo). Essas defesas ocorreram entre os dias 18 a 20 de fevereiro de 2011, abertas ao público. Ficou visível, que os temas acima citados, coadunam com a proposta do PPP do curso e com suas ações. Houve uma preocupação, por parte do programa, de que os alunos buscassem desenvolver pesquisas voltadas para o seu campo de atuação. Outra preocupação foi buscar nas teorias, problemas de investigação que abordassem a democratização, o acesso e a permanência dos/as alunos/as negros/as nas instituições escolares de Altamira - PA, permitindo assim, a ressignificação da sua prática e das Relações Étnico-Raciais travadas no ambiente escolar.

O IFPA também organizou, sob a coordenação da professora Helena Rocha, um livro com todas essas publicações para ser entregue aos participantes, objetivando dar visibilidade às práticas educativas do município. Outro objetivo foi produzir material paradidático com autoria dos participantes do ERER, como produto de estudo de um ano e cinco meses, buscando a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 nas escolas de Altamira - PA. Mas até o mês de janeiro de 2014, ainda não havia sido disponibilizada ao público.

Acreditamos que esta iniciativa proporcionará à comunidade altamirense o aprofundamento das questões étnico-raciais, dando corpo e credibilidade às intervenções dos educadores locais e da região da Transamazônica, no que diz respeito ao trato pedagógico da desconstrução do preconceito e da discriminação racial que são atribuídos à população negra de Altamira, que segundo dados do IBGE (2010) são de 69,14%. Como este dado nos faz observar, além da maior parte da população altamirense ser negra, ainda vive em situação de extrema pobreza, e atualmente, vem sendo expulsa para os bairros periféricos, sem quaisquer condições dignas de moradia, educação e saúde, fato impulsionado pelas mudanças bruscas na estrutura econômica, política e social, provocadas pelo empreendimento governamental da

¹⁶ Material fornecido por uma professora da rede estadual que participou do ERER.

construção do complexo hidrelétrico Belo Monte no rio Xingu, que corta o município (PINHO, 2011).

Vale destacar que os estudos sobre as políticas de ações afirmativas em Altamira - PA apresentadas e discutidas nesta dissertação buscaram investigar o fazer pedagógico dos professores da educação básica, por meio da pesquisa teórica e de campo, sobre os efeitos desta política de formação continuada na prática docente; com vistas a dar visibilidade à educação do negro, bem como pontuar o trato das questões étnico-raciais, em sua totalidade. Neste sentido, selecionamos para este diálogo, as categorias: o ser e o sentir dos professores, os professores e seus saberes e os professores e suas ações docentes, em discussão e análise no terceiro capítulo desta dissertação.

3 ASPECTOS ESPECÍFICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS EM ALTAMIRA – PA: REVISITANDO A PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo apresentamos a metodologia de pesquisa. Também discutimos e analisamos o ser e o sentir, os saberes e as ações docentes dos professores em Relações Étnico-Raciais, a partir da sua prática pedagógica. Teoricamente, em âmbito nacional, adotamos autores como Santana (2004), Garcia (2011), Gomes e Gonçalves e Silva (2011) e Oliveira (2012), que pesquisam e estudam sobre a prática pedagógica dos professores voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Localmente, baseamo-nos em Emerique (2009) e Miléo (2013), que apresentam dados geográficos e educacionais sobre a cidade de Altamira - PA; e Pinho (2011; 2012) que pesquisa a formação docente e educação de negros, nas escolas públicas deste município.

3.1. Metodologia de Pesquisa

A escolha da abordagem qualitativa esteve vinculada à possibilidade de uma visualização mais ampla, profunda e integrada dos fenômenos estudados e,

procura descobrir as estruturas de significado dos participantes nas diversas formas em que são expressas, os dados relevantes são: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de ação e não-ação; traços, registros de arquivos e documentos (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 16).

A preocupação das autoras Lüdke e André (2012) é compreender, de forma analítica, as várias descobertas em um contexto vasto de informações e dados da realidade pesquisada. Quanto aos instrumentos de pesquisa, optamos pela entrevista, pela oportunidade de corrigir, esclarecer ou perceber informações sobre o fenômeno pesquisado. Entretanto, alguns cuidados devem ser tomados pelo entrevistador em relação à “gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 36).

Com atenção a esses cuidados e buscando superar as lacunas que possam surgir durante o levantamento dos dados sobre a prática docente dos egressos do EREER, lançamos mão da observação participante no cotidiano das salas de aula dos professores, porque esta legitima a compreensão de que “as experiências diárias dos sujeitos pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (id. ib., p. 26).

Outro instrumento de pesquisa foi a análise documental. Segundo Lüdke e André (2012 p. 26), a sua vantagem é a possibilidade de complemento das “informações obtidas por outras técnicas”. No caso do EREER, a análise documental constituiu uma fonte preciosa para discutir e analisar as políticas de formação docente para educação do negro no Brasil, em especial em Altamira - PA. Para melhor planejamento das ações em campo, selecionamos os seguintes estágios para a investigação:

- Levantamento documental das Políticas Públicas empreendidas no município de Altamira – PA para a Educação em Relações Étnico-Raciais negras, junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, grupo de estudos GEABI, da Faculdade de Educação – UFPA, de Altamira e IFPA. Os documentos analisados foram: o Projeto Pedagógico das instituições; o Plano de curso do EREER (em anexo); a Matriz de Habilidades da Educação Básica do município de Altamira; os mapas de lotação dos professores fornecidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, para localização dos docentes egressos do EREER, em seus respectivos espaços de atuação; e o PPP das escolas nas quais os professores estavam lotados. Nestes documentos buscamos verificar dados sobre a formação docente, a matriz curricular, a elaboração de projetos interdisciplinar, o processo de orientação pedagógica para as questões do ensinar e aprender em relações étnico-raciais, recursos didáticos e produção de material didático;
- Entrevista semi-estruturada, para identificar a concepção dos docentes sobre Relações Étnico-Raciais negras e suas implicações teóricas e metodológicas na prática pedagógica; verificar o grau de compreensão dos professores egressos do EREER sobre as Relações Étnico-Raciais negras, no âmbito educacional e em particular, no contexto da sala de aula. Elaboramos um roteiro (vide anexo). Porém, as conversas fluíram de acordo com as temáticas abordadas e a

necessidade das falas das entrevistadas, não nos preocupando em seguir fielmente o roteiro, porque compreendemos que a liberdade às vozes dos atores sociais expressaria maior riqueza de detalhes para a pesquisa.

- Observação do cotidiano da sala de aula dos educadores, para, a partir do embasamento teórico, perceber, na prática, quais são seus saberes, suas ações e suas participações nas atividades escolares, no que se refere às Relações Étnico-Raciais negras.

A pesquisa foi dividida em duas etapas. A primeira ocorreu no período de janeiro a abril de 2013, momento destinado ao levantamento documental junto às instituições pesquisadas, ficando assim descritas: IFPA (janeiro), SEMED (fevereiro), SEDUC (março), GEABI-UFPA (abril). Não tivemos dificuldades para ter acesso aos dados, o maior problema foi na SEDUC, porque no setor de formação continuada não havia registros ou qualquer outro tipo de relatório, o que nos levou a “garimpar” os dados, juntos aos professores egressos dos cursos.

Na SEDUC tivemos que ir várias vezes, somente após muitas tentativas, conseguimos ajuda de uma técnica educacional, que nos forneceu dois relatórios do Sistema Modular de Educação - SOME, entretanto, sem muita contribuição. Resolvemos, então, “garimpar” os dados junto aos professores que haviam participado de formações no município. De posse da lotação desses docentes, fomos à “caça”, literalmente, pois muitos já não atuavam mais na área de educação e outros moravam em municípios vizinhos. Assim, durante uma conversa informal com professores nas escolas pesquisadas fomos aos poucos tendo informação dos nomes dos cursos e dos professores. Dessa forma, os dados gerais relacionados à pesquisa da SEDUC foram todos obtidos com professores egressos dos cursos, inclusive do ERER.

Já no IFPA, os dados foram acessíveis, entretanto, o PPP do curso só existia em Belém, capital do Estado do Pará. Contatos telefônicos e e-mails foram trocados com a coordenadora do programa regional, que nos informou sobre a existência de um livro na biblioteca do campus de Altamira, que continha todos os dados de que precisávamos para a pesquisa. Nas demais instituições, GEABI-UFPA e SEMED, o acesso aos documentos foi prontamente atendido.

A segunda etapa ocorreu de agosto a dezembro de 2013. Neste momento ocorreu o contato com as professoras, visitas às escolas, para aquisição dos PPP, entrevistas e observação. Nas escolas, não houve problemas, tivemos total liberdade para observação e

levantamento dos dados institucionais. A análise dos dados da escola teve como objetivo obter informações quanto ao histórico, projetos desenvolvidos nas atividades escolares e extraescolares, quantitativo de alunos, turmas, organização curricular, formação continuada, missão, valores e abordagem da temática étnico-racial.

O primeiro contato com as professoras foi nas escolas, quando solicitamos autorização verbal à escola e escrita às professoras, para as observações e entrevistas. Começamos as observações e entrevistas no mês de agosto de 2013, interrompemos, em razão do nosso deslocamento para a qualificação, retornando em setembro de 2013. Nesse momento, realizamos as entrevistas com as egressas, que preferiram relatar suas vivências docentes na própria escola, nos horários vagos. Apenas uma professora foi entrevistada em sua casa, por motivo de falhas com o equipamento (gravador).

A divisão quantitativa do tempo para observação e entrevista de cada professora foi de 40 horas aula. No total, realizamos 320 horas aula de observação, ou seja, uma média de doze a 15 dias para cada professora. Também foi permitido o registro de fotos das atividades realizadas nas escolas, mas sem identificação dos atores sociais.

Quanto à análise dos dados, esta foi realizada concomitante ao seu levantamento, e os resultados apontaram que o sistema público de educação da rede municipal, vem implementando paulatinamente a Lei nº 10.639/2003. Os dados coletados na SEMED e na SEDUC demonstraram que 43 professores foram formados pelo ERER, deste total, 22 estão trabalhando na zona urbana de Altamira - PA. Importa destacar ainda, que deste número, oito estão em sala de aula e onze estão assumindo funções como Direção Escolar e Coordenação Pedagógica; dois estão afastados de suas atividades, por motivo de saúde e uma está cedida para o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Pará - SINTEP. Os demais professores estão assim distribuídos: (a) cinco da comunidade local, (b) um da escola particular; (c) e quinze são dos municípios vizinhos e zona rural. Aceitaram participar da pesquisa seis professores. Pensamos que a amostra é conveniente para obter uma representação da problemática por nós levantada.

O critério para a escolha dos professores pesquisados foi sua atuação efetiva em sala de aula e estar atuando na educação básica da zona urbana do município de Altamira – PA, ou seja, ministrando as disciplinas de História, Artes e Literatura Brasileira por contemplar a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana. Um último critério foi a atuação na educação geral, isto porque pensamos que as demais áreas do conhecimento devem trabalhar conhecimentos sobre a população negra e indígena.

A atuação ativa dos professores em sala de aula se constitui, para nós, um elemento crucial para entendermos a prática pedagógica dos docentes egressos do ERER. Pois a forma como os professores se posicionam em sua prática profissional deriva, em larga medida, das experiências vividas, interpretadas e reelaboradas ao longo de suas existências e dos próprios contextos de formação pessoal e profissional.

Tardif (2012) constata que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, pois vários deles são, de certo modo, “exteriores” ao ofício de ensinar, uma vez que provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situada fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família, da escola que os formou e de sua cultura de ordem pessoal; outros procedem das universidades; outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino; outros ainda provêm dos pares e dos cursos de especialização.

Nesta perspectiva, o curso de especialização, no caso o ERER, se apresentou para nós como campo amplo de investigação por dois motivos: O Primeiro foi em relação às Políticas Públicas educacionais para formação docente. A partir disto questionamos: (a) Quais os tipos de formação continuada ofertados no município de Altamira - PA, sua carga horária e com quais objetivos? O segundo foi em relação aos efeitos destas Políticas Públicas educacionais para as práticas pedagógicas dos docentes. As perguntas de pesquisas por nós selecionadas foram: (a) Qual sua concepção sobre as Relações Étnico-Raciais negras? (b) Que implicações teóricas e metodológicas têm esta concepção na prática pedagógica? (c) Qual o seu grau de compreensão sobre as Relações Étnico-Raciais negras no âmbito educacional e em particular, no contexto da sala de aula? (d) Como é seu cotidiano de sala de aula? (e) Quais seus saberes, ações e suas participações nas atividades escolares, no que se refere às Relações Étnico-Raciais negras? (f) Quais os significados atribuídos por eles na relação entre negros e brancos na sociedade e, em particular, no ambiente de sala de aula escolar? (g) O que os egressos falam do ERER, seus conteúdos, suas aprendizagens? (h) Como insere as questões étnico-raciais na sala de aula? Quais os recursos utilizados pelos egressos para aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 na sala de aula? (i) e Quais elementos da História da África e dos africanos

são ensinados? Esses conteúdos levam os alunos a uma valorização e identificação racial? Em caso afirmativo ou negativo, por quê?

No que tange à revisão bibliográfica sobre a temática, esta nos levou aos estudos de Iolanda de Oliveira (2003; 2006; 2010 e 2012), pesquisadora da Universidade Federal Fluminense - UFF no Rio de Janeiro, que desde 2003, vem apresentando trabalhos e pesquisas científicas a respeito do EREER e seus impactos para a formação e prática pedagógica dos professores da educação básica no Brasil.

No Estado do Pará, estas pesquisas têm sido desenvolvidas por Helena Rocha, após implementação da Lei nº 10.639/2003, no Instituto Federal de Educação do Estado do Pará – IFPA. Desse modo, teoricamente, percorremos o caminho já trilhado pelas autoras em referência, objetivando refletir, pesquisar e analisar as políticas públicas de ações afirmativas para a formação de professores no município de Altamira – PA; a partir das práticas pedagógicas dos egressos do Programa de Formação para as Relações Étnico-Raciais – EREER.

Registramos aqui, que todas as docentes contribuíram muito para o levantamento dos dados finais desta dissertação e, sem exceção, evidenciaram por meio de suas falas que o trato pedagógico dado ao racismo, à discriminação e ao preconceito racial na escola pode incidir positiva ou negativamente na vida dos diferentes sujeitos; interferir no processo de construção da identidade racial de negros e brancos na sociedade brasileira, e impactar, de sobremaneira, sua prática pedagógica, bem como seu cotidiano docente.

3.2 O campo de pesquisa: contextualizando

Na cidade de Altamira do Estado do Pará, a formação docente tem acontecido paulatinamente, segundo o levantamento das políticas públicas educacionais realizadas no (a) Instituto Federal de Educação (IFPA); (b) Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (GEABI – UFPA); (c) Secretaria Municipal de Educação (SEMED); (d) e, Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC), no período de janeiro a abril de 2013. Tais formações têm acontecido na modalidade continuada, em níveis de especializações, qualificações, palestras, seminários, oficinas pedagógicas e cursos de curta duração.

Esses levantamentos foram feitos na zona urbana de Altamira, cidade localizada a Oeste do Pará, às margens do Rio Xingu, Rodovia Transamazônica. Esta Rodovia foi planejada e construída no governo do General Emílio Garrastazu Médici, em 1970 e tem

como monumento inaugural uma placa fixada numa castanheira conhecida popularmente pela sociedade local como “pau do presidente”, tendo nela cravado o texto: “Nestas margens do Xingu, em plena selva amazônica, o Senhor Presidente da República dará início à construção da Transamazônica, numa arrancada histórica para a conquista desse gigantesco mundo verde” (EMERIQUE, 2009, p. 15).

Esse discurso coloca Altamira como local em pleno desenvolvimento econômico que, na opinião de Emerique (2009), oculta as diferenças sociais existentes. Neste sentido, se a propaganda oficial mostrava a heróica conquista do território, a realidade daqueles anos de construção provocou efeitos intensos na vida dos que viviam na região antes da estrada e daqueles que vieram trabalhar na sua construção, geralmente nordestinos muito pobres e negros (EMERIQUE, 2009).

Esse procedimento migratório ocorrido nas décadas de 1970 e 1980 foi denominado localmente como colonização oficial e colonização espontânea. A *colonização oficial* foi implantada pelo Governo Federal e era coordenada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, órgão responsável pelo deslocamento e assentamento nas terras loteadas. A *colonização espontânea* era motivada pela saída dos migrantes com recursos próprios de seus lugares de origem, como: seringueiros, índios, ribeirinhos, pequenos agricultores locais, sulistas e nordestinos (EMERIQUE, 2009).

Vários fatores inviabilizavam a permanência desses grupos em Altamira, porém destacamos o desemprego, a falta de assistência, por parte do governo, a reduzida possibilidade de reprodução e desenvolvimento social do grupo familiar e a ausência de uma política ambiental e social.

Em relação à geografia altamirense, dados do IBGE (2010) demonstram que sua extensão territorial é de 159.533,730 km², considerada o maior município do mundo. Sua população até 2010 era de 105.030 habitantes. Esta cidade é atravessada pela Rodovia Transamazônica no sentido leste-oeste, ligando Altamira a Belém (800 km), capital do Estado do Pará.

Altamira foi fundada em 06 de novembro de 1911, por meio da Lei Estadual nº 1234, resultado da Vila de Altamira no município de Souzel, no ano 1880. Sua atividade socioeconômica era agricultura, pecuária e a extração da borracha e da castanha-do-pará. A cidade é palco de grandes projetos do Governo Federal desde os anos de 1970, como a abertura da Rodovia Transamazônica, na gestão do presidente da República Emílio

Garrastazu Médice. A Transamazônica foi considerada uma “obra faraônica” devido a sua extensão de 4.223 Km de comprimento (MILÉO, 2013, p. 177).

Em 1980, começa o debate sobre a construção da usina hidrelétrica Belo Monte - segunda maior do Brasil. Em 08 de julho de 2005 é aprovado o Projeto Decreto Legislativo (PDC) nº 1785/2005, que autoriza a implementação desta usina de forma arbitrária, sem consultas à comunidade indígena e local. Em 2006, foi suspenso o licenciamento para a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte pela Justiça Federal, porém, em 2007, a própria Justiça Federal autoriza a construção. Em 2008, Altamira é cenário de manifestações, em repúdio à construção dessa Usina, mobilizada pelo movimento social “Xingu Vivo para Sempre” que reuniu ribeirinhos, indígenas, extrativistas, movimentos sociais da região e ambientalistas.

Em 2009, é apresentado um novo Estudo de Impacto Ambiental – EIA, que foi defendido pelo Governo Federal, em favor da construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. Em 2010, é liberada a construção, por meio da licença prévia dada pelo Ministério do Meio Ambiente e, finalmente, em 2011, sai a liberação definitiva da construção da usina de Belo Monte. Atualmente, está em plena fase de execução, no entanto, registramos que a construção de um empreendimento desta magnitude traz consequências desastrosas para a comunidade local. Especialmente se considerarmos que a região paraense é muito pobre, segundo Miléo (2013, p. 159), seu Produto Interno Bruto – PIB é de “de 49,5 bilhões de reais; o PIB *per capita* é 7.707 reais” e a contribuição do Estado do Pará para o PIB brasileiro é de 1,9%; para o PIB regional essa contribuição é de 37,1% (FONTE, ano).

Em Altamira, há muitas famílias em situações alarmantes de sobrevivência, em termos de alimentação e moradia. Vivem em palafitas¹⁷, sem acesso a lazer, saneamento básico e saúde; o respeito aos direitos infante-juvenis é quase inexistente; políticas de trabalho também inexistentes; os jovens deixam de estudar o ensino médio, para atender à demanda braçal na construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, chegando a trabalharem mais de 12 horas por dia, sem condições humanas, recebendo migalhas de proventos. Hoje, o Consórcio Belo Monte - CCBM é quem tece os ditames da cidade, as agências bancárias como Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Itaú, Santander, Banco da Amazônia, Banco do Estado do Pará e HSBC vivem lotados na primeira quinzena de cada mês, período em que ocorre o pagamento dos trabalhadores.

¹⁷ É como são chamadas as casas de madeira, construídas em áreas alagadiças. Estes tipos de casas, são comuns na Amazônia.

Os supermercados, lojas e farmácias estão sempre lotados de clientes e não conseguem atender à demanda. Os serviços públicos também são precários, especialmente os das áreas da saúde, educação e segurança pública. Em linhas gerais, o cidadão altamirense vive um contexto social árduo, doloroso e muito violento, há corrupção política crônica, o coronelismo e o paternalismo regem as relações cotidianas da localidade. Os impactos da construção do Complexo de Belo Monte são de todas as ordens: aumento expressivo do tráfico de drogas, prostituição de jovens e adolescentes e violência, trânsito caótico. Isto, segundo Miléo (2013, p. 162), é porque a “presença do Estado se manifesta a partir de estratégias de planejamento de políticas públicas distantes dessas demandadas das populações locais; uma região que é ainda afetada pelo ineficiente desempenho de suas instituições”.

Em relação à sua geografia, Altamira é isolada especialmente em épocas de chuva, período de dezembro a junho, em que a Rodovia Transamazônica – BR 230 fica praticamente interditada devido a sua não pavimentação. O acesso também é feito por via área, entretanto as passagens são onerosas e isto inviabiliza a população mais carente de ter acesso a este serviço. Outra forma de acesso é por via fluvial, meio de transporte muito utilizado pelos moradores locais no período de inverno.

O território altamirense é dividido em dois distritos: Princesa do Xingu, distando 25 km Altamira e Castelo dos Sonhos, a 1100 km de Altamira, divisa com o estado de Mato Grosso. Em virtude da sua grande extensão, há dois fusos horários no município. Em Castelo dos Sonhos, a diferença é de uma hora para mais em Altamira.

Segundo Miléo (2013, p. 175), existem na região de Altamira 12 aldeias indígenas. São elas:

Araras-Laranjal; Arawté-Igarapé; Ipixuna; Baú; Araras-Cachoeira Seca; Curuá; Kararao; Koatinemo; Menkragnoti; Panará; Tricheira Bacajá e Xipais. Essas áreas ocupam um total de 12.309.547 há, cobrindo mais de 50% do território altamirense, sendo que a área de Curuá encontra-se em processo de ampliação e a dos Xipais em processo de identificação.

Atualmente, o discurso presente em Altamira é que ela é cidade do Rio Xingu, da pesca esportiva, do turismo, da agricultura, do artesanato, da pecuária, do comércio e das tribos indígenas (ALTAMIRA, 2013). No que tange ao processo educacional público, a cidade conta com: (a) um campus da Universidade Federal do Pará – UFPA; (b) um campus da Universidade Estadual do Pará; (c) um campus do Instituto Federal do Pará – IFPA; (d) dezessete escolas estaduais de Ensino Médio, coordenadas pela SEDUC, sendo cinco da zona

urbana e doze na zona rural da cidade e cidades vizinhas; (e) e, 123 escolas municipais da rede SEMED¹⁸, estando 34 sediadas na zona urbana.

Dessas 140 escolas totais, selecionamos cinco escolas municipais para as observações, entrevistas e registros da prática dos egressos. A escolha dessas escolas ocorreu porque têm em seu quadro de lotação os docentes egressos do ERER. As referidas escolas estão localizadas nos seguintes bairros: Liberdade, Brasília, Jardim Altamira e Aparecida. Tais bairros são considerados pelos moradores locais como periféricos.

De 2001 a 2012, o cenário educacional altamirense foi gerido pelo Instituto Airton Senna (IAS), por intermédio da parceria formada pelo Prefeito Domingos Juvenil, eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB. Segundo Miléo (2013, p. 187), esta parceria se deu “através de uma seleção feita por diagnóstico pelo IAS, onde foram identificadas deficiências educacionais, com altos índices de repetências, de evasão e de distorção idade/série e gestão educacional”.

Dados de Miléo (2013) demonstram que a maior contribuição da Prefeitura Municipal de Altamira nesta parceria foi o aspecto financeiro, uma vez que todas as despesas eram custeadas pelo município. As atribuições do Instituto Airton Senna – IAS, na parceria firmada se resumia a mediador do processo de desenvolvimento das ações geridas sobre capacitação, produção e divulgação de material didático e avaliação do programa.

Esta parceria, na concepção de Miléo (2013), foi elemento cerceador da articulação e envolvimento dos sujeitos escolares nos desdobramentos educacionais; gerou ajustes e acomodação institucional, especialmente em relação à elaboração, gestão e acompanhamento dos projetos pedagógicos; inoperância quanto à redução das dificuldades educacionais e problemáticas múltiplas na gestão democrática. Porém, o diagnóstico do IAS realizado em 2011, demonstrou que a qualidade da educação em Altamira foi enaltecida nas soluções educacionais, conforme indicadores e metas cumpridas, a saber: dias letivos – 200 dias letivos/800 horas de aula; frequência dos professores – 98%; frequência dos alunos – 98%; reprovação por faltas – 2%; índice de aprovação – 95%; correção de fluxo – 5% de distorção idade/série; alfabetização no 1º ano – 95% de alunos alfabetizados (MILEO, 2103)

Tais resultados foram considerados para justificar a permanência da parceria do IAS com a Prefeitura Municipal de Altamira – PMA, de 2001 a 2012. Porém, em 2013, o convênio é encerrado, pois as metas já haviam sido atingidas e não se justificava mais. Outros dados

¹⁸ Os níveis de ensino ofertados pela SEMED são Educação Infantil e Ensino Fundamental.

para o final da parceria foram os altos custos financeiros (MILÉO, 2013). Segundo essa autora, os dados não são resultados reais do panorama educacional de Altamira, pois muitas incongruências foram percebidas, particularmente nos

indícios de que as formas de controle e regulação que sustentam as práticas gerencialista de organizar a educação, com base nos ditames da rotina, da verticalidade e rigidez da estrutura hierárquica presente na parceria público-privada, não são suficientes para identificar e intervir sobre problemas educacionais, a partir de prismas mais contextuais (MILEO, 2013, p. 199).

Assim, não adianta elaborar metas e indicadores sem considerar as amarras do cotidiano docente e as condições objetivas e subjetivas do contexto educacional em Altamira, cidade marcada por inúmeros problemas que afetam diretamente a vida dos professores e dos educandos.

3.3 Diagnose social das escolas observadas

A descrição das escolas observadas EMEF Margarida, EMEF Crisântemo, EMEF Orquídea, EMEF Bromélia, EMEI Rosa¹⁹ foram seguindo a ordem sequencial da pesquisa realizada com as professoras, que aqui denominamos por P1, P2, P3, P4, P5 e P6²⁰. A professora P1 trabalha com os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), na Escola Municipal Margarida, com a disciplina de Língua Portuguesa; a professora P2 atua com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da Escola Municipal Crisântemo, lecionando a disciplina de Artes; a professora P3 atua no 3º ano da Escola Municipal Orquídea, é professora da educação geral; as professoras P4 e P6 trabalham na Escola de Ensino Fundamental Bromélia, de 6º ao 9º ano, sendo que P4 leciona Artes e a P6 leciona História e Estudos Amazônicos; a professora P5 atua com jardim II, Educação Infantil na EMEI Rosa. O critério de escolha das escolas ocorreu porque estas têm em seu quadro funcional professoras egressas do ERER atuando efetivamente em sala de aula.

¹⁹ Para preservar a identidade das professoras utilizamos nome de flores para referirmos às escolas nas quais os dados foram levantados.

²⁰ Para preservar sua identidade.

3.3.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Margarida

A primeira escola selecionada para pesquisa foi a EMEF Margarida. A modalidade de Ensino ministrado na escola é: Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries²¹ e de 6^o ao 9^o ano. Hoje, na escola, existem 587 alunos, totalizando 18 turmas. A EMEF Margarida tem como missão: “assegurar um ensino de qualidade, garantindo à formação integral e inclusiva de todos os educandos, o acesso e a permanência do aluno na escola, desenvolvendo no mesmo a integração na sociedade” (PPP, 2013, p. 07).

Os valores abordados no PPP são: participação, respeito mútuo, parceria, humildade, ética, competência e responsabilidade. A matriz curricular é definida pela SEMED seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN. Além dos conteúdos propostos na grade curricular, a escola desenvolve as seguintes atividades extracurriculares, durante o ano letivo 2013: (a) participação em campanhas relacionadas à busca da: Paz; Justiça Social; Paz no Trânsito; (b) participação em Projetos ofertados pela SEMEC: Capoeira e Música; (c) palestras ministradas pela: Secretaria de Saúde; Promotoria Pública; Conselho Tutelar e Projeto Sentinela; (d) apresentação de peças teatrais relacionadas ao Meio Ambiente, preconceito racial e *bullying*; (e) e, projeto inclusão digital, parceria entre a SEMEC, a Eletronorte e a Escola. A escola constantemente participa dos movimentos e ações sociais, interagido com os demais seguimentos da sociedade, a fim de propiciar ao educando uma formação integral (PPP, 2013).

Analisando seu PPP percebemos que este já foi revisado, inserindo nos planejamentos de ensino a obrigatoriedade das discussões acerca da Lei nº 10.639/2003; as matrículas são realizadas conforme as categorias raça/cor como prevê as orientações das DCNERER de 2004; a escola aborda a temática étnico-racial sempre que possível nos planejamentos de ensino dos professores, mas em especial nos festivais, concursos e feiras culturais; na matriz curricular existe a habilidade do respeito e da valorização étnico-racial; um dos conteúdos do 5^o ao 6^o ano é a discussão sobre o racismo; a escola busca orientar os pais sobre os problemas do preconceito e da discriminação racial, em reuniões que são realizadas para esse fim, conforme o calendário escolar. Verificamos também, por meio das observações realizadas, que os murais da escola apresentam a diversidade étnico-racial seja por imagens ou frases como: respeito às diferenças, diga não ao racismo, eu sou negro e daí? E outras.

²¹ As adequações à Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que altera o Ensino Fundamental para nove anos está se dando gradativamente nesta escola.

3.3.2 EMEF Crisântemo

A segunda escola pesquisada foi a EMEF Crisântemo, inaugurada em 1988. Os níveis de ensino ministrados na escola são os Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano. A entidade mantenedora é a Prefeitura Municipal de Altamira. A escola tem uma área construída de 1.483,00 m², seu regime de funcionamento é o regular presencial, tem 12 turmas e dois turnos, totalizando 316 alunos. Analisando o PPP desta escola percebemos que a categoria raça/cor é abordada na ficha de matrícula como prevê as orientações das DCNERER de 2004; que a escola promove reuniões com as famílias, com o intuito de discutir sobre as Relações Étnico-Raciais; que a questão sobre o racismo fica ao encargo da disciplina de Artes, entretanto sua efetivação ocorre especialmente nas datas comemorativas, situação verificada durante a observação realizada de agosto a dezembro. As salas de aulas estão todas decoradas com as imagens do personagem infantil *smilinguido*, conforme demonstram as figuras abaixo:

Figura 1. Murais da EMEF Crisântemos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Esses murais indicam, *a priori*, a preocupação com a temática do racismo. Verificamos nas observações, que a decoração da escola é feita com contos e lendas da região amazônica, sem incidência de desenhos da Walt Disney. As considerações que tecemos a este respeito é que, se por um lado o *Smilinguido* possibilita a discussão da categoria cor/raça na escola, mas por outro lado está relacionado com a questão da religiosidade eurocêntrica. Isso, a nosso ver, surge como um importante indicativo da não preparação da escola e do educador em lidar com esta situação, podendo gerar problemas de desrespeito à religião de matriz africana.

A questão racial também foi amplamente trabalhada nesta escola, no mês de agosto, época em que se comemora o folclore brasileiro. A escola registrou em fotos, esta atividade.

Em conversa informal com a P2, ela nos informou que durante todo o mês de agosto as atividades sobre o folclore abordaram a questão do racismo e da discriminação racial no Pará. Atividades como danças, teatros, jograis, brincadeiras, religiosidade e músicas foram trabalhadas por todos os professores e equipe técnico-pedagógica. Também foi trabalhada a semana da Consciência Negra e o dia da libertação dos escravos. Sempre que possível, segundo a P2, as discussões sobre as questões étnico-raciais são incorporadas ao planejamento escolar, sobretudo nas datas comemorativas.

3.3.3 EMEF Orquídea

A terceira escola pesquisada foi a EMEF Orquídea, que atende a uma clientela de 329 alunos no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), perfazendo um total de doze turmas, que se dividem em dois turnos (manhã e tarde). Tem um quadro funcional de treze servidores, deste total nove são professores.

A escola é um estabelecimento de pequeno porte, localizada na periferia da cidade. Tem uma estrutura física de 1985, passou por ampliação em 2004, época na qual foram construídos uma quadra, um refeitório, um banheiro masculino e um feminino e duas dependências, que hoje funcionam como Secretaria e Direção da escola. Apresenta problemas estruturais, pois as salas de Secretaria, Direção e Coordenação Pedagógica e o banheiro dos alunos ficam separados, sem existência de uma passarela coberta para se chegar até lá, quando chove todos ficam ilhados, sem poder sair.

Também há falta de uma sala de vídeo e biblioteca. Suas salas são quentes, sem ventilação, apesar das árvores plantadas na escola, as duas últimas salas, tanto do corredor I quanto do corredor II não têm ventilação suficiente. A pintura é velha e o piso apresenta deformações (buracos), provocados pela ação do tempo, que são visíveis em quase todas as salas de aula. De acordo com o PPP da escola, esta apresenta ainda problemas quanto à participação das famílias no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, há também alunos com defasagem idade-série e com lentidão na leitura e escrita.

A EMEF Orquídea tem como missão “garantir o acesso e permanência dos alunos com sucesso na escola, contribuindo para uma formação integral destes sujeitos, através do resgate da alegria na escola, do respeito mútuo, da solidariedade e da responsabilidade” (PPP, 2013 p. 7). A escola funciona em dois turnos (manhã e tarde) e o ensino ofertado está

organizado em séries, cada uma possui um plano de curso contendo as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Ensino da História e Geografia, Ensino Religioso, Ensino das Artes e Educação Física. Cada disciplina tem seus conteúdos e objetivos, que são sequencialmente estudados em quatro bimestres ao longo do ano e revisados durante o processo de recuperação que é semestral, que está sendo realizada na forma de estudos autônomos de recuperação, conforme a Instrução Normativa nº 001/07 de 05 de fevereiro de 2007 da SEMED (PPP, 2013, p. 14).

Consoante as análises feitas no seu PPP, verificamos que a escola vem implementado a Lei nº 10.639/2003, porém lentamente; que a escola tem feito discussões a respeito do racismo, preconceito e discriminação racial com as famílias e com os alunos por meio de palestras e atividades culturais como Folclore, Semana da Pátria, Dia Internacional da mulher, dentre outras datas comemorativas. O planejamento dos professores é feito de acordo com a metodologia da interdisciplinaridade e que sempre é inserido no planejamento temáticas étnico-raciais; o uso das categorias raça/cor é feita na escola, na ficha de matrícula.

Verificamos também, por meio de observações realizadas no espaço escolar, que nos murais há vários indícios de que estão presentes as questões étnico-raciais, conforme figuras abaixo:

Figura 2. Murais da EMEF Orquídea



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Neste sentido, aferimos que a escola tem se preocupado com a inserção da categoria raça cor no PPP, nas fichas de matrículas e todo ambiente escolar, inclusive nos seus murais.

3.3.4 EMEF Bromélia

A quarta escola pesquisada foi a EMEF Bromélia, que adota os valores morais, éticos, políticos, culturais e religiosos pautados numa ótica democrática e instituídos legalmente, tais como o respeito, responsabilidade, cooperação e o cuidado. Tem por missão “contribuir para a

formação pessoal, coletiva, ética e profissional, tanto dos alunos, quanto dos profissionais em educação para que possam exercer sua cidadania” (PPP, 2013, p. 12).

A escola promove ações em parceria com o “Programa Mais Educação”, o “Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI”; e projetos do Município, como: Concurso de Redação; Projeto Esperança; Centro Profissionalizante – CEPRO; Projeto Oficina de Música; Projeto Capoeira; O Projeto SEMEARTE; A Rede La Salle; e também desenvolve ações e campanhas de prevenções à violência e exploração sexual contra crianças e adolescentes, com caminhadas no dia 18 de Maio, em parceria com o Movimento de Mulheres e Roda de Direito; campanhas sobre gênero; projeto sobre Consciência Negra e sobre *bullying* e o Projeto Jovens Multiplicadores da Paz, desenvolvido com 25 crianças e adolescentes da escola em questão. Em dezembro de 2012, a escola foi premiada pelo MEC, com o Projeto de Incentivo à Leitura por meio das histórias em quadrinhos (PPP, 2013). Entre os anos 2011 e 2012, a escola foi contemplada com uma grande reforma e ampliação do seu espaço físico, realizada pela Empresa Construtora do Empreendimento Belo Monte – Norte Energia; bem como a construção de uma quadra poliesportiva coberta (ainda não concluída).

Em parceria, a Prefeitura Municipal de Altamira adquiriu novos equipamentos e mobiliários (centrais de ar, carteiras, mesas, etc.) climatizando todos os departamentos e modernizando as salas de aulas, no entanto, as centrais de ar-condicionado nunca funcionam, devido à carga elétrica ser insuficiente para a geração de energia. Segundo informação do presidente da rede centrais elétricas do Pará - Celpa, cedida no dia 23 de outubro no programa de TV local “Rota livre”, essa situação é provocada pelo excesso de consumo em Altamira, especialmente no horário das 14 às 18 horas. A questão das quedas e faltas de energia elétrica em Altamira hoje é uma consoante, a cidade cresceu muito e a estrutura física da rede Celpa não suporta a demanda.

No eixo educacional, o IDEB da escola atingiu a média 4.8, em 2011(meta projetada para 2013). Atualmente, atende a 538 alunos matriculados no Ensino Fundamental de 6º, 7º 8º ano/9, e 8ª série/8²², e 175 alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. O percentual de professores com licenciatura plena concluída ou cursando é de 100%. Analisando o PPP desta escola percebemos que esta destaca alguns problemas que devem ser refletidos e tratados, são eles: evasão escolar; reprovação por falta; frequência escolar; reprovação por desempenho e violência.

²² A adequação à Lei nº 11.274/2006 está acontecendo nesta escola gradualmente.

Visando combater estes problemas, a referida EMEF desenvolve os seguintes projetos de ensino-aprendizagem: (a) Permanência na Escola; (b) Leitura, interpretação e escrita; (c) Família na Escola; (d) Intervenção Pedagógica; (e) Informática Educativa; (f) Programação Cultural: Datas Comemorativas; (g) Cuidados com o meio ambiente e o patrimônio público; (h) Formação Continuada dos professores; (i) Jovens Multiplicadores da Paz Contra a Violência; (j) *Bullying*; (l) Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes; (m) Lei nº 10.639/2003: Conhecendo a Cultura Afro-Brasileira; (n) Gênero: Dia Internacional da Mulher e Lei Maria da Penha; (o) e Feira de Matemática.

Além dos projetos acima citados, a escola ainda adotou as estratégias: desenvolvimento de projetos de ensino-aprendizagem para dinamizar e enriquecer as aulas; buscar o apoio da família, realizando visitas às suas residências, bem como, reuniões no espaço escolar visando minimizar a evasão; parcerias com entidades organizadas vinculadas, ou não à educação para o fortalecimento da gestão escolar; reunião bimestral, em cada turma, com a direção, coordenação pedagógica e monitor da turma efetivando o Conselho de Classe (PPP, 2013).

Durante as observações realizadas nesta escola, no período de agosto a dezembro de 2013, percebemos que a mesma se destaca dentre as cinco pesquisadas, por ser atuante nas discussões acerca das questões sociais, políticas e culturais de Altamira e região e sempre participa de movimentos em prol de inclusão social da comunidade local. Verificamos que nos projetos sobre gênero, família na escola e *bullying* foram abordadas discussões sobre racismo, discriminação e preconceito. Também foi ressaltada a figura de celebridades brasileiras negras tanto no âmbito televisivo quanto nos demais.

Analisando seu PPP conferimos que ele já está revisado, visando atender à implementação da Lei nº 10.639/2003; suas bases teóricas estão pautadas na Pedagogia Progressista, conforme citação do PPP da escola. Dessa forma, o seu PPP “fundamenta-se na Tendência Progressista, Crítico Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítico, cujo papel da escola é a difusão dos conteúdos curriculares e culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social (PPP, 2013, p. 20).

Verificamos ainda, que as fichas de matrículas abordam as categorias raça/cor, como previsto nas orientações das DCNERER de 2004; a escola orienta os pais quanto ao problema do preconceito e discriminação com as pessoas e realiza concursos e festas culturais com a

exploração da diversidade étnico-racial. Por meio das observações, percebemos que por todo o espaço escolar há cartazes valorizando a diversidade étnico-racial.

3.3.5 Escola Municipal de Ensino Infantil - EMEI Rosa

A quinta escola pesquisada foi a EMEI Rosa, que iniciou suas atividades em 2005. Hoje, atende a 12 turmas nos turnos manhã e tarde, totalizando 239 alunos na faixa etária de quatro a cinco anos (Educação Infantil). A escola tem 23 funcionários, entre professores e pessoal de apoio. A missão da instituição é “contribuir para a constante melhoria das condições da população, visando assegurar uma educação de qualidade aos alunos num ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo” (PPP, 2012 p. 15).

A matriz de habilidade é resultado de um planejamento coletivo realizado em 2011 e revisado em 2012 por todos os professores da rede que trabalham com a Educação Infantil, a partir dos eixos de Identidade e autonomia; Música; Artes visuais; Movimento; Formação pessoal, social e conhecimento de mundo; Natureza e sociedade; Matemática e linguagem.

A questão da educação étnico-racial vem descrita logo na apresentação do PPP unificado, o qual assevera, que:

As escolas de ensino infantil no município de Altamira terão a tarefa de cuidar e educar a todos sem exclusão, uma vez que frente a esse contexto educacional diversificado, as diferenças raciais, culturais e de aprendizagem estão exigindo cada vez mais de nossas instituições, habilidades e competências para atuar na construção do conhecimento de seus alunos (PPP 2012, p. 2).

Isto, a nosso ver, demonstra a preocupação das escolas de Educação Infantil do município de Altamira-PA com o trato pedagógico das questões étnico-raciais no cotidiano educacional. Um destaque deste PPP é que ele é unificado para todas as EMEI e foi elaborado coletivamente pelos professores da rede.

Percebemos nas análises do PPP desta escola, que em relação à adequação da Lei nº 10.639/2003, a escola já fez uma reorganização curricular para o cumprimento da referida Lei. Bem como, a produção de murais espalhados por todo seu espaço externo (pátio), contendo imagens que valorizam a diversidade étnico-racial e que, no ato de matrícula, a categoria raça/cor está presente. Ainda há, por parte da escola, a preocupação de debater o tema racismo com as famílias dos alunos, sendo mais usual a realização de palestras.

Em síntese, a partir das análises dos PPP das cinco escolas pesquisadas afirmamos que todas abordam a questão do racismo ou educação étnico-racial na apresentação ou introdução do seu PPP. Esse cuidado prático marca presença ainda nos projetos de ensino e aprendizagem, bem como nos murais da escola, na decoração das salas de aulas. Há ainda a orientação das famílias quanto à discriminação racial e na ficha de matrícula da escola exige a identificação raça/cor.

Ocorrem nas cinco escolas concursos de poesia, feira cultural e eventos com a temática preconceito racial, bem como programações diversas nas datas comemorativas, tais como: Dia 21 de março, Dia internacional de luta pela eliminação da discriminação racial; 13 de maio, Dia nacional de denúncia contra o racismo; 22 de agosto, Folclore brasileiro e dia 20 de novembro, Dia nacional da Consciência negra.

Os PPP também apresentam posicionamentos sobre as finalidades da educação escolar, explicitando as bases teórico-metodológicas da organização didática e a caracterização social e cultural do contexto escolar, conforme orientações ofertadas pela didática (LIBÂNEO, 1994).

Não encontramos nos PPP a composição racial dos alunos, item importante na concepção de Oliveira (2012). O objetivo deste enfoque é perceber no cotidiano dos alunos se a escola lhes atribui significados sociais em função das diferenças fenotípicas e se estes significados consideram tais diferenças como determinantes para o processo ensino/aprendizagem e desempenho escolar dos alunos.

Mas, em todos os cinco PPP, constatamos que o combate ao racismo vem sendo abordado a partir de eixos nos valores educacionais, tais como: respeito às diferenças, valorização e igualdade. Segundo Oliveira (2012), estes valores evidenciam os objetivos educacionais gerais da escola com pretensões democrática e anti-racista. Porém, ela adverte que os profissionais da educação devem ter presentes os conhecimentos sobre as teorias pedagógicas, suas limitações e possibilidades; porque são elas que fundamentarão suas práticas educativas, especialmente, no recorte sobre “os diferentes fenótipos na escola e seus efeitos nos resultados escolares” (OLIVEIRA, 2012, p. 270).

Frente ao exposto, compreendemos que os PPP das escolas, em igual medida, devem contemplar tal orientação política, porque ela se constitui como um elemento que visa a eliminar o racismo escamoteado nas escolas e nas construções sociais dos sujeitos. Com efeito, o PPP é uma ação intencional e explícita do compromisso pedagógico e político da

comunidade escolar. É pedagógico, à medida que expressa ações educativas visando à formação cidadã de crianças e jovens negros/as. É político, porque está ligado aos interesses reais e coletivos da sociedade num processo de troca recíproca de entrada e saída de valores universais, que geralmente são elitista e pertencente à população majoritária (VEIGA, 1995).

Assim, político e pedagógico são indissociáveis em um contexto de discussões contra o racismo, com propósitos definidos na busca por reconhecimento e respeito às diferenças raciais. Para Oliveira (2012), um PPP planejado a partir da concepção da pedagogia progressista preza pela autonomia das identidades humanas. Ação essa, que ressignifica o cotidiano da sala de aula, resgatando o espaço da escola como espaço de conflitos, diálogo, lugar de debate; portanto lugar de aprendizagens significativas e de “socialização não só de conteúdos e saberes escolares, mas também de valores, crenças e hábitos orientados para a vida democrática. Nesse mundo dos valores encontram-se também preconceitos raciais, de gênero, de idade e de classe” (id ib., p. 265).

Superar esses valores preconceituosos exige, por parte da comunidade escolar, posicionamento crítico e político sobre a vivência cotidiana de cada um. Exige ainda, mobilização e mudança da prática, rumo a um novo fazer pedagógico e suas implicações para a educação dos negros.

Outra situação que nos chamou atenção, foi que o PPP das escolas é desconhecido pelos educadores. Ou seja, documento de “gaveta”, não sendo, portanto elaborado coletivamente. Na maioria das vezes, ele só chega aos professores como orientações ou atribuições, como demonstra a fala de uma das entrevistadas

Não sei dizer se é orientação, o que temos são atribuições. Geralmente os projetos educativos e o PPP chegam prontos e nós somente executamos a parte que nos cabe. Eu abordo a questão etno-racial com muita frequência em sala porque fiz o ERER (P3).

Perguntamos então, como era a orientação da escola em relação à inserção das questões étnico-raciais no currículo expresso no PPP e na matriz curricular da escola, após o término do convênio com a Rede vencer, e a maioria respondeu que: “não há nenhuma orientação por parte da SEMED. Até hoje ela nunca se importou em trabalhar relações étnico-raciais nas disciplinas de Artes nem Ensino Religioso esta orientação, o planejamento é por parte da escola mesmo” (P4).

Apesar de tal descompasso envolvendo a elaboração e execução do PPP nas escolas e da orientação curricular dada pela SEMED, as falas das professoras demonstraram que todas estão conscientes do seu papel em prol do combate ao racismo, bem como buscam eliminar no cotidiano pedagógico a omissão da temática étnico-racial. Se não há por parte dos órgãos oficiais, a orientação do trabalho coletivo na escola, as professoras P1 e P4 nos convocam para esta empreitada, que é árdua. Isto nós recorda Veiga (2006), ao se referir ao processo coletivo da articulação, elaboração, construção e execução do PPP e dos projetos educativos. Para esta autora isso é um grande desafio, pois programar e aperfeiçoar este processo requer da gestão da escola e dos educadores sabedoria e a quebra de paradigmas eurocêtricos.

Pensamos ser inadiável a revisão curricular na escola e também a forma como se faz isso, pois quando um conjunto de conceitos se firma, não dando lugar a mudanças, as escolas ficam estagnadas e não conseguem colocar no cotidiano dos sujeitos estratégias e saberes pertinentes, capazes de articulação participativa e dinâmica que vença com a imobilidade dos atores sociais.

A qualidade das aprendizagens em uma escola que não vivencia o trabalho coletivo deve ser avaliada. Afirmamos isto, porque compreendemos que o bom desempenho dos alunos, depende da qualidade do trabalho desenvolvido por todos, especialmente quando nos referimos à problemática do racismo. Convém lembrar, que o planejamento participativo na escola visa romper com a errônea separação entre a concepção e execução dos planejamentos escolares: seja do PPP ou de outros projetos de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, 2010).

A participação de todos constitui-se um instrumento pedagógico importante, porque potencializa o envolvimento e a maturação dos sujeitos, uma vez que “o planejamento participativo é um instrumento estratégico de transformação do social, humilde no seu propósito de interferência direta, mas pretensioso em termos de consequência social” (VEIGA, 2006, p. 139). Assim, tratar de questões étnico-raciais coletivamente no ambiente escolar se coaduna, para Oliveira (2010), a uma ação prático-reflexiva, porque a comunidade aprende com a relação social dos pares, com os conflitos e com os processos históricos da cultura dos negros brasileiros.

3.4 O ser e o sentir dos professores

As discussões e análises realizadas neste tópico se referem ao perfil das educadoras, com base nas observações realizadas em sala de aula e nas entrevistas. Seguimos um roteiro que nos permitiu levantar dados sobre identificação racial, formação, área de atuação, tempo no magistério e identificação com a docência. Tais questões objetivaram subsidiar nossa análise sobre a prática docente, tendo como suporte a identificação racial, como princípio norteador de pertencimento étnico-racial. Dessa forma, organizamos os dados colhidos a partir da orientação de Cunha (2005) na categoria: *o ser e o sentir dos professores*.

Fizemos esta escolha porque concordamos com Cunha (2005) quando discute que nossa prática pedagógica reflete nossas representações culturais e construção social de nós mesmos, por isso que o nosso fazer pedagógico é permeado por “prazer, entusiasmo, exigência, princípio e valores” (id. ib., p. 105). É a partir da nossa própria concepção de sujeito, que escolhemos nossos referenciais epistemológicos, teórico-metodológico e didático. Somos sujeitos de nossa própria subjetividade e de nossa intencionalidade.

Nesta primeira categoria, reunimos depoimentos que nos ajudaram a definir melhor os sujeitos de pesquisa. No roteiro elaborado por nós, a primeira pergunta foi sobre sua identificação pessoal. Todas começaram pelo seu nome, que aqui vamos chamá-las de professora P1, P2, P3, P4, P5 e P6, como forma de preservar sua identidade pessoal. A escolha por estes codinomes considerou a ordem sequencial na qual os sujeitos foram pesquisados.

Inicialmente, as professoras se identificavam, falavam de seu trabalho e de sua identificação racial, conforme dados a seguir: a primeira professora tem 35 anos e se auto-declara parda. É formada em Letras, pela Universidade Federal do Pará - campus de Altamira e especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais, pelo IFPA - campus de Altamira. Leciona Língua Portuguesa. É professora há 22 anos. Já atuou na Educação Infantil, bem como nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. Ela gosta do que faz e afirma: “sou professora por opção não é por acidente (risos)”. Esta professora é dinâmica e simpática, conversa muito com os alunos, está sempre sorrindo e brincando com os alunos, o que, para ela, é importante, apresentando-se resoluta em afirmar: “lido com adolescentes aí já vi, tenho que falar a língua deles (risos) ou pelo menos tentar, né?”. Assegura ainda ter bom relacionamento com os alunos e colegas de trabalho, situação percebida durante a observação.

A segunda professora, tem 28 anos, se auto-declara branca. É formada em Letras, pela UFPA e especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais, atua com a disciplina de Artes e tem quatro anos de experiência profissional. Tem uma relação satisfatória e respeitosa com os alunos. Os alunos gostam muito desta professora, especialmente os menores. Sempre apresenta atividades diferenciadas como música, histórias infantis e filmes. É dinâmica e prestativa.

A terceira professora pesquisada, se auto-declara negra, tem 53 anos e leciona há 24 anos. É formada em Pedagogia e cursou História três anos e meio, porém não concluiu o curso. No ano de 2013 estava lecionando no 3º ano do Ensino Fundamental e é querida e respeitada pelos alunos. A professora quase nunca se ausenta da sala de aula, nem mesmo durante o recreio. É reservada, porém é admirada pela equipe técnica e pedagógica da escola. Ela circula pela sala todo o tempo, sempre disposta. É dinâmica e demonstra domínio de conteúdo e didático, fato que pode ser reflexo de sua vasta experiência em sala de aula. Os saberes e experiências da professora são visíveis, pois consegue, com facilidade, articular os conteúdos, bem como a relação professor aluno e metodologia.

A professora P3 foi diretora de outras escolas municipais em Altamira por 15 anos, a este respeito a professora assim se manifesta: “por 15 anos assumi direção de escola. Trabalhava na direção escolar durante o dia e à noite trabalhava como professora com turmas de 3ª e 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”.

Uma situação peculiar foi a descoberta de que na turma do 3º ano, existem vários alunos com pais que já estudaram na infância com a referida professora. Desta feita, pais e filhos serão educados pela P3. De certo modo, isto explica a forma carinhosa e respeitadora como é tratada por todos na escola e pela comunidade local.

A professora também já lecionou Ciências para alunos da 5ª a 8ª série e Química e Física para 7ª e 8ª série; época em que Altamira apresenta escassez de profissionais formados nesta área, segundo ela, isto não a prejudicou, pois, “mesmo longe da minha formação precisei trabalhar com Ciências, Química e Física. Na época, não tínhamos muitos professores aqui, em Altamira, mas não tive problemas, porque sempre foi uma pesquisadora e estudiosa da educação, hoje não me atrevo (risos)”.

A quarta professora pesquisada, se auto-declara negra, tem 50 anos e está há 15 em sala de aula. É formada em Teologia e Letras e especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais - IFPA. Ensina a disciplina de Artes para as turmas de 6º ao 9º ano. Esta

professora cursou ainda a especialização em Literatura da Amazônia, mas não apresentou seu Trabalho final (artigo).

A P4 foi para Altamira aos sete anos de idade, na abertura da Transamazônica. É de família grande, de muitos irmãos. Logo na adolescência, ingressou nas lutas sociais, mas primeiramente, sob a tutela da igreja católica como catequista. Como membro da Igreja da Prelazia do Xingu, descobriu sua vocação para trabalhar com os excluídos, com as questões sociais, ambientais, de gênero e questões relacionadas às crianças e aos adolescentes. Também trabalhou na Fundação Social do Bem Estar do Estado do Pará, com meninos e meninas de rua, projeto que o governo assumiu visando suprir as necessidades das crianças pobres e de baixa renda. Por sua vez, P4 afirma, que está nesta luta com crianças e adolescentes há muitos anos, por meio dos movimentos sociais e que sempre trabalhou “com as categorias dos marginalizados, aquela que, segundo as estatísticas, eram chamados de massa sobranter” (P4).

Esta professora foi importante na luta contra os agressores dos meninos emasculados em Altamira, na década de 1980. Seu depoimento é emocionante, não resisti e algumas lágrimas brotaram nos meus olhos, lembrei-me de todo aquele horror vivenciado pelas famílias. Segundo esta professora, as vítimas desta violência se somaram a 26 meninos, conforme expõe abaixo:

eu participei muito desta luta e participo ainda depois de 23 anos, mas conseguimos chegar ao júri, tem alguns presos, mas sempre trabalhando nesta área de tentar resgatar a cidadania da criança e do adolescente ou fazer com aquele que nunca teve cidadania tivesse seu espaço na sociedade reconhecidos os seus direitos (P4).

Na educação, ela também é atuante, em favor de uma educação pública, gratuita e de qualidade e informa: “eu sempre trabalhei muitas questões que hoje nós chamamos de atividades extracurriculares, questões que suscitam questionamentos e posicionamento político, como por exemplo, a discriminação e o preconceito” (P4). Em razão da sua habilidade didática e das vivências nos movimentos sociais, P4 sempre discute em sala de aula temas como direitos, deveres, cidadania, exclusão social, cultural, de gênero e de raça, porém sempre respaldado na organização curricular do município. Uma dificuldade percebida por esta pesquisadora foi a respeito do planejamento de ensino. Ela é muito criativa, dinâmica e atuante, mas não tem paciência de planejar e colocar no papel: “tenho muitas ideias legais, toda semana invento algo, mas confesso: tenho dificuldade de colocar isto em papel, sou

muito ativa e falta paciência para sentar e escrever (risos). A equipe pedagógica sempre me ajuda neste sentido (risos)”, informa P4.

A quinta professora se auto-declara branca. Esta demonstrou habilidade no manejo com a turma de jardim II, crianças de cinco anos de idade. Segundo ela, há oito anos trabalha com a Educação Infantil. É formada em Pedagogia, pela UFPA Altamira e em Geografia, pela Universidade Aberta do Brasil – UAB, de Altamira. É especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais - IFPA e está na profissão há 13 anos. Por três anos atuou com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 1º ao 3º ano. A professora é calma e dinâmica.

A sexta professora observada e entrevistada, se auto-declara parda e tem 50 anos de idade. Há 28 anos está no magistério. É formada em Ciências Sociais, com ênfase em Antropologia. É especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais - IFPA e leciona a disciplina de História e Estudos Amazônicos em turmas do 6º ao 9º ano. Tem voz suave, baixa e firme. É querida pelos alunos, em especial os dos 9º anos. Sempre programa atividade extraclasse como passeios, visitas a instituições públicas e privadas, trilhas ecológicas e pesquisas envolvendo os recursos históricos, sociais e ambientais de Altamira.

A P6 tem ótimo relacionamento com os alunos e demonstra domínio de conteúdo e de sala de aula. Foi coordenadora do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Pará – SINTEP, por quatro anos. Assumiu ainda coordenações em setores municipais por algum tempo, mas a maior parte do seu trabalho foi em sala de aula. A professora é poetisa e fundadora da Academia de Letras de Altamira - PA.

Com base nos dados coletados, verificamos, que das seis professoras pesquisadas, apenas uma professora tem quatro anos de magistério e as demais têm atuação superior a dez anos de profissão, se identificam com a docência e gostam do que fazem. Em relação à classificação racial duas, se auto-declaram brancas, duas pardas e duas negras. Não percebemos nenhum desconforto e insegurança quanto à classificação de cada uma delas em relação ao quesito raça/cor. Ao contrário, havia nas suas vozes, autoconfiança e orgulho de sua cor/raça, como podemos ver na fala da professora P4:

na verdade eu sempre gostei da minha cor/raça, no meu registro está a cor parda, mas eu nunca concordei, porque eu nunca sei o que é ser pardo. Na minha concepção de cor, sou negra, pois tenho fenótipo de negro: cabelo, cor, nariz e boca, entende? (P4).

Há, por parte da professora P3, uma necessidade de reconhecimento racial e de uma valorização, na sua fala percebemos que o negro sempre foi discriminado, inferior ao branco. Para ela, a Lei nº 10.639/2003 criou possibilidades de superação da violência racista, que muitas vezes é impiedosa com os negros. Neste sentido, a definição do ser negro passa também pela sua aceitação pessoal, afirmação da identidade²³.

Para a P4, o cartório errou ao lhe atribuir à cor parda, ela se auto-declara negra e se vê como negra, suas vestimentas, seus acessórios, seu trabalho com a comunidade local está todo permeado pela cultura negra, “mas meus pais não sabiam diferenciar isto, hoje faço questão de me autoafirmar, sei bem o meu pertencimento étnico-racial e me orgulho dele” (P4). Bhabha (2005, p. 76) chama atenção, que a identificação racial nunca é uma coisa dada, pré-definida, ela é “a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem”. É a representação do ser para o outro, logo, a representação diferente da alteridade, por isso não pode ser vista apenas como aparência.

Já para a professora P3, a sociedade é muito preconceituosa, salientando que aprendemos isto na infância. São construções sociais que invadem nossa identidade e nos prendem a determinismo perigoso, como é o caso na relação da raça/cor com o social, para ela a dificuldade que muitos têm de se auto-classificar como negro se deve ao fato social. Para P3, é comum as pessoas se sentirem envergonhadas pela sua cor/raça, mas principalmente, pela por pertencerem a uma classe social desprestigiada.

A situação exposta nos faz lembrar Oliveira (2010), quando se refere à incorporação do racismo e do preconceito pela via social, seja na escola ou fora dela. Neste caso, o professor assume o papel de reverter a caótica situação imagética do negro na sociedade. A escola é palco para se discutir e, sobretudo mobilizar proposta que dialogue com a reparação, reconhecimento e valorização da identidade negra.

Em uma das nossas conversas informais, P3 nos contou que um dia, uma aluna se aproximou dela e disse “olha, professora fulana é rica” (a aluna se referia a mim, segundo a P3). A professora disse: ‘não, ela não é rica’. “Então, questioneei a aluna: porque tu dizes que

²³ Não nos deteremos no conceito de identidade, mas consideramos importante dizer que, segundo Santos (2007), a noção de identidade é abordada por diversas áreas do conhecimento. Portanto, podemos tratar de vários tipos de identidade. No tocante à identidade racial ou étnica, o importante é perceber os seus processos de construção, que podem ser lentos ou rápidos e tendem a ser duradouros. É necessário estar atento aos elementos negativos, como os estereótipos e as situações de discriminação. Além disso, é necessário ater-se à vontade de reconhecimento das identidades étnicas, raciais e de gênero dos indivíduos e dos grupos. Também é preciso compreender que, no mundo contemporâneo, os indivíduos constroem e portam várias identidades (sociais, étnicas e raciais, de faixa etária, gênero e orientação sexual e outros).

ela é rica?”. A aluna respondeu: “veja só professora, ela é loira, branca e bonita, por isso ela é rica”. Depois deste bate-papo, a professora nos informou que decidiu conversar com ela sobre o assunto, de forma mais detalhada e em particular, falou-lhe da beleza das pessoas negras, dos seus fenótipos físicos e da importância desta população para Altamira.

Para Rocha (2010, p. 113), a branquidade não é sinal de superioridade, mais a manifestação do privilégio e poder. A cor neste momento se apresenta como indicador de preconceitos ou discriminação impulsionada pelos termos pejorativos ou rótulos como “negão” e “crioulo”.

Entendemos, com base neste diálogo, que houve, por parte da aluna, uma inversão de valores, envolvendo o culto ao belo e à riqueza. É um olhar para o branco de uma forma diferente. É um olhar diferente, que se manifesta também entre as crianças. Geralmente, afirmamos que não temos preconceito de raça, gênero ou classe, entretanto, por traz das ações, dos gestos, vimos que ele existe. Existe preconceito de pobreza, de cor, de onde se mora e o que se veste. E, dessa forma, os ranços preconceituosos marcam presença nos vários âmbitos da vida.

É, neste sentido, que a Educação para as Relações Étnico-Raciais se torna importante. Para Pinho (2010), ela se manifesta como possibilidade de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, velada ou não. Ela significa o rompimento com uma cultura escolar eurocêntrica, que não respeita as diversidades raciais e não contribui para a formação identitária dos sujeitos.

Na escola, é preciso estratégias práticas para se desfazer a ideia de que o belo é o branco, mas o branco rico. Estes rótulos criados e mantidos pela sociedade, ao longo do tempo, estigmatizam a constituição das identidades do sujeito negro e o coloca como inferior ao branco, mais feio, menos inteligente e pobre. A luta dos negros brasileiros é diária, que buscam, a todo tempo, respeito e auto-afirmação (OLIVEIRA, 2010).

A atitude de afirmativa étnico-racial e a auto-classificação é mais que uma identificação racial, é, sobretudo, o rompimento com estereótipos impostos aos negros ao longo da história, é sobreviver aos confrontos com compromisso político, é estar seguro de si e de suas qualidades. Porém, isto, não os isenta de sofrer discriminações, mas os permite responder a tais com segurança e orgulho de sua história e cultura.

Segundo Santos (2007, p. 81), “para o negro, fazer o exercício de se auto-pensar é lançar um olhar particularmente sobre sua experiência emocional. É chegar à descoberta de

que ser negro é mais que a constatação do óbvio”. É a expressão da liberdade étnico-racial, é a afirmação positiva do sujeito pensante, que age contra os fracassos a que lhes são impostos. São formas que denotam superação da teoria do branqueamento e da democracia racial propagada pelas teorias racistas brasileiras.

Discutir a forma como os professores se auto-declaram, a nosso ver, foi a maneira mais abrangente que tínhamos para compreender melhor seus saberes, suas ações e vivências pedagógicas no cotidiano da sala de aula. A forma como os professores “se vêem, se sentem, assumem e falam de si” nos demonstrou “sua grande capacidade de leitura dos processos sociais de engendramento do preconceito e da discriminação racial” (SANTOS, 2007, p. 81), o que para nós significa o início de uma prática docente comprometida com a eliminação do racismo brasileiro.

Outro dado que nos chamou atenção foi a identificação das professoras com a docência, as afirmativas: “gosto do que faço” (P3, P5, P6), “gosto da minha disciplina, porque ela me permite viajar por vários temas” (P1, P6), “escolhi ser professora por opção” (P1) e “ser professora pra mim é uma opção” (P4), foram dados comuns entre as seis professoras pesquisadas. Isto para nós foi positivo, porque demonstra o gosto pelo ensino, o entusiasmo e o prazer de estar em sala de aula, com os alunos.

O sentir-se bem quando está em sala de aula foram também falas que marcaram nossa entrevista, todas as professoras disseram ficar felizes quando estão na direção do ensino, como podemos ver nas suas vozes: “me sinto realizada quando estou com os alunos” (P6), “minha turma corresponde às minhas expectativas” (P4), “me sinto bem quando estou dando aula” (P5). Disseram ainda esquecer os problemas diários, “quando estou com os alunos dando aula esqueço até dos problemas” (P4) e que são gratas por terem a quem ensinar “o que seria de nós professores sem os alunos? Eles me renovam” (P1).

De acordo com Cunha (2005), o sentir-se bem do professor é mais que um sentimento, é atitude. É ação que desencadeia um saber-fazer bem e não um fazer o bem. A diferença está quando o professor se compromete também com a educação dos desfavorecidos historicamente. A educação é sua prioridade e não mero discurso.

Esses depoimentos também nos levam a afirmar que as professoras pesquisadas reconhecem sua importância no processo de ensino e aprendizagem, e que também são satisfeitas com a profissão escolhida. Nenhuma delas demonstrou estar em crise profissional, mesmo quando se referiram à aposentadoria, disseram sentir-se realizada com sua escolha e

saber bem qual a definição de sua identidade docente, “ano que vem pretendo dar entrada na minha aposentadoria, mas vou sentir saudades do que faço” (P3), “sou professora e me identifico como professora, me orgulho disto” (P4). Tais falas lembram-nos Campos (2009, p. 28), ao se referir à identidade do professor. Para ele, “a identidade docente se caracteriza pela singular definição do professor como produtor de saberes, como sujeito epistemológico [...]”, que é capaz de refletir sobre sua docência, ser e sentir-se professor, isto é importante para a relação entre os atores escolares.

O ponto relacionamento interpessoal foi percebido por nós durante as observações feitas em sala de aula e fora dela, constatamos que os alunos têm grande empatia com as professoras. Situações como: carregar material escolar das professoras na hora do recreio, receber a professora na porta da escola, cumprimentar a professora dizendo estar com saudades, foram expressões visíveis a nós. No contexto da sala de aula, todos os professores tinham o respeito dos alunos.

Apesar de algumas turmas apresentarem comportamento difícil, todas as professoras não tiveram problemas em ministrar suas aulas. Segundo o relato de P4, a experiência lhe ajuda na hora da explicação dos conteúdos, pois “na hora de brincar eu brinco, mas na hora da explicação todos prestam atenção”. A nosso ver, as professoras pesquisadas não têm dificuldades para a organização da sala de aula, porque têm segurança quanto aos aspectos teórico-metodológicos e didáticos, bem como, valorizam a participação ativa dos alunos durante todo o processo de ensino.

Verificamos ainda a existência do diálogo antes das aulas. Algumas vezes, a conversa era livre para descontração, outras eram dirigidas. Das seis professoras pesquisadas, quatro sempre conversavam com os alunos antes do conteúdo sobre os mais diversos assuntos: higiene, meio ambiente, questões políticas, questões sociais, comportamentos didáticos e outros. Temas específicos também foram debatidos entre o período de agosto a dezembro como: racismo, preconceito racial e discriminação racial, gênero e classe. Os temas envolvendo a questão racial foram mais bem explorados no subtítulo abaixo, espaço criado por nós, para as análises dos dados da pesquisa sobre a prática pedagógica dos egressos do ERER.

3.5 Saberes e ações docentes em Relações Étnico-Raciais negras em Altamira - PA: reconstruindo diálogos

As vozes docentes sobre o seu cotidiano foi momento ímpar nesta pesquisa, porque nos permitiu a realização do embate teórico-prático conceitual do significado que nesta dissertação atribuímos ao termo prática pedagógica. A prática pedagógica foi aqui delimitada, a partir de três referenciais: saber, ação e vivências pedagógicas do professor na organização e execução do seu trabalho. Estes referenciais deram origem à segunda e à terceira categoria estudadas nesta dissertação, denominadas de: *os professores e seus saberes e os professores e suas ações no cotidiano escolar*, que foram aqui analisadas, à luz de Tardif (2012), Pimenta e Lima (2010), Cunha (2005), Campos (2009) e Rios (2010). Notadamente, trazemos para o debate, o conceito sobre prática pedagógica que nos ajudará a melhor compreender como esses saberes e estas ações se manifesta no cotidiano docente.

Iniciamos nossas reflexões sobre a prática pedagógica, com base nas pesquisas de Tardif (2012), que afirma que o conceito do termo tem três concepções que dominaram os estudos historicamente, são elas: a prática pedagógica como arte, a prática pedagógica como técnica guiada por valores e a prática pedagógica como interação. Na primeira concepção de *prática como arte*, para o autor em referência, as primeiras discussões surgiram na Grécia Antiga e remontam há mais de 2.500 anos e ainda hoje estão em uso. Ela associa “a atividade do educador a uma arte, isto é, a uma *techne*, termo grego que pode ser traduzido indistintamente pelas palavras técnica ou arte” (id. ib. p. 154).

A segunda concepção é a *prática como técnica guiada por valores*, mesmo tendo sido encontrada vestígios de sua existência na antiguidade, com os sofistas e na teoria das paixões, de Aristóteles (TARDIF, 2012), ela se desenvolve com maior ênfase na educação moderna. Nesta concepção, há sempre o embate entre objetividade e subjetividade da prática do educador e tem seu ápice no século XX, por um lado no “positivismo, empirismo, cientificismo e tecnocratismo e por outro, no subjetivismo, relativismo moral, a vivência pessoal e o existencial” (id. ib., p. 161). Sua imposição foi tão forte na educação, que determinou o conceito de prática pedagógica na maioria das teorias modernas, reduzindo-as às categorias de ação: (a) ações guiadas por objetivos axiológicos neutros, que visam controlar as ações naturais, sociais e humanas (conhecimentos objetivos dos fenômenos alvo na ação humana); e, (b) ações guiadas por interesses e normas de ordem e valores.

Disto compreendemos que a prática pedagógica é guiada, por um lado, pelas normas e interesses do sistema educacional como um todo e, por outro, ela é uma ação técnica que exige conhecimentos objetivos e subjetivos como, por exemplo, teorias da aprendizagem, da educação, saberes culturais e valores morais. Estes saberes são denominados por Tardif (2012) como saberes técnico-científicos que guiam os professores na sala de aula. Por isso, devem eles,

- conhecer as normas que orientam sua prática; essas normas correspondem a tudo que não é objeto ou produto do pensamento científico, mas interferem na educação, como valores, regras, regulamentos ou finalidades;
- também conhecer as teorias científicas existentes relativas à educação, à natureza da criança, às leis da aprendizagem e ao processo de ensino; em tese, essas teorias deverão guiar sua ação, que será então uma ação técnico-científica, ou seja, uma ação determinada pelo estado atual do conhecimento científico (TARDIF, 2012, p. 164).

Nesta concepção, a prática não é algo controlável, ela depende de uma situação real de aprendizagem, de condições de trabalho e de domínio de conhecimentos científicos e do estado geral da sociedade para se estabelecer conceitualmente. Aliás, ela se depara com situações existentes que não a permitem passar por um julgamento científico.

A última concepção, a *prática como interação*, é defendida, segundo Tardif (2012), nas teorias do interacionismo simbólico, pela etnometodologia e pelas teorias da comunicação. De Marx aos teóricos contemporâneos como Arendt, o conceito de interação “é toda forma de atividade na qual os seres humanos agem em função uns dos outros” (TARDIF, 2012, p. 166). Na educação, esta interação está pautada no agir educativo dos sujeitos. No ato de ensinar, o professor estabelece com o aluno relações que desencadeiam em um processo de ensino e aprendizagem mediada pelas múltiplas interações humanas. Assim, estando o professor em sala de aula se esforçará por manter a interação educativa, embora o aluno, muitas vezes, não compactue com tal ação.

De tal modo, a prática pedagógica é orientada por uma variedade de interações que são dirigidas pelos professores com e aos alunos, no sentido de envolvê-los na aula, com a intenção de desenvolver o querer aprender, tarefa intensa, que demanda dos docentes, manejos com o trato pedagógico dos conteúdos, relações sociais, objetivos e estratégias metodológicas.

Tardif (2012) assegura que, ao estudarmos a prática pedagógica dos professores, descobrimos saberes e compreendemos como estes são integrados concretamente nas tarefas

escolares. Temos ainda, a possibilidade de verificar como estes profissionais “incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (TARDIF, 2012, p. 256). Ela nos permite ainda, compreender a relação que os professores estabelecem com seus saberes, com as disciplinas as quais lecionam, com a sua própria identidade docente e o papel que os saberes desempenham no cotidiano da sala de aula.

Esta situação foi verificada na fala da P1, quando solicitamos que relatasse sobre seu cotidiano, então, ela respondeu:

diariamente desenvolvo e utilizo vários saberes, isto é claro devido a minha prática docente, ela me faz perceber a diferença entre piadinhas de mau gosto e ações de preconceito. Consigo fazer isto muito bem, porque gosto muito da minha disciplina, pela sua dinamicidade posso trabalhar diversos temas. Outra coisa, também gosto de ser professora, acho que minha prática diz um pouco de quem sou (P1).

Apreendemos neste depoimento, que P1 estabelece uma relação afetiva com o magistério e com a sua disciplina, porém, o que chamou nossa atenção, foi verificar, por meio das observações realizadas em suas aulas, que seu discurso é coerente com sua prática. O gosto com que aborda os conteúdos e as questões que surgem no cotidiano está relacionado ao prazer intelectual obtido na formação inicial e continuada, neste caso, o EREER. Este curso, para ela, associado à sua experiência profissional, permite abordar com segurança, esse mal social, que é o racismo nas escolas.

Em relação ao racismo nas escolas, perguntamos às professoras, se no cotidiano escolar, elas verificavam a sua existência. Todas as professoras foram enfáticas, ao afirmarem que sim. Uma delas assim expõe: “aqui na escola, acontece de percebermos crianças com atitudes de preconceitos. E já foi visto, não só nas turmas, mas em brincadeiras externas, com todas as crianças, crianças chamando a outra de negra, de pretinha, de cabelo de Bombril e não sei o que mais” (P5).

Também P2 confirmou isto: “eu tive uma aluna negra muito inteligente, porém a turma não aceitava aquela menina dentro da sala de aula. Percebi que era por causa da cor dela. Assim, com os saberes adquiridos na minha prática profissional e do EREER, trabalhei isto”. Mediante a fala de P2, reconhecemos que a prática pedagógica é o resultado do conjunto de saberes que os professores utilizam no seu espaço escolar, para o bom desempenho de suas funções, neste caso, o ensino da Educação para as Relações Étnico-

Raciais negras. Sublinhamos aqui, que ninguém pode ensinar bem alguma coisa, se não consegue para si uma resposta sobre a finalidade do conhecimento que aprofundou (TARDIF, 2012).

Perguntamos, então, o que foi o EREER para as professoras e quais as contribuições do curso para a sua formação e para a sua prática pedagógica. Como respostas, obtivemos: “eu fiz EREER porque a educação do negro sempre me interessou. Eu sou casada com negro e tenho [...] filhas negras, desse modo. Então, quando vi o pessoal divulgado o curso, me interessei em fazer e amei” (P1).

Igualmente se manifestou P2: “o curso ressignificou minha prática pedagógica e meu saber-fazer, especialmente, no que tange ao preconceito racial”. Outra discussão levantada por esta professora foi a contribuição interdisciplinar, curricular, teórica e metodológica do curso. Ressalta ela, que: “O EREER ressignificou a minha prática; Ele abriu um leque de possibilidades reais para eu abordar o problema do racismo na escola, de forma interdisciplinar, curricular, teórico e metodologicamente” (P2).

Destaca P4, que o EREER ainda a identificar significados didáticos, o que possibilitou a filtração de conteúdos e sua aplicabilidade prática com as adequações didáticas. Segundo P4, ela busca no material apostilado fornecido no curso, suporte para discutir o racismo com maior propriedade teórica. “Quando preciso de base teórica, recorro às apostilas, depois filtro as informações importantes e adéquo na minha prática. É muito importante que ele continue” (P4).

Gomes e Gonçalves e Silva (2011, p. 14) salientam que a “formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”. Adiante, estas autoras afirmam que:

independentemente das concepções adotadas e das imagens assumidas, há que ter presente que o formar-se professor dá-se num processo contínuo, seja nas fases distintas do ponto de vista curricular realizadas durante a formação inicial, seja na progressiva educação, proporcionada pelo exercício da profissão (GOMES E GONÇALVES e SILVA, 2011, p. 15).

Nesse sentido, há que se manter o vínculo entre a formação inicialmente recebida nas instituições de ensino e aquela que ocorre durante o percurso da vida profissional.

Notadamente, pelo fato de que a formação continuada pode oferecer aos/às professores/as um importante referencial, a partir dos quais eles/as vão (re)construindo sua prática pedagógica.

A manifestação da professora P5 foi com relação ao desenvolvimento pessoal. Segundo ela, o curso mudou seu modo de viver, sua visão sobre os problemas raciais e proporcionou experiências que ajudaram a melhor entender as relações sociais existentes no Brasil de hoje. Com efeito, é resoluta em afirmar que o curso mudou também sua prática pedagógica, diante do seguinte depoimento: “o curso fez uma grande mudança na minha vida. No início deste curso, eu tive experiências maravilhosas, foi um curso que serviu muito para minha vida, tanto profissional quanto pessoal, mesmo. Minha prática mudou muito e pra melhor” (P5). Este depoimento nos faz perceber que a prática pedagógica da referida professora está ligada à vida pessoal e profissional, portanto, ao seu cotidiano e às suas experiências.

Já a P6 procurou buscar nos detalhes do curso uma definição mais pontual sobre o que ela compreende como prática pedagógica e suas dificuldades de ação. Os problemas estruturais foram, a seu ver, os desafios que a turma teve que vencer, mas ela também disse ter encontrado no curso condições favoráveis à mudança profissional, uma vez, que ele permitiu bases teóricas e metodológicas para debates com os alunos, que culminaram com a importância do estudo sobre as Relações Étnico-Raciais, segundo as orientações das DCNERER (2004).

Considero que o curso foi bom porque me deu bases teóricas e metodológicas para eu discutir a problemática étnico-racial no contexto escolar. Ele modificou minha prática, pois a compreendo como um exercício prático do conhecimento em sala de aula, ação, entendes? (P6).

Destacamos, na íntegra, as respostas das professoras, porque foram importantes para nossa afirmativa de que o professor só ver significado naquilo que faz, quando ele mesmo consegue responder para si, os efeitos de sua formação para o bom desempenho de sua prática docente. Nesta ótica, a prática é um filtro dos conhecimentos obtidos na formação, em função das exigências do trabalho, um saber que também é ação.

Todas estas verbalizações também expressaram a relação teoria e prática no processo de formação e atuação profissional. Apreendemos que há uma preocupação das docentes em relação às bases teóricas e sua transposição didática no cotidiano escolar, bem como sua

aplicabilidade, em relação ao que dizem fazer e o que verdadeiramente fazem, apesar da complexidade da execução prática.

Tal complexidade tem a ver com a institucionalização do saber e do significado da prática pedagógica, como afirmam Pimenta e Lima (2010, p. 41). Para elas, a prática pedagógica se coaduna a “formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições”. Por isto, ela obedece às regras e normas como conteúdo e método da educação, cotidiano dos professores e as estruturas econômicas e físicas das organizações e ou instituições.

Para Cunha (2005, p.105), a prática pedagógica “é a descrição do cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino”. Seu estudo é importante porque evidencia os problemas e sucessos do convívio docente diário. Campos (2009, p. 23) contribui conosco nesta conceituação, ao afirmar que a prática pedagógica é “um saber complexo, sincrético, heterogêneo, temporal e plural” e se funda na sensibilidade da experiência do professor e no trabalho comprometido. Mas não basta comprometimento, é preciso ainda, superar crenças pessoais e emocionais que são internalizadas mesmo antes da formação, e se constituem em “verdades” sobre o que é ensinar e aprender.

Outro conceito atribuído a prática pedagógica é a expressão real do saber-ensinar, ela é referência da formação do professor e diz quem ele é, efetivamente, em sala de aula, ela é ação política (RIOS, 2010). Para esta autora, o sentido político da prática é feito pela mediação da técnica e da teoria refletida na ação conjunta dos indivíduos escolares, ação que se transforma em saber-fazer bem.

Este saber-fazer bem sugere quatro momentos: o primeiro é o domínio adequado do saber escolar e dos conteúdos. É a habilidade de organizar, selecionar e trabalhar com temas do planejamento escolar nas suas dimensões éticas, estéticas e políticas. O segundo momento é o entendimento das múltiplas relações que o professor estabelece com o ser, saber e fazer no processo de organização e gestão do trabalho pedagógico, que vai desde a matrícula dos alunos até aos métodos de ensino e as estratégias utilizadas no cotidiano. O terceiro momento é a compreensão entre as relações da formação recebida pelos professores, a organização da escola e seus efeitos sociais. E o último momento se refere ao modo de se pensar e compreender as relações entre a sociedade, a escola e suas demandas, passando também pelas reais condições de trabalho do professor (RIOS, 2010).

Afirmamos que o fazer bem, para Rios (2010, p. 53), “aponta um valor que não tem apenas um caráter moral. Ele não se desvincula dos aspectos técnicos nem dos aspectos políticos da atuação do educador”. O fazer bem é prática pedagógica pensada, é o jeito particular de cada educador realizar sua prática, seu papel social na escola articulado com o domínio de técnica, estratégias e conhecimento. Assim, quando a P3 afirma: “quando eu percebo que um aluno tem aprendizagem difícil, eu torno o conteúdo mais difícil ainda, porque exijo dele reflexão, acho que este é meu papel: ensinar os alunos a pensar”, ela demonstra que dá conta do seu trabalho educativo, ao mesmo tempo em que identifica possibilidades de desenvolvimento do aluno.

Ou, quando a P6 descreve: “eu domino bem minha disciplina, porque gosto dela e tenho formação”, significa que a professora maneja, com destreza, o conteúdo, os recursos e as estratégias de ensino que estão estabelecidos na relação de mediação com o aluno durante a sua atuação em sala de aula. Esse domínio a que se refere P6 pode ser visto também, segundo Rios (2010), como comprometimento político.

Assim, uma prática política só é comprometida com o aprendizado dos alunos quando o professor não confunde “fazer o bem” com fazer bem. A posição de Rios (2010, p. 54) a este respeito é que “a qualidade da educação tem sido constantemente prejudicada por educadores preocupados em fazer o bem, sem questionar criticamente sua ação”. Esta atitude é impensada e assume uma visão equivocada de um compromisso afetivo e espontâneo de bondade passiva.

O fazer bem, a que se refere Rios (2010), é a uma ação prática responsável, porque requer do educador uma posição do tipo de homem que se quer formar e para qual sociedade este homem está sendo formado. Desse modo, levando a questão para o viés das discussões étnico-raciais, a prática pedagógica assume a missão de destruir alienação e relações sociais e raciais que, durante anos, foram sendo forjadas no imaginário dos sujeitos, com posições de superioridade e inferioridade, sem perspectivas reais de mudanças.

Rios (2010, p. 63) destaca ainda que, além de fazer bem é preciso “querer político, missão histórica consciente e conseqüente”, conceitos que estão na dimensão ético-política da ação docente. Desse modo, a intencionalidade e a vontade do educador são indissociáveis, quando se decide trabalhar com relações étnico-raciais numa sociedade onde os interesses são antagônicos e elitizados. O que o educador decide fazer com o seu saber é relevante para que sua prática seja qualificada, “porque é na prática que a gente vê a coisa acontecer, mas eu

tenho que sempre estar buscando coisas novas na teoria, é que nossa prática caduca” (P3). Notadamente, esta fala nos remete à segunda categoria: os *professores e seus saberes*.

3.5.1 Os professores e seus saberes

Os saberes aqui são compreendidos por nós, como relação teoria e prática e produção do conhecimento em Relações Étnico-Raciais. As perguntas de pesquisa que nortearam esta categoria foram: Qual sua concepção sobre as Relações Étnico-Raciais negras? Que implicações teóricas e metodológicas tem esta concepção na prática sua pedagógica? Qual o seu grau de compreensão sobre as Relações Étnico-Raciais negras no âmbito educacional e em particular, no contexto da sala de aula? e Quais os significados atribuídos por você na relação entre negros e brancos na sociedade e, em particular, no ambiente de sala de aula escolar?

Os depoimentos das professoras expressam clareza em relação à temática, como podemos ver na fala da P1: “a questão do preconceito está interligada na classe e na cor, porque, historicamente, a população negra teve menos oportunidade, então, ela é menos favorecida” (P1). Para P2 e P3, o preconceito racial está dentro de nós, somos os responsáveis pela sua disseminação e sua perpetuação, até a atualidade. Desse modo, é preciso coibir estes estigmas, para se ter uma educação anti-racista, isto é difícil, mas não impossível. Desta feita, o primeiro passo é ensinar aos alunos o respeito à raça e às diferenças:

O preconceito está dentro da gente, vem de família, da cultura de nossos antepassados, das questões religiosas que nos segura, nos impede. Por causa disto, às vezes, sentimos dificuldades para trabalhar estas questões, mas conseguimos (P2).

O trabalho com as Relações Étnico-Raciais é importante demais, porque é na escola que a gente vai desenvolver, junto com o aluno, a questão do respeito com o outro. Respeitar a raça, a cor, a religião, respeitar toda essa diferença cultural que existe na sala de aula (P3).

A questão identitária da sociedade foi também destacada na fala da professora P6. Isto demonstrou uma preocupação quanto à definição do ser dos sujeitos, sua origem, etnia e raça:

O curso em Relações Étnico-Racial me possibilitou conhecer melhor a nossa identidade enquanto brasileiro, que às vezes você é simplesmente visto como

uma pessoa, mas, quem é essa pessoa? De onde ela veio? Qual sua raça? Etnia? Assim, o curso possibilitou este conhecimento para a gente (P6).

Estes saberes no cotidiano da sala de aula trazem implicações teórico-metodológicas para prática pedagógica dos egressos do EREER, de forma tão explícita, que suas vozes demonstraram preocupação com o fazer bem, a partir da teoria. Para estas professoras, a teoria é a base do saber docente, é ela que fundamenta suas ações no contexto da escola. Estes saberes, para Tardif (2012), são os oriundos das disciplinas e dos currículos escolares, e interferem diretamente na produção do novo conhecimento dos educadores.

Percebemos que as professoras valorizavam o conhecimento adquirido em formação e que definem bem sua concepção em Relações Étnico-Raciais. Parecem-nos ser este passo, uma importante ferramenta para o aprofundamento do seu campo de atuação, na medida em que identificam a contribuição do EREER para a prática pedagógica. Esta postura indica que a relação teoria e prática foi uma consoante na formação dos egressos, quando ressaltaram que:

Teoricamente eu me sinto preparada para trabalhar este tema. Com o EREER aprimorei meus conhecimentos teóricos, porque eu já tinha a prática. O curso me ajudou a aprimorar minha prática, especialmente quando se trata de trabalhar a religiosidade afro, a umbanda, o tambor, o candomblé na sala de aula (P4).

A partir da prática, minha metodologia mudou. Hoje, trabalho com mais clareza, com melhor entendimento tanto da questão racial quanto do preconceito como um fator que gera muitos problemas dentro da escola, até mesmo evasão das crianças (P6).

As citações acima, nos ajudam a compreender melhor a importância das implicações teórico-metodológicas na prática pedagógica dos egressos do EREER, bem como as mudanças ocorridas tanto no trato pedagógico dos conteúdos abordados em sala de aula como racismo, discriminação, preconceito e religiosidade afro quanto no processo de evasão dos alunos da escola por motivos apontados pela P6 como ações “marginais” sofridas por crianças e jovens, no contexto educativo.

Para Oliveira (2010), nossos educandos negros têm sido constantemente alvos de ações racistas que geram graves entraves à sua continuidade escolar, ocasionando, quase sempre, desestímulo pela escola. E a consequência disto, ressaltamos, geralmente é o abandono da educação formal. Sem possibilidades reais de combater a discriminação e o

preconceito, os jovens negros, que já são estigmatizados pela sociedade, não encontram prazer em estudar, quando a escola não assume seu papel social de educar para a cidadania positiva.

Em Altamira – PA, esta situação tem sido percebida e trabalhada pelos docentes. Eles conseguem, a partir da teoria do ERER, criar novas estratégias que vêm sendo utilizadas como ferramentas para pensar uma educação que transforma a realidade destes sujeitos; porém, lembramos a importância do envolvimento da comunidade escolar como se manifestou a P6. Preocupação também percebida pela P4, quando alerta que o trabalho de todos é tarefa difícil “porque nossos professores têm muita dificuldade de entender o racismo brasileiro, que os negros sofrem ainda discriminação na saúde, na educação e em vários setores da sociedade”.

Para P4 este não é um trabalho individual, requer comprometimento de todos, para que tenha rendimento, “mas a dificuldade maior é fazer com que a escola goste e aprenda a trabalhar em equipe, para acabar com este mal que assombra, historicamente, a sociedade brasileira: o racismo” (P4). Para a professora, a escola deve organizar e manter uma equipe alimentadora deste trabalho, equipe que seja capaz de lutar para o enfrentamento destes temas, que ainda distam do trabalho de muitos professores, em Altamira - PA. Outra questão abordada pela professora foi que esta dificuldade se apresenta gigantesca, porque “o racismo está dentro de nós, temos receio de abordar estes temas em sala de aula devido ao nosso próprio preconceito” (P4).

Este entendimento é respeitável, visto que ele evidencia o grau de compreensão das depoentes sobre as Relações Étnico-Raciais negras, no âmbito educacional e, em particular, no contexto da sala de aula. Quando questionadas sobre isto, elas responderam: “eu comecei a observar mais a sala de aula e as coisas que passavam despercebidas. Avalio-me, quanto ao tratamento que eu dou a eles, no sentido da não discriminação” (P1).

Visão diferente tem a professora P4, que compreende que nós somos oriundos de um Brasil que teve uma escravidão vista de forma diferente, pela sociedade: escravidão mais branda. Isto é um engano, porque temos, até hoje, resquícios dolorosos. Em Altamira - PA, por exemplo, apesar da grande população de negros, a discriminação e o preconceito são fortes e presentes, mas são “disfarçados, camuflados, escondidos. Nós enfrentamos esse problema na rua, no posto de saúde, em casa e, principalmente, na escola (P4)”.

Já P6 afirma que a sua compreensão a respeito das Relações Étnico-Raciais é complexa, pois ao se abordar a questão do racismo, do preconceito e da discriminação dos

negros em sala de aula é preciso cuidado; temos uma diversidade de pessoas, e estas pessoas têm, dentro de si, uma variedade de formas de pensar e agir. Então, como trabalhar isto em sala de aula, como abordar o preconceito a partir da nossa cor?

Aquilo que a gente ficou a vida inteira trabalhando branco é branco e o negro é negro caiu por terra. Muitas vezes me perco neste pensamento, mas o que a gente compreende como Relações Étnico-Raciais? Basicamente, o respeito pelas raças e pelo que nós somos, porque ser branco ou ser negro, não é uma condição e, tampouco uma situação, é uma formação de identidade (P6).

As narrativas das professoras P4 e P6 estão carregadas de significações que são traduzidas em saberes que parecem, no mínimo, ambíguos, mas expressam a produção do conhecimento desejável para que se tenha uma educação anti-racista. Cunha (2005), nos seus estudos sobre a produção do conhecimento na prática pedagógica do bom professor, tece um alerta de que, ao produzir conhecimentos sobre um determinado assunto, o educador age, e agindo ele reflete criticamente sobre o seu fazer. Essa crítica, de certa forma, gera curiosidade, questionamentos, inquietação e incerteza. Assim, a prática “no nosso cotidiano da sala de aula, ela tanto pode expressar uma intenção meramente pedagógica como pode resultar de uma opção madura de perceber a realidade” (CUNHA, 2005, p. 113).

Os resultados obtidos nestas falas docentes sublinham a importância da relação que os professores estabelecem com os seus saberes disciplinares, pedagógicos integrados à formação docente. Para Tardif (2012), estes saberes, num caráter histórico, devem ser considerados, tendo por base o modelo erudito de cultura da modernidade que considerava a formação elitista de grupos sociais. Com a modernização, tais saberes vão sendo incorporados à formação de professores, por meio da qualificação profissional e por sua vez, integrada por grupos de especialistas, visando à disseminação de uma cultura eurocêntrica, capaz de produzir uma comunidade científica pura. No século XX, os saberes oriundos da formação docente passam a ser incumbência de “corpos de profissionais improdutivos do ponto de vista cognitivo e destinados às tarefas técnico-pedagógicas” (TARDIF, 2012, p. 43).

Num caráter cultural, os saberes do professor também passam por mudanças, de modo que “a apropriação e a posse do saber garantiriam sua virtude pedagógica e sua ensinabilidade” (id. ib., p. 45); que comporiam o cenário da formação que exigiria domínio das ciências da educação e do discurso pedagógico, “fenômeno ideológico mais amplo (escola

nova, pedagogia reformista etc) marcado por uma transformação radical da relação entre educador e educando” (TARDIF, 2012, p. 45).

Inicia-se, então, a corrosão dos saberes transmitidos pelos professores com base na concepção etnocêntrica de educação e abre-se espaço para coibir “saberes instrumentais, saberes meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu futuro posicionamento no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social” (TARDIF, 2012, p. 47); ficando agora, os saberes docentes responsáveis pela formação da sociedade.

Esta modificação no modo de se pensar os saberes dos professores gerou uma nova condição profissional: a polidez da prática pedagógica. Tardif (2012, p. 54) explica que os professores, agora buscam mudar a exterioridade dos saberes por interioridade, por exemplo: ao participar de um curso de formação como o EREER, os professores buscam nas suas bases disciplinar e curricular, respostas para discutir problemáticas que afligem tanto a sociedade quanto a si ou a sua própria prática.

Ao conseguir respostas para tais problemas, os saberes docentes tornam-se heterogêneos. Neste momento, os professores deixam de ser transmissores, para serem produtores de conhecimentos. Essa nova posição assumida pelos professores é manifestada no próprio “exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, aos quais podemos supor também que sejam de natureza diferente” (TARDIF, 2012, p. 61).

A ligação que fazemos disto ao cotidiano dos professores, é que eles dominam bem esta heterogeneidade dos saberes, pois quando questionamos as egressas do EREER de onde vêm seus saberes e como eles são P1, P4 e P5 disseram que eles vêm das disciplinas, do currículo, da ciência da educação, das suas experiências didáticas, da família e dos valores. Por isso, são plurais.

Afunilamos a discussão, perguntando sobre os saberes étnico-raciais, de onde eles vieram. P1 responde que além do curso, seus saberes estão relacionados ao aprendizado dos pares, às trocas de informações com colegas do curso em bate-papo, produção intelectual como artigos e projetos, filmes e leituras diversas que versam sobre a convivência de negros e brancos na sociedade, na escola e especialmente na sala de aula. Para tal, eis um recorte de

seu depoimento: “por exemplo, um vídeo que me ensinou muito foi ‘Vista a minha pele’²⁴. Tenho também o ‘Kirikú e a feiticeira’²⁵, estes dois filmes me ensinam muito” (P1).

Tardif (2012) nos ajuda nesta análise, ao afirmar que esses saberes cotidianos vão se aperfeiçoando a partir da experiência docente e são produzidos na prática e no conhecimento do seu meio. Neste sentido, o professor age de acordo com o contexto sociocultural ao qual está inserido, e uma reflexão da sua prática produz sentidos e significados capazes de romper com uma educação eurocêntrica.

Já para a professora P2, seus saberes vêm do seu cotidiano em sala de aula, porém, eles são reflexos dos disciplinares, como podemos verificar no seu depoimento: “uma vez, eu presenciei uma situação de preconceito racial. Então, pedi silêncio à turma, e expliquei sobre a mistura de cores da população brasileira. Neste momento eu acionei os saberes disciplinares, pois se eu não tivesse feito o curso, eu não saberia lidar com isto” (P2).

Os saberes curriculares, para Tardif (2012, p. 38), “são saberes que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”. Assim, compreendemos que eles se integram à prática docente, por meio da formação inicial e, neste caso, da formação continuada.

Isto também refletiu no posicionamento da professora P2, pois ela se manifesta com propriedade em relação aos seus saberes e sua importância no trabalho cotidiano em sala de aula. Fica claro, para nós, que ela reconhece bem de onde eles vêm e como eles se aplicam na prática escolar. Verificamos esta lucidez também, nas vozes da P3, em razão de sua declaração de que seus saberes são diariamente renovados: “os renovo, quando trabalho as datas comemorativas como, por exemplo, o dia da raça. Neste dia, eu percebi que não são todos os alunos negros que querem ser negros: não professora, eu não sou negro, eu sou moreno, aí eles começam a diferenciar” (P3). Segundo esta professora, este foi o ponto crucial para ela verificar que os alunos negros não conhecem sua própria história e cultura, a contribuição destes grupos para o Brasil, para nossa economia e agricultura.

Ela ficou tão incomodada, que resolveu, então, falar sobre a teoria do branqueamento e a luta que tiveram os negros para manter a cor. Outra questão abordada pela professora foi a situação do relacionamento entre negros e brancos nas escolas. Neste item, para ela, a

²⁴ Este filme é uma troca de identidade entre uma aluna negra e uma branca. Aqui, é um preconceito ao avesso, pois é a negra quem pratica o preconceito contra a aluna branca.

²⁵ “Kirikú e a feiticeira” é um filme que mostra uma convivência dos africanos em aldeia, enfatiza a questão do heroísmo, da cooperação. É muito crítico e é na versão desenho animado, então, dá pra trabalhar também com os alunos pequenos, na íntegra.

experiência de 25 anos de sala de aula contribuiu muito, pois sua turma já é socialmente discriminada, por ser pobre e, falar de preconceito para crianças pobres e negras gera desconforto.

Para abordar termos como preconceito e discriminação na escola pública da periferia é preciso cuidado. Para mim, tanto a experiência quanto minha formação foi importante, pois uma ajuda a outra. Mas a experiência caduca, por isso, tenho que estar atenta às novidades (P3).

Porém, todo desconforto pode ser excluído dos alunos, quando os saberes mobilizados pelos professores durante a aula são validados nas ações. Relata a professora P4, “eu procuro diversificar minhas atividades didáticas, pois elas são a imagem dos meus saberes. Exploro, o máximo, os assuntos relacionados à educação étnico-racial em sala, gosto de apresentar aos alunos coisas novas todos os dias” (P4).

Para a professora P4, esta forma de trabalhar é um arranjo seu, “uma forma minha de abordar assuntos polêmicos com os conteúdos de arte”. Ela considera relevante desfazer os mitos existentes hoje na escola, sobre as datas comemorativas. Portanto, evidencia convicção em afirmar: “elas são temas transversais que, com competência didática e lúdica, conseguimos torná-las assimiláveis diariamente. Não precisamos de um dia especial para se trabalhar, por exemplo, a raça, não achas?”.

P4 referiu-se ao dia das bruxas para explicar sua ideia: “dia das bruxas é todo dia, o racismo e o preconceito para mim podem ser compreendidos por este ângulo. Então, eu trabalho estes temas todos os dias, porque meu sonho é ser bruxa, para ajudar os alunos” (P4). A sociedade sempre “acha” que as bruxas são más, porém, P4 diz que elas são mulheres inteligentes, que fazem as coisas serem diferentes, o mundo melhor e lutam por conquistar justiça social. P4 tem um histórico de lutas junto à comunidade de Altamira - PA, que tem sido marcada por grandes conquistas na área social e educacional, tais como: a instalação da Delegacia de mulheres, o julgamento dos agressores dos emasculados em Altamira, atendimento sócio-educativo a mulheres que sofrem agressões por parte de seus companheiros, campanhas educativas contra abuso sexual e preconceitos em geral.

Em sala de aula, ela aborda tais problemáticas, envolvendo a ludicidade e exaltando o lado positivo, como podemos verificar em sua fala:

Com a discussão sobre as bruxas eu exploro muitas coisas, brincando. Eu trabalho sempre o lado positivo das coisas. Agora, eles não têm mais medo de trabalhar com músicas de tambor. Antes, eles diziam a mim: ‘lá vem a

bruxa!’, ‘lá vem à macumbeira!’ , porque eu trabalhava sempre com tambor. Agora, os meninos da oitava têm tambores. Achei interessante, porque eu disse assim: traga algo que você acha mais importante na sua vida! Era uma aula sobre a infância, e o menino trouxe um tambor, porque seu avô era nordestino e tocava sanfona e tambor, aí, ele deu o tambor para o neto de presente. Aos poucos, introduzi o tambor na escola. Hoje, os meninos já gostam do som do tambor, que antes, para eles, eram sons de batuque, umbanda, de macumba, agora é diversidade (P4).

A criatividade docente se apresenta, para Cunha (2005), como fator determinante para uma mediação didática eficaz. Ela permite ao professor se aproximar do aluno e entender seus sentimentos e angústias, bem como estabelecer relações interpessoais com eles. A diversidade de atividades quebra, impede a generalização do conteúdo, enriquecendo os fatos. Desse modo, ao variar as metodologias de trabalho, o educador também valoriza os saberes dos alunos.

Ainda em relação aos saberes, P4 sustenta que eles são plurais, vêm de todos os lados: “dos conteúdos, do livro didático, dos colegas, da minha família, especialmente, quando trabalho temas sociais. Vem da minha formação e agora, do ERER [...]. Estes saberes contribuem para que a gente tenha hoje outra forma até de atuar dentro da sala de aula”.

Tardif (2012), sobre este componente, apresentou cinco tipos de saberes e as evidências das suas fontes de aquisição. São eles: (a) saberes pessoais dos professores, provenientes da família, o ambiente de vida e da educação no sentido lato; (b) saberes da formação escolar, a fonte de aquisição é a escola primária, secundária e os estudos pós-secundários não especializados; (c) saberes que vêm da formação profissional para o magistério, sua origem está nos estabelecimentos de formação de professores, nos estágios e nos cursos de aperfeiçoamento; (d) saberes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, estes são oriundos da utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios e fichas; (e) saberes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, oriundos da prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares (TARDIF, 2012).

Como vimos, os saberes docentes comportam uma diversidade de origens que nos ajudam a compreender que eles não são limitados a conteúdos específicos de formação. Em outras palavras, que eles dependem de múltiplos objetos, questões e situações que estão relacionados à prática pedagógica dos educadores, e que são realmente acionados, quando necessários. Eles vêm de lugares e situações antes da formação do magistério, compondo seu protagonismo “na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida

individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos e dos lugares de formação” (TARDIF, 2012, p. 64).

Mediante ao exposto, constatamos que, apesar dos saberes dos professores terem origens diversas, eles são coerentes na prática. Isto dá aos professores, uma gama de informações que lhes permitem conceber a prática a partir de várias concepções: do cotidiano do aluno, do seu próprio cotidiano como profissional, exercício prático do conhecimento escolar e extraescolar. Neste sentido, a relação entre saberes e prática pedagógica não é conceitual, mas um “repertório de conhecimentos prévios que em seguida são aplicados na ação” (id. ib., p. 67).

Oliveira (2012) alerta que o domínio dos saberes no trato pedagógico da educação para as Relações Étnico-Raciais, por parte dos professores é fundamental, pois transmite segurança para a criança negra. Neste quesito podemos afirmar que, a ação dos professores, quanto à abordagem da temática no contexto da sala de aula foi uma ação pensada e refletida; pois ela valorizava os indivíduos negros e sua história a partir de atividades que envolviam conversas dirigidas, comentários sobre poemas, vídeos, músicas e outras metodologias, que ressaltavam os estudos sobre o racismo e do preconceito no Brasil e, especialmente, em Altamira - PA.

Diante disto questionamos as professoras: quais os significados atribuídos por você na relação entre negros e brancos na sociedade e, em particular, no ambiente de sala de aula escolar? As respostas foram surpreendentes. Suas falas docentes vinham carregadas de significados diversos, que têm a ver com nossas concepções sobre raça, etnia, diferenças, discriminação e preconceito. A professora P1 expõe que, desde cedo, somos educados para ser racistas, porque convivemos ainda pequenos, com situações de racismo e preconceitos e adverte: “se uma garota ou garoto for escolher alguém ali para paquerar, dificilmente ela escolhe um negro. O mais bonito é o outro, com estilo diferente, o branco” (P1). Este, para ela, é um exemplo simples, mas que demonstra os significados que atribuímos a esta relação.

Para P1, os padrões de beleza produzidos historicamente pela sociedade, influenciam nossas atitudes, inclusive, sem nos darmos conta disto; visto que “os padrões de beleza sociais vão influenciar a decisão da garota nesta questão” (P1), por isto, ela acredita que esta relação ainda é conflituosa, “é de *apartheid*, nesse sentido, entre as crianças, apesar de que muitas vezes é inconsciente esse *apartheid* entre eles, mas, infelizmente ainda existe” (P1).

Já o depoimento da professora P2 nos preocupou. Segundo ela, não há racismo na escola, tampouco relações conflituosas entre as crianças negras e brancas na sala de aula. Ela também não vê esta relação como um problema social e sim, pontual, diante da afirmação de que: “na sala de aula, aqui nesta escola, eu não senti muito esta questão racial entre as crianças. Elas não ficam xingando uns aos outros com termos pejorativos, aqui temos um relacionamento bom. Os xingamentos que temos não são em relação à cor e sim, de classe” (P2). Isto é perigoso, porque muitas vezes, o preconceito em relação à cor é confundido, ou fica mesmo subentendido com o de classe. É preciso cuidado, quando nos propomos a trabalhar tais questões, para não cairmos novamente no mito da democracia racial.

Um fator determinante nesta situação, para a referida professora, é seu pouco tempo em cada sala, ao relatar: “eu fico pouco tempo em sala de aula, talvez este seja o motivo pelo qual eu ainda não presenciei a animalização ou coisificação para com as crianças negras, aqui, nesta escola” (P2). Ficamos inquietados, pois nas observações, em vários momentos, percebemos alunos xingando coisas do tipo: “neguinho feio”, “seu neguinho”, “sai pra lá, neguinho” e, em nenhum momento houve intervenção da professora. Talvez ela não tenha ouvido, pois em algumas turmas ela não tinha identificação ou simpatia, como ela prefere dizer: “eu tenho uma relação com as turmas [dependendo de qual] boa. Outras, eu tenho menos simpatia. Algumas turmas ouvem mais a gente e têm outras turmas que eles perdem a atenção, aí eu tenho mais dificuldade para trabalhar isso com as crianças” (P2).

A respeito do não racismo na escola Gomes e Abramowicz (2010) afirmam que, por muitas vezes, somos ineficazes para perceber os seus desdobramentos, porque não compreendemos bem a relação de “inferioridade” dos negros e a “superioridade” dos brancos sutilmente trabalhados pela escola. Esta relação, em muitos casos, é escamoteada, é preciso um olhar mais ativo e crítico para as zombarias, xingamentos, piadas e apelidos que são dirigidos aos negros em tom de “brincadeiras”. Tais brincadeiras escondem no seu cerne, atitudes danosas às subjetividades dos negros, levando-os a construir uma autoimagem negativa relacionada à subserviência e à obediência vivida antes, durante e após a escravidão. Fato que, segundo Gomes e Abramowicz (2010, p. 85) “coopera para a construção de estigmas; [...] e acaba por naturalizar a baixa estima da criança negra”.

Outro problema levantado pela professora P2 foi a conflituosa relação entre brancos e negros na questão da religiosidade. Ela diz ter dificuldade para trabalhar isto, porque a escola seleciona valores religiosos (hegemônico e eurocêntrico), assim pontuando: “aqui, na escola,

quando se trata da matriz afro há preconceito. Para muitos é macumba, é alguma coisa ruim. Porém, eu ainda não tive esse problema, pois nunca trabalhei este assunto” (P2). Quais as causas dessas dificuldades? Perguntamos à professora. Para ela, o problema não é só seu e de muitos professores, mesmo os egressos do EREER e acrescenta: “talvez seja nossa formação religiosa, não sei, mas venho tentando mudar” (P2).

Com exceção de P3 e P4, as demais professoras confirmaram ter ainda dificuldades quanto à abordagem da religiosidade na sala de aula, e que este é o maior problema que elas atribuíam à relação entre negros e brancos. Ressalta P5, que “o problema da religiosidade ainda não foi superado pela sociedade” enquanto P6 assim se posiciona: “por mais que falamos em respeito, nossa ação não é igual ao discurso, no que se refere à religiosidade africana” (P6).

Inúmeros fatores, na percepção dessas professoras, interferem na relação entre negros e brancos e findam condicionando pensá-la de forma passiva e natural. Entretanto, lembramos que a religião foi a causadora de inúmeras chicotadas, prisões e mortes dos negros em toda história da escravidão e pós-escravidão. Não pretendemos, neste momento, analisar a questão da religião de matrizes africanas, até porque, este não é nosso foco de pesquisa. Porém, enfatizamos que ela é ponto crucial para o debate das questões de diferenças culturais, haja vista ser a religião um traço forte da cultura e história da africanidade.

A questão da religiosidade africana, a nosso ver, ainda é considerada *tabu* nas escolas brasileiras. Geralmente, elas são tidas como macumba, feitiçaria ou algo do tipo. Assim, faz necessário quebrar os pré (conceitos) que historicamente vêm sendo difundidos na sociedade brasileira. É inegável a influência que as religiosidades africanas exercem para o contexto cultural do Brasil. Sua presença dominante pode ser vista nas cantigas de rodas e nas músicas populares, dentre elas, o samba. Logo, a religiosidade africana se mistura com os ritmos brasileiros representados pelos símbolos e significados que constituem nossa identidade (MUNANGA, 2004).

Além da religião, a professora P3 diz que nós ainda temos uma longa distância entre o respeito racial e as relações travadas entre negros e brancos, seja na área educacional, cultural social ou política.

A gente percebe que existe uma distância muito grande entre o branco e o negro. Muitas vezes, o negro, ele ascende a doutor, mas ele é tratado de uma forma diferente ainda (aumenta o tom de voz para chamar atenção à palavra ainda) do branco. O médico branco é visto como um doutor, não como

médico. O negro é visto como médico, tu entendes? Então, ainda existe essa diferença (P3).

Para a professora, há um significado diferente nesta relação, e que o mascaramento desta diferença, por nossa parte, só aumenta a discriminação. É preciso combater isto de frente, pois “querendo ou não, existe essa diferença entre a criança negra e a criança branca” (P3). Para ela, pena, dor e certeza da não inteligência do negro é visível no cotidiano da escola:

Eu percebo isso na sala de aula, pois nós temos alguns alunos negros (a maioria). E a gente ver que o branco sente pena do negro. Até coloco para eles: ‘por quê? Por que tratar o fulano assim? Ele é igual a você, não tem que ter pena dele (pausa). O aluno responde: ‘professora, deixa eu fazer para o fulano, ele não sabe, coitado’. (A professora se refere à fala de alunos brancos, em uma de suas aulas). Isso ocorre, porque ele é negro e o aluno branco acha que o negro é menos inteligente (P3).

Isto, para P3, é repetido muitas vezes em sala de aula, que chega a penetrar no pensamento das crianças. Acrescenta ela, que “aí ocorre a inversão de valores, a tal ponto, que o próprio negro faz isso com o negro” (ela se refere aos alunos pardos). Por ter uma tonalidade mais clara da pele, o aluno pardo, para a professora, discrimina o negro, porque ele se acha “melhor ainda dentro daquela relação, porque o outro ainda é mais negro que ele, então, eles dizem assim: ‘vamos fazer, professora, para o fulano, porque ele não sabe, coitadinho, é carente’. O termo “coitadinho” e “carente”, para P3, escondem o discurso da inferioridade social e muitas vezes, a racial.

Isto é impregnação total, diz P3, “é um preconceito camuflado, um preconceito mascarado, mesmo. E uma atitude para reverter tal ação é desmistificar as relações de poder estabelecidas e disseminadas socialmente”. Outras vezes, para P2, o preconceito e a discriminação racial vêm disfarçados em forma de *bullying*, “mas isso não é fácil distinguir não, pois tem professores que confundem algumas coisas que ocorrem na sala de aula como *bullying*, eu digo que não é *bullying* é preconceito mesmo” (P3).

Não podemos confundir racismo com *bullying*. O racismo aparece em todo momento, nas pequenas atitudes, reforça P4, e ela diz ter começado a perceber esta diferenciação em pequenos detalhes, um deles, é quando os alunos vão tirar fotos: “eles podem até dizer que não têm preconceito, mas na hora que eu vou fotografá-los para qualquer atividade, eles não querem. Percebo que é por causa do cabelo, do nariz, dos lábios grossos”, e acrescenta: “é um

preconceito escondido, e quando não está estabelecido é mais difícil trabalhar do que quando há um racha” (P4).

Segundo a opinião da entrevistada, primeiro aparece para ela a questão do preconceito racial e social, só depois surge o *bullying*, “às vezes um menino é legal com uma menina, mas na hora que eles estão com raiva, aí ele começa: sua negrinha, seu cabelo de Bombril, essa gorducha africana, aí começam com estes apelidos que nós chamamos de *bullying*” (P4). Em ambos os casos, o preconceito entre brancos e negros está estabelecido, presente, forte, mas que, às vezes, está escondido. A P4 sabe bem disso: “fazemos questão de dar outro nome ao preconceito, porque temos vergonha de dizer que somos preconceituosos” (P4).

Para Rocha (2010) o racismo se apresenta na escola, de forma dissimulada, isto exige dos professores atenção e conhecimento teórico para uma intervenção direta. Geralmente, ele se manifesta pela via do estereótipo, que nos estudos étnico-raciais é uma prática do preconceito pela manifestação comportamental. Ele justifica a suposta inferioridade das crianças negras, bem como a subordinação destas ao ato praticado, cuja origem pode estar nos apelidos, chacotas, brincadeiras de mau gosto, ameaças e rejeições.

Neste caso, a vítima é a pessoa mais frágil, “diferente” do modelo pré-estabelecido pela sociedade racista e eurocêntrica. Em geral, há uma exclusão da criança negra do grupo e, em muitos casos, da escola. Em geral isto ocorre pela queda no rendimento escolar, nos prejuízos causados à aprendizagem, baixas frequências e resistência em ir para escola, gerando assim, a evasão.

A professora P5 relata que esta relação é emblemática. Segundo ela, analisando com profundidade a questão, poderia afirmar que é quase incompreensível “ao verificar que eu tenho mais alunos negros do que brancos, fiquei curiosa e peguei a ficha da criança na secretaria, percebi ali que uns dois foram declarados de cor negra, maioria foi declarada pelos pais como parda ou de qualquer outra cor menos negra”. A partir deste momento, a professora percebeu que esta relação de conflito começa na própria família, quando o pai ou a mãe é branco ou pardo. Quando chegam à escola, as crianças internalizam e cometem atitudes negativas contra crianças negras. “Um dia, percebi que algumas meninas estavam se afastando de uma coleguinha, fiquei chocada, pois verifiquei que era por causa do cabelo crespo, da cor da pele e do nariz achatado” (P5).

Ao perceber a rejeição por parte das crianças, P5 se incomodou e interveio, conversando sobre igualdade entre as pessoas. Usou um desfile de *miss*, para abordar a

temática, falou da beleza dos cabelos crespos, brincou de salão. Conversando conosco, P5 chega à seguinte conclusão: “a relação estabelecida entre o branco e o negro vem a partir da cor, mas não é só por ela. Vi claramente isto na chacota, risada e no deboche, quanto aos estereótipos daquela aluna”.

Em outro momento, a professora P5 nos confidenciou que, antes do curso, ela mesma pensava que o preconceito era culpa do negro, que ele mesmo se auto-discriminava. Mas hoje, P5 vê isto com um novo olhar. Vê que o negro realmente foi muito discriminado e que continua sendo e isto precisa mudar. Mudanças essas que devem começar na escola, por meio de uma educação anti-racista, que reconheça a diversidade humana e que veja o negro como ele é, para que um novo caminhar seja feito.

O depoimento da professora revelou o que Gomes e Abramowicz (2010, p. 85) discutem sobre a não visão da negritude, que ela “é silenciada na escola, um silêncio que corresponde [...] ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, a um pacto que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola”.

Reconhecemos que os significados atribuídos à relação entre branco e negro, na sala de aula, para as entrevistadas, estão ligados a múltiplos fatores: conflitos internos, educação familiar, problemas interpessoais, situações emblemática, religiosidade, atitudes (pré) concebidas sobre estereótipos. Todos estes fatores devem ser observados pelos docentes, com atenção e cuidado. Pois é uma relação difícil de ser vista quando não se quer ver, como ressalta P6: “assim, às vezes, tem aquelas brincadeiras que você sabe que é uma brincadeira de criança que todo mundo faz e tal, e aquilo lá morreu, mas você sabe também que pelo tom da voz e pela forma com que está falando temos uma ação de preconceito por causa da cor”. Para esta professora, isto não é um caso isolado, até porque, na escola, existem muitas ocorrências que comprovam a existência do preconceito. Tudo surge por meio de uma brincadeira e aos poucos toma outras proporções, e afirma ainda que “são vários casos aqui, não dá nem para você citar de um por um. Eu consigo vê isto muito claramente na sala de aula” (P6).

A partir destes depoimentos, afirmamos ser a escola um espaço impregnado pelo preconceito, e também ser ela propagadora deles, se não for trabalhado e percebido na ação dos sujeitos escolares. As crianças negras não encontram na escola “modelos de estética que afirmem (ou legitimem) a cor de sua pele de forma positiva” (GOMES e ABRAMOWICZ,

2010, p. 86), pois geralmente, o currículo escolar e a maior parte do corpo docente não estão preparados para subsidiar discussões dessa ordem, no cotidiano escolar.

O preconceito e a discriminação, ainda que de forma escamoteada, são muito presentes na escola e essa instituição, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças e, diante disso, as crianças negras, para obterem sucesso na escola, precisam branquear-se (GOMES e ABRAMOWICZ, 2010, p. 86).

Para as autoras supracitadas, a teoria do branqueamento se dá à medida que as crianças não conseguem estabelecer parâmetros de imagem positiva de si e de sua família, com relação às outras crianças, neste instante, ocorre a negação de sua identidade racial. Em seguida, elas tendem a se aproximar de grupos sociais estereotipados e com valores diferentes do seu.

Para combater tais atitudes, as escolas podem primeiro desvelar o preconceito, a partir de ações inovadoras e da criação de espaços permanente de debate e reflexão sobre posturas racistas e preconceituosas. Depois, devem criar mecanismos didáticos que combatam os estereótipos, estigmas e discriminação contra os negros no espaço escolar, de modo a denunciar o racismo. As vozes das crianças e adolescentes negras vão ecoar na escola como um todo: currículo, planejamento e desenvolvimento do ensino.

Serão alunos que terão sua história e cultura reconhecidas e trabalhadas, especialmente pela positivação de sua imagem, indicando “uma beleza negra tão cheia de particularidades, que difere os cabelos na sua textura (enrolado, crespo, liso), as peles e seus diversos tons, o nariz em cada um assume uma feição, ao rosto que alguns possuem mais alongados, outros menores” (GOMES e ABRAMOWICZ, 2010, p. 90). É um novo olhar para as diferenças, e a escola, por ser uma instituição educativa, ocupa papel preponderante na formação destes sujeitos.

É importante sabermos como (e se) as ações dos professores na escola têm possibilitado uma interpretação crítica de sua prática diante da questão étnico-racial e se elas têm produzido subjetividades inconformistas, de modo a combater os estigmas construídos e mantidos no contexto da escravidão e de suas consequências na vida dos negros brasileiros. Assim, nos interessou saber, durante a pesquisa, quais eram as ações docentes no contexto da sala de aula. Este aspecto mais observado por nós passou, então, a corresponder à terceira categoria de análise: *os professores e suas ações no cotidiano escolar*.

3.5.2 Os professores e suas ações no cotidiano escolar

Entendemos nesta categoria, os tópicos referentes ao planejamento e desenvolvimento do ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Reunimos nesta categoria, três questionamentos e observações feitas sobre: (a) quais suas ações e suas participações nas atividades escolares, no que se refere às Relações Étnico-Raciais negras? (b) como insere as questões étnico-raciais na sala de aula? (c) quais elementos da História da África e dos africanos são ensinados? Esses conteúdos levam os alunos a uma valorização e identificação racial? Se sim ou se não, por quê?

As ações docentes, para Rios (2010), é uma atitude política que confere significado à prática pedagógica, quando a ideia está associada a poder. Porém, a ideia de poder que abordamos nesta dissertação não é o poder como coerção, mas o poder como ferramenta que permita ao professor decidir sobre seu planejamento e sobre as formas de ensinar, como ensinar e por que ensinar Relações Étnico-Raciais na escola.

Partindo desta conceituação, é preciso, portanto, que o professor reflita sobre os objetivos educacionais, os conteúdos e as metodologias que escolhe para abordar temas como o racismo, discriminação e preconceito racial, no interior da escola. Por este prisma, é o educador, o agente que tem a capacidade teórica e prática para definir alternativas de ação, que na atividade com os alunos determina a melhor organização didática e pedagógica das ideias e das relações de poder que se estabelecem uns com os outros.

A ação política, para Rios (2010, p. 57), está relacionada também com a ideia de responsabilidade e de compromisso, pois ambas se articulam ao conceito de liberdade. Liberdade, para esta autora, “representa eixo central da reflexão ética” e ajuda o professor a encaminhar sua reflexão e decisão. Esta decisão refletida transforma-se novamente em ação educativa política, dimensão ampla que é marcada pelo diálogo e pelo trabalho planejado. Tal atitude, quando percebida no cotidiano dos professores, demonstra um conhecimento significativo da ação de forma autêntica. No entanto, Rios (2010) alerta para não reduzirmos a ação política à moral, “mas também que não é possível desvincular moral e política, reduzindo a moralidade à ação política” (RIOS, 2010, p. 60). Pensamos que esta situação deve vir prescindida de rigor teórico e prático, principalmente quando discutimos a questão do racismo. É necessário, portanto, evitar ideias moralizantes quando se discute valores

dominantes e eurocêntricos como apresentados pelas teorias racistas propagadas pela educação, na história brasileira.

É aqui que entra o componente fundamental presente na ação ético-política, a vontade, a intencionalidade do gesto do educador. Em uma sociedade em que os interesses são antagônicos, as vontades, sem dúvida dirigem-se para objetivos conflitantes, apesar de o discurso oficial conferir-se a um objetivo único: o chamado bem comum (RIOS, 2010, p. 65).

O reconhecimento disto por parte do educador, confere uma dimensão política da sua ação, ao mesmo tempo em que evita com que ele caia no espaço da “boa vontade”, presente nas suas vozes, sob vários rótulos: amor e missão, na hora de buscar soluções concretas para solucionar conflitos raciais, por exemplo. A intencionalidade da ação do educador é política, logo deve articulá-la com o saber, objetivando criar possibilidades e limites para repensar sua prática educativa. Vendo melhor a dimensão de seu saber-fazer, terá condições reais de superar as dificuldades para abordar temas polêmicos, necessários e urgentes em sala de aula.

Buscando melhor explorar o termo ação, lançamos mão dos estudos de Tardif (2012, p. 169), que apresenta oito tipos de ação presentes na prática pedagógica do educador. São elas: o agir tradicional, afetivo, instrumental, estratégico, normativo, dramático, expressivo e o agir comunicacional. Em campo, verificamos que todas elas faziam parte do cotidiano das egressas do EREER pesquisadas. Estes diferentes tipos de agir, são, para Tardif (2012), fio condutor para que os professores compreendam as tramas relacionais presentes na prática pedagógica e identifiquem quais são as relações que estabelecem com o seu fazer. Contudo, lembramos que a ação docente se dá como problematização do conhecimento, a partir da prática social dos alunos, e que o agir dos docentes não são atos mensuráveis. Por isto, não podemos medi-los no ato da prática educativa, porque as interações são múltiplas e elas exercem condicionamentos diversos. Tardif (2012, p. 181) lembra-nos que estes condicionamentos surgem devido às várias situações vividas pelos sujeitos na concretização do ensino e exigem habilidade pessoal do educador “assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis”, seja no ato do planejamento ou do desenvolvimento de uma aula.

Portanto, não são os condicionamentos, algo que determina o agir dos professores, mas, ao contrário, dependendo do tipo de agir escolhido pelo docente, os condicionamentos são eliminados, haja vista que ele torna o fazer dos educadores rotineiros e sem propósito

político. Neste ínterim, concordamos com Tardif (2012, p. 181), quando afirma que o agir docente não é condicionado, ele é formador “só ele permite que o professor desenvolva certos *habitus*²⁶(isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe darão possibilidades de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão”.

As falas das professoras refletem bem isto, pois quando questionadas sobre quais eram suas ações e participação nas atividades escolares, no que se referem às Relações Étnico-Raciais negras, todas iniciaram seu diálogo aludindo sobre a importância do seu fazer, seja no planejamento ou desenvolvimento do ensino, entretanto, percebemos que suas ações estão diretamente ligadas ao agir comunicacional no interior da sala de aula, como pontua o seguinte relato: “participo de todos os projetos da escola, mas as maiores ações estão dentro da sala de aula, por meio de diálogos ou outra metodologia (P1).

Já a professora P2 afirma que sua ação está mais ligada à execução do planejado. Segundo ela, os professores não sentam juntos para realizar tais planejamentos, quer seja do PPP, dos projetos de ensino aprendizagem ou datas comemorativas e destaca: “já recebemos tudo organizado pela coordenação e direção, inclusive, quando eu cheguei, o meu plano estava pronto. Eu só recebi orientação. Depois disso, eu coloquei no meu planejamento questões étnicas, mas só com relação à literatura” (P2).

A falta de planejamento coletivo na escola pode acarretar certa linearidade conceitual. Como consequência, temos a permanência de uma condição subalterna às culturas eruditas. É evidente que, o ato de planejar, por si só, não signifique mudanças atitudinais, mas, no momento do planejamento coletivo, os professores trocam experiências, informação e saberes que construirão as bases conceituais do trabalho docente.

Com relação às datas comemorativas, a atuação de P2 foi de apoio, porém, na sala de aula, ela inseriu aspectos da especificidade da África, que faz o seguinte esclarecimento: “eu não fui atuante demais, eu fiquei mais para subsidiar teoricamente os professores. Também ajudei a fazer os cartazes. Mas, em sala, trabalhei do meu jeito, inserindo assuntos étnico-raciais” (P2). A professora P3 também se referiu ao problema da falta de planejamento coletivo na escola: “formalmente, minha participação é pouca, porque nossos projetos já vêm prontos, nos não somos chamados para planejar, apenas executamos” (P3).

²⁶ Os *habitus*, para Tardif (2012, p. 181), “podem se transformar num estilo de ensino, em ‘truques do ramo’ ou mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se expressam, então, por meio de um saber-ser e de um saber-fazer pessoal e profissional validados pelo trabalho cotidiano”.

Contrariando o exposto, P4 e P6 afirmaram ter uma ação e participação efetiva em todos os momentos na escola. Elas estão presentes em todos os planejamentos, passando pelo PPP, pelos projetos didáticos e pelas atividades desenvolvidas nas datas comemorativas.

Em todas as atividades eu estou no meio, eu não sou aquela professora que espera ser chamado para atividade x ou y, faço minha parte (P4).

Minha participação é ativa, porém, quando eu cheguei à escola, o barco já estava andando e alguns projetos já estavam sendo desenvolvidos. Mas colaboro, atuando. Isto porque, eu procuro manter diálogo para que possamos trabalhar e participar de todos os projetos (P6).

Para P4 e P6, o professor, ao mobilizar suas ações ativamente no desenvolvimento do ensino, consegue levar para o grupo sugestões importantes de trabalho que podem ser desenvolvidas com os alunos. Entretanto, cuidados com o tempo devem ser tomados, principalmente quando a pretensão de abordagem é a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Este é um assunto abrangente, por exemplo: “não dá para você dizer, olha, eu trabalho, eu faço isso, eu faço aquilo, porque você não consegue dentro do espaço e tempo que a gente tem, não tem como, porque você tem que dar conta de muita coisa no currículo escolar” (P6).

Diante dos discursos sobre suas ações, decidimos, então, saber como as egressas do ERER têm trabalhado os conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Eu não tenho dificuldade em abordar estas questões em qualquer disciplinas. Adoto atividade como parlendas, lendas, rima abordando a questão do negro. Trabalho muito com músicas, como tu percebeu (P3).

Eu trabalho com Roger Bastide²⁷, dois livros que eu adquiri. Mas estou sempre procurando descobrir outras formas de trabalhar com a consciência negra, diversificando o material, trabalho muito com músicas de artistas negros, brincadeiras infantis, cantigas de rodas, artes visuais com quadros de artistas negros, brinquedos e teatro. Vario muito as estratégias (P4).

A utilização de múltiplas atividades é fundamental para se trabalhar Relações Étnico-Raciais, isto evita a redução dos estudos a momentos esporádicos ou seu trabalho em unidades didáticas específicas. O seu direcionamento para uma única disciplina, ou mesmo a definição de uma data específica, pode causar exotismo do estudo ou a não exploração da

²⁷ Sociólogo Frances, estudioso das religiões afro-brasileiras, especialmente o candomblé da Bahia.

realidade vivida pelos alunos. Segundo Oliveira (2010), ao estabelecer uma mediação didática com inúmeras atividades, o professor permite ao aluno, processos amplos de aprendizagens.

A escola, neste momento, torna-se um espaço prazeroso para os alunos. Ela é dinâmica, têm sons, cheiros, movimentos. Enfim, vida. Esse processo metodológico facilita o ato de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento biopsicossocial do aluno. Um exemplo deste aprendizado múltiplo é a experiência da professora P5, quando em sala de aula conta histórias, exaltando os traços físicos dos alunos negros que há em sua sala de aula. Para ela, as histórias lhes preocupam, em especial, os de livros antigos, pois trazem sempre os negros em situação de inferioridade em relação ao branco; então, prefere mudar ou mesmo inventar suas próprias histórias infanto-juvenis. A escola onde a professora atua, não conta com sala de leitura, nem biblioteca, mas verificamos que há livros atuais que abordem a raça/cor e etnia. “Eu trabalho através de histórias, procuro exaltar os traços físicos das crianças por meio de historinhas com a participação de negros” (P5). Na fala de P5 percebemos a busca de alternativas para intervir de forma mais efetiva e criativa no assunto abordado. Para a professora, todas estas práticas foram bem sucedidas e em todas estas ações o conteúdo da diversidade racial foi trabalhado.

Oliveira (2010) adverte que em todas as ações docentes deve haver planejamento, especialmente, dos objetivos da educação. Os resultados das intervenções diárias em sala de aula refletem nossas finalidades, que são implicações do alcance acumulado dos objetivos previstos. É importante salientar que neste processo, o educador deve lançar mão de todos os recursos e atividades necessárias para que os objetivos selecionados por nós sejam, de fato, contemplados.

É o momento de darmos atenção à forma didática como nós professores fazemos a mediação conteúdo e aluno. Pois neste ato, também são estabelecidas relações de confiança e respeito, assim como, assimilação e retenção do aprendido. Para Oliveira (2010, p. 280), “a metodologia [...] ajuda o aluno a ser sujeito de sua própria aprendizagem, eliminando a passividade no ato de aprender, com o propósito de transformar o ambiente escolar e a sociedade em geral”.

Não menos importante, a seleção dos conteúdos escolares, é um procedimento que demanda reflexão e atenção, pois sabemos que a educação proposta pelos documentos oficiais nem sempre corresponde à realidade dos alunos. Entretanto, o professor comprometido com o pensamento político, é capaz de estabelecer entre o currículo oficial proposto e o cotidiano

escolar, uma relação de complementaridade. Partindo desse pressuposto, decidimos, então, saber quais elementos da História da África e dos africanos eram ensinados e se esses conteúdos levam os alunos a uma valorização e identificação racial. Os resultados foram surpreendentes, vejamos:

O conteúdo mais trabalhado por mim é a identidade racial dos alunos, mas também ensino a cultura dos negros, as formas de tratamento recebido pelos negros na história da educação brasileira e respeito pela diversidade. Trabalho os conflitos raciais brasileiros, enfim, dentro da Arte procuro abordar diversos conteúdos. Eu utilizo Heitor dos Prazeres, que é um artista afro, nascido na favela do Rio de Janeiro. Eu trabalho bastante as pinturas dele, assim, vou inserido os conteúdos sobre relações étnico-raciais em conjunto com os de Arte (P4).

A professora P4 afirma que trabalha os conteúdos de acordo com o “Guia Orientações para Educação Étnico-racial”, do Ministério da Educação e Cultura, que sugere atividades didático-pedagógicas, para a inserção do tema no Ensino Fundamental. Ela apresenta como temas, o trabalho com “a memória da cultura afro-brasileira, o patrimônio histórico, político e cultural da África, a Lei nº 10.639/2003, e valorizo a história de vida dos meus alunos negros” (P4). Isto ficou evidente para nós durante as observações de suas aulas.

Ao abordar estes eixos dentro do conteúdo escolar, a professora compactua com as orientações do referido guia, haja vista que no seu corpo, ele traz como orientações a sugestão de ações para o cotidiano das escolas, realçando a questão racial como conteúdo multidisciplinar, durante o ano letivo; o reconhecimento e valorização das contribuições do povo negro; as situações de diversidades étnico-raciais e a vida cotidiana dos negros na sala de aula. Tais orientações visam combater posturas etnocêntricas, em prol da desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos à população negra.

Para a professora P4, o importante ao trabalhar tais conteúdos é ter a clareza de que eles contribuem para a valorização e identificação racial dos alunos: “quando eu trabalho a consciência negra com eles, eu não trabalho apenas o Zumbi, mas a vida dele, aí eles aparecem em vídeos e em fotos, eles conseguem se compreender negros nesse mundo que nós vivemos de mentira, que vende a imagem do não preconceito racial” (P4).

A preocupação de P4 com reconhecimento, aceitação e respeito à diversidade racial dos alunos foi percebida por nós durante as observações. Verificamos também, que ela sempre procura desenvolver estratégias que fortalecem a autoestima e orgulho do

pertencimento racial de seus alunos e alunas. Outra questão verificada foi que ela procurar trabalhar com textos que não fortalecem imagens estereotipadas de negros e negras.

Segundo Gomes (2001), ainda temos dificuldades em reconhecer e trabalhar com as diferenças, na íntegra. Entretanto, uma prática pedagógica comprometida com a diversidade de classe, sexo, idade, cultura e raça, permite aproximação do cotidiano de crianças e adolescentes tão discriminados. Somente assim, de fato, reconheceremos o direito do outro de ser diferente e, a partir disto o respeitamos como sujeitos de direitos que são.

Os professores têm sido desafiados constantemente na escola, pois sua ação docente se dá sempre em meio a conflitos e contradições. Isto, às vezes, dificulta seu trabalho, mas não o impede de realizar reflexões acerca de suas práticas pedagógicas, no sentido de favorecer à inclusão, bem como valorizar e respeitar a diversidade dos atores escolares envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Desta feita, uma educação anti-racista prioriza questões que suscitam interesse e debate das Relações Étnico-Raciais no ambiente da sala de aula. É o que pontua P5, ao se referir à inserção da História e Cultura dos Afro-Brasileiros em seu planejamento curricular, seja na disciplina de História, Arte, Língua ou Matemática. Porém, percebemos que isto nem sempre acontece, haja vista que segundo ela, precisa também introduzir as crianças no mundo da leitura e da escrita. “Cotidianamente, trabalho as relações étnico-raciais com matrizes, filme e desenhos, fazemos pinturas e caracterizamos as crianças, mas preciso também alfabetizá-las, não temos tempo no calendário para tudo isso” (P5).

A P5 demonstra preocupação latente em alfabetizar os alunos, como prioridade de sua intervenção docente, no entanto, também reconhece a importância do trabalho com Relações Étnico-Raciais. Diante desta tensão, percebemos que a professora, apesar da boa vontade, apresenta dificuldades para adequar seu planejamento de ensino para a Educação Étnico-Racial. Cunha (2005) ressalta que isto é comum entre os professores, o pensamento de que temas transversais, temas sociais, culturais e políticos não se complementam na ação curricular.

Das seis professoras ouvidas, todas afirmaram ser o planejamento algo necessário para o ensino e que se sentem seguras quando os elaboram, porém, o planejamento de ensino para as professoras pesquisadas tem significados diferentes: para três das professoras, são anotações das atividades que serão desenvolvidas em sala, para as outras três é um roteiro bem estruturado que orienta o seu fazer.

Oliveira (2010, p. 237) defende que o planejamento de ensino é um instrumento que possibilita ao professor instituir uma relação coerente entre teoria e prática, “em consonância com as necessidades de uma educação para uma população racialmente diversificada e racializada”. Contudo, nós percebemos que apesar de necessário, as seis professoras pesquisadas disseram que a falta de tempo prejudica a elaboração e desenvolvimento de um trabalho docente eficaz e por isso, a inserção de conteúdos da Lei nº 10.639/2003 não ocorre na íntegra, como determina tal lei.

Neste sentido, todas afirmaram que, para melhor abordar a temática, a sugestão é uma disciplina específica no currículo escolar que aborde o ensino da História e Cultura afro-brasileira, como demonstra a fala da P6: “minha sugestão é que a questão se tornasse uma disciplina como é Artes e Estudos Amazônicos, e que foram incorporadas no currículo escolar, e hoje é uma disciplina como outra qualquer, [...] porque assim, o conteúdo fica solto”

Gomes e Abramowicz (2010) afirmam que o direcionamento para uma única disciplina não condiz com uma educação anti-racista, porque retira do currículo a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003, que é a inserção do conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira no contexto do currículo escolar, na sua amplitude mais possível. Nosso entendimento é de que ao ser abordado nas disciplinas já existentes na escola, a discussão fica mais ampla e com maiores possibilidades de se propagar mais rapidamente nos planejamentos escolares.

De acordo com Pinho (2005), a educação étnico-racial deve abranger todas as esferas da escola, somente assim poderíamos pensar uma educação que combata as desigualdades educacionais de crianças e jovens negros; isto é, uma educação que assegure liberdade para os alunos violentados pelo racismo, discriminação racial, xenofobia e qualquer tipo de intolerância e, dessa forma se reconhecerem racialmente no seu cotidiano escolar.

Para que isso aconteça, os professores, na sua ação docente, devem conhecer seus alunos, suas diferenças étnicas e raciais, bem como os casos-problema discriminatórios que vivenciam na escola, aos quais vão prever medidas anti-racistas, visando sua inserção na escola. A base é um planejamento de ensino aberto, plural, revisado e adaptado, que discuta as modificações a serem efetuadas, de forma a contemplar as orientações da Educação para as Relações Étnico-Raciais, como determinada a Lei nº 10.639/2003 e as DCNERER (2004).

O planejamento de ensino anti-racista, para Oliveira (2012), necessita considerar as situações cotidianas como sendo situações sociais realizadas pelos atores escolares na ação em sala de aula. A sala de aula é caracterizada pela multiplicidade, eventos que ocorrem ao mesmo tempo e que exigem do educador imediatez na resolução de tais eventos, de modo a proporcionar rapidez no desenvolvimento dos próprios acontecimentos imprevisíveis e que podem surgir ao longo de uma aula qualquer.

Esta ação é expressa pela visibilidade das atividades docentes que são compreendidas, por Tardif (2012) como a dimensão pública do trabalho do educador, que num primeiro momento pode expressar a não ocultação aos alunos do seu fazer, e num segundo momento, a coletivização das interações, mesmo quando elas são individuais; como por exemplo, quando o professor se dirige ao aluno em particular para lhe chamar atenção sobre um ato qualquer. Os relatos de P5 expressam bem isto: “quando percebo alguma atitude de preconceito, converso em particular com a criança ou faço ela se perceber: se tem cabelo encaracolado peço para soltar os cabelos, tocá-los, puxar bem para frente. Percebi que minha atitude surtiu efeito”.

As ações destas professoras tornaram-se públicas na hora em que houve a interação entre elas e os alunos. Isto significa que os motivos e os objetivos da ação foram complexos e dinâmicos, porque os acontecimentos adquiriram sentidos que levaram à instauração de regras: sociais, disciplinares e valorativas. Os efeitos deste exemplo são a publicização do racismo e do preconceito.

Segundo Tardif (2012), estas ações se apresentam em quatro tipos: ações relacionadas a objetivos reais, pois buscam modificar um comportamento e suscitar determinada reação de um aluno; ações relacionadas a normas, pois buscam privilegiar alguns valores; ações tradicionais, ao seguir regulamentos da escola e ações afetivas, lidando com o emocional dos alunos. Durante a ação afetiva, ocorreu a interatividade entre as professoras e os alunos. Ela, para Tardif (2012, p. 235), caracteriza “o principal objeto do trabalho do professor” é o essencial da ação docente no cotidiano escolar que tantas vezes é banalizado e esquecido pelas políticas educacionais voltadas para formação do educador.

Para Cunha (2005, p. 35), a ação efetiva fica visível no cotidiano docente. “E o cotidiano, é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela que se faz concreta a prática do professor”. Neste sentido, o cotidiano das professoras pesquisadas se apresentou carregado de compromissos políticos

com a educação dos negros em Altamira - PA, pois suas ações demonstraram habilidades na inserção de conteúdos étnico-raciais no currículo escolar.

De acordo com Tardif e Levasseur (2011), ao executar um trabalho seguro e consciente, o docente mantém vínculo real com as mudanças, criando redes de aprendizagens continuamente entre os agentes educacionais e o currículo escolar; apoiando-se em diferentes fontes de conhecimentos e elementos que são banalizados pelas tendências educativas e problemáticas da organização do trabalho do professor.

Por várias vezes, percebemos, por meio das observações, que o cotidiano das professoras egressas do ERER era permeado por atividades diversas, objetivando dar visibilidade à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como demonstram as figuras abaixo:

Figura 3: atividades com os alunos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Tais atividades, para Oliveira (2012), são fundamentais para uma educação diferenciada e inovadora que procura afirmar memórias, linguagens e práticas que permitem aos atores envolvidos no processo conceberem a cidadania como atitude heterogênea em um contexto social e plural. Esta perspectiva educativa descortina ações preconceituosas e discriminatórias, porque lida com as diferenças dos sujeitos no ato da sua participação individual e coletiva.

Por meio de atividades diversificadas, segundo Oliveira (2012) é possível que os professores percebam traços simbólicos ou reais de discriminação e, a partir disto, promovam diálogos, no sentido de contextualizarem o problema de estudo, decodificar e constituir identidades e possibilitar construção de novos sentidos e significados sobre a negritude na escola e, indiretamente, na sociedade. Para nós, mudanças metodológicas se apresentam como alternativas para uma nova concepção do trabalho docente, ao mesmo tempo em que estabelecem condições para que o aluno socialize suas experiências dentro de um processo de

crítica e discussão não só de suas angústias, mas, sobretudo de sua nova ação diante do problema por ele vivenciado no convívio com outros homens.

A este respeito, Arroyo (2007) se manifesta afirmando que a aula se constitui como um desvelar do novo, do imprevisto e, que na sua própria ação, o professor faz da aula um ato de criação e expressão de valores de um tempo e de uma cultura. Por isso, valida interpretações e configurações construídas historicamente pela sociedade, especialmente das minorias: negros, índios, gays e outros. Esta diversidade de sujeitos carrega vivências diversificadas de experiências temporais da infância, adolescência, juventude e de adultos, que impactam seriamente o currículo escolar. Com efeito, “os (as) professores (as) que convivem com esses (essas) educando (os) sabem que se debatem por sobreviver no cotidiano mais imediato, por construir um presente menos indigno, um futuro mais justo” (ARROYO, 2007, p. 308).

A chegada destes grupos à escola leva os professores a terem sensibilidade, respeito e abertura da cultura pedagógica e docente, que resulta em mobilizações para um aprendizado em uma “infância, adolescência, juventude que tem de aprender com outras vivências do tempo” (ARROYO, 2007, p. 308), que disputam no território do currículo por espaço e história de memórias significativas de lutas.

É significativa a luta dos coletivos negros, quilombolas, do campo, jovens, por abrir espaços de suas histórias-memórias no currículo. Como é significativo que muitos coletivos docentes e até redes inventem projetos que têm como preocupação a entrada de histórias, memórias e identidades não reconhecidas como legítimas. Criativas práticas pedagógicas que abrem espaços à diversidade de vivências do tempo (ARROYO, 2007, p. 309).

Criatividade pedagógica foi o que percebemos no cotidiano das professoras pesquisadas. Por vários dias, verificamos múltiplas estratégias de ensino como músicas, teatro, contação de histórias, mímicas, danças e confecção de brinquedos que afirmam a História e a Cultura dos Afro-Brasileiros.

Desde a acolhida até o final da aula, as professoras demonstraram desenvoltura em atuarem com os conteúdos étnico-raciais, domínio de sala, relação professor aluno e as vivências dos tempos articulados com as vivências espaciais que repolitizam concepções e articulações pedagógicas nas escolas e especificamente, nas suas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história brasileira, particularmente na “década da educação – anos de 1990”, as políticas para formação docente têm sido ações pontuais, reflexo de programas com caráter assistencialista e continuados (FREITAS, 2002; 2007). Tais ações repercutem no cotidiano das escolas, impactando diretamente a formação dos docentes brasileiros. A mudança, que mais sofre crítica é referente ao conteúdo do Art. 62 da Lei n. 9.394/1996, que introduziu a atuação dos Institutos superiores de educação na educação básica.

Isto acontece em virtude da não valorização da pesquisa como eixo norteador da formação docente. Existem ainda outros problemas, que contribuem para o aligeiramento e fracionamento da formação inicial e continuada. Esse problema decorre de medidas reformistas impostas pelas políticas educacionais neoliberais que, de modo geral, vieram atender aos discursos de que a escola e a formação de professores não davam mais conta de formar para a cidadania.

Destacamos ainda, a existência do discurso de que a formação docente é “teórica” e dissociada do cotidiano das escolas, deixando nas mãos do Banco Mundial, da Unesco, da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a orientação de uma política de educação que tem como preleção a melhor qualificação dos sujeitos para enfrentar a concorrência e a competitividade do mercado de trabalho. Para Maués (2006, p. 29), esta situação resultou em políticas públicas educacionais orientadas por metas e ações que alinhavam a escola à empresa e aos “conteúdos às exigências do mercado”.

No âmbito da formação de professores, as políticas educacionais assumem dois vieses dignos de discussão. Por um lado, têm sido orientadas pela pedagogia das competências e dos resultados, com base na filosofia da Teoria do Capital Humano, que concebe a educação como *fator de produção e de consumo*. Por outro lado, Lüdke, Moreira e Cunha (2012) dizem que precisamos considerar que a reforma educacional não se reduz apenas aos ditames econômicos; mesmo sendo estes impulsionadores dessa reforma, pois “há um conjunto de fatores inter-relacionados na composição desse campo complexo, ao qual nossa análise precisa estar atenta, se quisermos entender para onde caminham as mudanças” (id. ib., p. 278).

Uma dessas mudanças foi a implementação das Políticas de Ações Afirmativas, que dentre inúmeros objetivos, destacam-se pela possibilidade de acesso e permanência, com

sucesso, dos/as alunos/as negro/as nas escolas brasileiras. O resultado dessas ações foram a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de educação básica e na formação de professores, as normatizações das DCNERER (2004) e do Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes, de 2009.

Tais legislações e normatizações advogam uma formação docente voltada para a tolerância, solidariedade, alteridade e respeito às diversas manifestações culturais, históricas e sociais dos negros no Brasil. É cabível lembrarmos que, são sujeitos, quase sempre marginalizados e esquecidos pelas políticas públicas estatais e considerados por muitos como inferiores e ainda como sem cultura e sem história. Segundo Munanga (2004), essas questões são reflexos de um racismo velado, que mascara estereótipos e valoriza a branquitude como modelo universal de pureza racial. Situação presente nas discussões sobre o branqueamento da população nos anos de 1930. Pinho (2005) afirma que esse ideário pregava a inferioridade de índios, de mestiços e de negros de todos os matizes. Neste mesmo período, tivemos o mito da democracia racial, que veio mais uma vez esconder as formas preconceituosas como os/as negros/as eram vistos/as e tratados/as no cenário brasileiro.

Porém, aos poucos, temos mudado esse quadro nefasto (MUNANGA, 2004), por meio de ações e projetos educativos que valorizam a etnicidade e as diferenças. Assim, no âmbito da formação para as Relações Étnico-Raciais negras esta pesquisa analisou a prática pedagógica dos egressos do EREER, a partir das implicações das políticas públicas de formação ofertada na cidade de Altamira, oeste do Estado do Pará, buscando respostas para o problema: quais os efeitos da política de formação continuada no município de Altamira-PA, na prática pedagógica dos professores egressos do EREER?

Este problema foi pesquisado em cinco escolas municipais, que denominamos por Margarida e Crisântemos, ambas nos bairros Jardim Altamira; Orquídea, localizada no bairro Liberdade; Bromélia, no bairro Aparecida; e Rosa, no bairro Brasília. Nestas escolas pesquisamos seis professoras egressas do EREER, programa que compõe a política de ação afirmativa ofertada na cidade de Altamira - PA. As professoras pesquisadas nesta dissertação foram denominadas P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Por políticas de Ações Afirmativas, Guimarães (2010) compreende um conjunto de políticas públicas e privadas, de caráter compulsório, facultativo, voluntário, compensatórias e valorativas. No âmbito das políticas públicas são medidas temporárias, que buscam promover o acesso das minorias aos direitos. Elas também se diferem em: (a) Políticas; (b) e, iniciativas

de ações afirmativas (SANTOS, 2003). Neste sentido, o EREER foi analisado à luz dos textos legais: (a) Em 2003 - Lei nº 10.639; (b) Em 2004 - DCENER; (c) e, Em 2009 - O plano de implementação das DCNERER. Estes documentos procuram estabelecer um diálogo sobre o preconceito, a discriminação racial negra e debater direitos, no âmbito das escolas, a partir da reorientação curricular.

Para Oliveira (2012), a maior conquista desta política de ação afirmativa foi a possibilidade da qualificação dos professores da educação básica para ministrarem as disciplinas de História Brasileira, Artes e Literatura Brasileira no Brasil. Isto foi verificado em campo, pois os dados coletados indicaram que o EREER foi uma importante política pública de ação afirmativa para a formação continuada de professores em Altamira, localizada a Oeste do Pará, às margens do Rio Xingu, Rodovia Transamazônica. Cidade que se destaca na educação, com: duas universidades (federal e estadual), duas universidades particulares, um Instituto Federal de Educação, dezessete escolas estaduais de ensino médio, coordenadas pela SEDUC, sendo apenas 05 da zona urbana da cidade e 123 escolas municipais e, destas 34, estão na zona urbana.

De maneira geral, a pesquisa desenvolvida por nós, em cinco destas escolas, deu-nos algumas respostas, que apresentamos em dois itens: (a) Em relação às Políticas Públicas Educacionais para a formação docente; (b) Em relação aos efeitos destas Políticas Públicas educacionais, para as práticas pedagógicas dos professores.

a) Em relação às Políticas Públicas Educacionais para formação docente:

A formação continuada em Relações Étnico-Raciais ofertadas para professores em Altamira – PA ocorreu na modalidade presencial: curso com carga horária de 20 a 470 horas, sendo estes: mini-cursos, palestras, seminários, oficinas pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento e especializações. Entretanto, todos tinham como objetivos promover discussão acerca da Lei nº 10.639/2003, que obriga a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, no currículo escolar.

Participaram destes cursos: (a) 60 professores do Ensino Fundamental e Médio da rede Municipal e Estadual de Ensino; (b) 25 professores da Educação Infantil municipal; (c) 78 professores da rede Estadual e Municipal de Ensino, nas especializações *lato sensu* EREER e Educação, Diversidade e Sociedade; (d) e, 31 diretores da rede municipal. As áreas de formação destes professores egressos dos cursos acima citados são: pedagogos, historiadores, cientista social e Letras. Os critérios para a seleção de tais professores para esta pesquisa foram

sua efetividade na educação básica do município de Altamira- PA, com lotação em sala de aula.

Porém, o curso com maior relevância foi o ERER, que aconteceu em 2010 e 2011, tendo como objetivos formar professores da Educação Básica em Educação para as Relações Étnico-Raciais e ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como prevê a Resolução CNE/CP nº 01/2004. Participaram do ERER 43 professores e destes, 22 atuam na zona urbana de Altamira. Em 2013, do total de 22 professores, 11 estão em sala de aula efetivamente e 11 em coordenação e direção das escolas estaduais e municipais.

Com relação à matriz curricular do ERER, observamos que ela foi composta por 21 disciplinas com 20 horas cada e 01 de 60 horas, totalizando 460 horas. Desse cômputo, constavam cinco linhas de pesquisa: (a) Formação de professores; (b) Ideologia e recurso didático; (c) Políticas públicas, legislação e ações afirmativas; (d) Acesso e permanência; (e) e, Diversidades étnicoraciais (gênero, classe, populações tradicionais e educação do campo).

Analisando estes dados verificamos que, tanto as disciplinas quanto as linhas de pesquisas contemplam as orientações dadas por Wedderburn (2005) e Lima (2006), quanto aos eixos temáticos: conflitos geopolíticos e étnico-culturais; a formação do território brasileiro; culturas africanas e brasileiras na contemporaneidade e no processo de formação do Brasil; África como continente rico em história, cultura e organizações sociais e políticas; o processo de colonização dos países africanos; aspectos ambientais e demográficos do continente africano; processo migratório de mão escrava e religiosidade africana.

Constatamos também, que houve incoerência das informações quanto ao planejamento docente, entre o que foi expresso por Rocha (2010), que apresentou a interdisciplinaridade como eixo central das orientações gerais para a elaboração e execução das aulas, e o relatado pelas egressas do ERER. Segundo as entrevistadas, os planejamentos de ensino eram individuais e os professores formadores adotavam a metodologia que lhes convinham. No entanto, analisando os planos de aula dos professores, estes demonstraram que eles utilizam abordagem étnico-racial a partir das DCNERER (2004).

Outro dado levantado foi a discordância epistemológica e filosófica dos docentes formadores que, a nosso ver, não simboliza problemas para o processo educativo, haja vista que os professores, particularmente, defendem uma teoria pedagógica que eles se identificam e pesquisam. Quanto às temáticas das monografias, conferimos que todas coadunavam com o PPP do ERER e com suas ações, pois os egressos pesquisaram sobre seus problemas locais e

vivências cotidianas, e isso correspondia a uma orientação do PPP do EREER, complementado pelas DCNERER (2004). Ao final do curso, em 2010, foi organizado o livro “X”, sob a coordenação de Rocha, que ainda está em andamento.

2) Em relação aos efeitos destas Políticas Públicas educacionais para as práticas pedagógicas dos professores, temos a relatar que:

A concepção dos docentes sobre as Relações Étnico-Raciais negras está pautada nos referências teóricos obtidos no EREER, de tal forma que as implicações metodológicas na sua prática pedagógica são a partir dos referências de posituação da raça/cor como categoria fundante da discriminação e do preconceito racial sofrido pelos negros na sociedade e na escola, ao longo da história brasileira.

O grau de compreensão das egressas pesquisadas sobre as Relações Étnico-Raciais negras no âmbito educacional e, em particular, no contexto da sala de aula, extrapola a tal categoria, pelo acréscimo dos termos gênero e classe. As vozes docentes revelaram que juntas raça/cor/gênero/classe, “expulsam” o educando do sistema educativo, por meio da reprovação e da evasão escolar. Por sua vez, são consideradas ações que “marginalizam” crianças e jovens negros/as que, comumente, são estigmatizados pela sociedade. Para as professoras ouvidas nesta pesquisa, o gênero se escamoteia em meio ao preconceito racial e social de tal modo, que fica difícil uma separação.

No cotidiano de sala de aula, entendemos que, tanto a concepção quanto a compreensão das docentes pesquisadas sobre as Relações Étnico-Raciais são oriundas dos saberes disciplinares, curriculares e experiências que se manifestaram nos seus modos de sentir, pensar e agir; evidenciados em suas vivências pedagógicas, permeadas por ações e participações nas atividades escolares, no que se refere às Relações Étnico-Raciais negras. Estas ações e participações estão cheias de significados atribuídos por elas como conflituosas na relação entre negros e brancos na sociedade e, em particular, no ambiente de sala de aula.

Ações que para nós se apresentaram desconexas dos PPP das cinco escolas pesquisadas, pois todos eles contemplavam as orientações para as Relações Étnico-Raciais, bem como a História e a Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, como determina a Lei nº 10.639/2003; entretanto, as seis professoras pesquisadas disseram não conhecer, na íntegra, o PPP da sua escola de atuação, uma vez que estes foram elaborados sem a participação ativa dos docentes. Outra questão é a inexistência de orientação aos professores, por parte das Secretarias Municipal e Estadual de Educação.

Não obstante, elas inserem as questões étnico-raciais em sala de aula por meio de temáticas, datas comemorativas e projetos de ensino aprendizagem, utilizando para tal ação, recursos como: apresentações teatrais, filmes, músicas de compositores ou cantores negros/as, poemas, brinquedos, cantigas de rodas, aulas expositivas, pinturas, recortes e colagens, brincadeiras regionais, literaturas infanto-juvenis e o próprio livro didático. No entanto, todas afirmaram que, com exceção do livro didático, estes recursos geralmente eram seus ou emprestados de colegas.

Nas atividades didático-pedagógicas realizadas pelas professoras, os elementos da História da África e dos africanos que mais se sobressaíram no ensino foram: noções conceituais sobre racismo, discriminação, preconceito racial, identidade racial, raça/cor, cor/gênero, cor/classe e cultura afro-brasileira. Todos estes temas foram trabalhados em sala de aula, de forma dinâmica e didática, englobando os aspectos geográficos, físicos e econômicos.

Para as professoras pesquisadas, os conteúdos explorados nas aulas levam os alunos a uma valorização e identificação racial, porque eles conseguem se autoafirmarem como negros/a brasileiros/as, além de reconhecerem que o preconceito racial decorre por uma questão cultural em que a percepção das diferenças causa algum tipo de estranhamento; por exemplo, em relação à cor da pele, aos traços físicos dos sujeitos, entre outros atributos.

Temos que ressaltar, que essas ocorrências no ensino de Altamira – PA se devem à formação continuada e à capacitação de professores da escola básica nos assuntos referentes à Lei nº 10.639/2003, às DCNERER (2004) e ao Plano Nacional de Implementação (2009) dessas Diretrizes, que vem acontecendo no município de Altamira- PA. Os efeitos destas políticas na prática pedagógica das docentes egressas do EREER foram no sentido de interferir no processo de construção da identidade racial e na posituação da raça de si e de seus educandos, pois todas se auto-classificaram sem restrições e demonstraram consciência política na busca de inserir, via currículo, os conteúdos relacionados à questão das Relações Étnico-Raciais negras, apesar da complexidade dos seus fazeres docentes.

No entanto, as ações de maior destaque foram propostas de trabalho por meio de projetos de aprendizagem nas datas comemorativas, porque, segundo as professoras, o planejamento curricular é algo esquecido pelos órgãos gestores da educação em Altamira – PA, assim como pelas escolas. Também identificamos que o ensino das Relações Étnico-

Raciais negras tem acontecido nas escolas por meio de projetos educativos²⁸, especialmente nas datas comemorativas, a saber: (a) 21 de março - Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial; (b) 13 de maio - Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo; (c) 22 de agosto – dia em que se comemora o folclore; (d) 20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra.

Outra constatação feita é que os projetos desenvolvidos pelas professoras egressas do EREER eram de autoria individual e sem a participação efetiva de todos os professores. Afirmamos, que as ações docentes envolvendo as Relações Étnico-Raciais, quase sempre eram isoladas. Esta situação é contrária às orientações da Matriz de habilidades e competências do Ensino Fundamental adotada em Altamira, entre os anos de 2005 a 2012, que apresentou 11 eixos temáticos para o trabalho étnico-racial em sala de aula. Por que, então, não planejar atividades que abordem a etnicidade dos sujeitos em Altamira – PA, se nas escolas há essa orientação curricular tanto na Matriz oriunda da SEMED, quanto nos PPP? Por que as dificuldades dos professores em reorganizarem seu mapa de conteúdos? Será falta de formação ou de uma política de vivências educativas nas escolas? Estas são questões que merecem maior reflexão em outro momento.

Para Gomes, Oliveira e Souza (2010), muito se tem discutido sobre formação continuada, mas no que tange à diversidade étnico-racial, pouco se tem feito nos municípios. Essa afirmativa condiz com a análise dos dados, que confirmou a deficiência da formação por parte das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Por outro lado, o IFPA e o GEABI – UFPA vêm, paulatinamente, propondo ações neste sentido. Ações eficazes que preenchem as lacunas deixadas pela SEMED e SEDUC que, de fato, deveriam demonstrar empenho na promoção da qualificação dos docentes altamirenses, conforme atribuições aferidas pelo Plano que implementa as DCNERER (2004).

A maior dificuldade enfrentada pelo IFPA e o GEABI-UFPA, segundo relatos dos coordenadores, é a falta de liberação dos professores para participarem das atividades. Eles geralmente o fazem no contra turno de seu trabalho ou pagam a professores substitutos para ministrarem suas aulas enquanto se ausentam, em função de da qualificação docente. Isto tem refletido de forma negativa na qualidade da formação, pois os professores não conseguem se desprender dos assuntos cotidianos da escola.

²⁸ Os dados foram coletados em cinco escolas selecionadas para esta pesquisa, a saber: Margarida, Crisântemos, Orquídea, Bromélia e Rosa.

Apesar de apresentar pontos comuns sobre a necessidade de formar os professores para as Relações Étnico-Raciais, a SEDUC e a SEMEC revelaram, por meio de seus relatórios, que a liberação dificultava o cumprimento da carga horária dos professores, mas arranjos foram feitos para sanar estes problemas. De um modo geral, não encontramos nas Secretarias nenhuma política pública de formação, apesar de ambas terem um setor destinado a essa atividade. O que vimos, foram ações do programa Rede Vencer (município) e da SEDUC sendo colocados em prática, no município de Altamira.

Em síntese, apesar dos limites e dificuldades das instituições pesquisadas, o processo de formação continuada para a diversidade atuou como elemento impulsionador de mudanças pedagógicas para a inclusão de alunos/as negros/as na escola. Também verificamos que os efeitos das Políticas Públicas educacionais geridas neste município impactaram, de sobremaneira, as práticas pedagógicas das professoras egressas do ERER, de modo que o seu compromisso político com a educação do negro nesta cidade, ficou evidente.

Os dados demonstraram ainda, que atividades de formação ocorridas em Altamira – PA contribuíram para mudar o cenário altamirense e, indiretamente, o atual contexto educacional brasileiro, que tem sido marcado por conflitos, no que se refere à formação docente. Conflitos esses divididos em dois movimentos: (a) que atribui ao espaço formativo, a função de preparar futuros professores nas competências entendidas como centrais em um mundo globalizado; (b) e aqueles que compreendem tal espaço como campo discursivo com potenciais de atuação na construção de identidades docentes críticas, comprometidas com a valorização da pluralidade cultural (CANEN, 2009).

Esse segundo movimento está relacionado à proposta de uma nova escola com um novo currículo defendido por Arroyo (2010), Gomes e Gonçalves e Silva (2011) e Banks (2006), que contemple o diálogo e o reconhecimento de uma nova “construção histórica, social, cultural, política e identitária da nossa sociedade” (GOMES e ABRAMOWICZ, 2010, p. 71).

Baseado neste segundo movimento educacional, é que propomos, em parceria com o GEABI, o projeto de extensão na UFPA intitulado “Educação e Relações Étnico-Raciais práticas pedagógicas e formação de professores: integrando ensino, pesquisa e extensão”, que já está em andamento desde o segundo semestre de 2013. Tal projeto é resultado da pesquisa desta dissertação. O objetivo é discutir a inserção dos conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, no município de Altamira – PA.

REFERÊNCIAS

- ADÃO, Jorge Manoel. **Políticas públicas de ações afirmativas, educação e aba (pensamento) negro brasileiro diaspórico**. Tese de doutorado. Programa de pós - graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- _____. **O negro e a educação: Movimento e Política no Estado do Rio Grande do Sul (1987 - 2001)**. Dissertação de mestrado – Programa de pós – graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 3. ed. Revisada. Campinas: Autores associados, 2005.
- ALTAMIRA. **Portal Altamira - PA**. Prefeitura Municipal de Altamira – PA. Disponível em: < http://altamira.pa.gov.br/portal/?page_id=113>. Acesso em: 06 jan. 2013.
- AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literaturas Africanas e Afro-brasileira na prática pedagógica**. São Paulo: Autêntica, 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANJOS, Rafael Araújo dos. A África, a educação brasileira e a geografia. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BANKS, James A. Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas. **Cadernos Penesb: População negra e educação escolar**, nº 7. Rio de Janeiro: QUARTET/EduFF, 2006.
- BELÉM. Instituto Federal de Educação. Projeto Político Pedagógico do curso em especialização *latu sensu* em Educação para as Relações Étnico-Raciais. Belém: IFPA, 2010.
- _____. **Circular nº 001 de 24 de março de 2013**. Secretaria Estadual de Educação. Belém: SEDUC, 2013.
- _____. **Relatório do SOME**. Secretaria Estadual de Educação. Belém: SEDUC, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 17 fev. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 23 jan. 2012.

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: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. Parecer CNE 003/2004 de 17 de junho de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 26/08/2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

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

CANEN, A. **Pesquisando multiculturalismo e pensando multiculturalmente sobre pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação.** In: ANPED, 2005. 28ª Reunião Anual, 2005, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis: vozes, 1998. p. 21-37.

COSTA, Candida Soares da. Currículo, relações étnico-raciais e os fundamentos teóricos da educação escolar. In. OLIVEIRA, Iolanda. **Relações Raciais no contexto social, na educação e na saúde.** Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **Dimensões de educar para as relações étnico-raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e práticas.** GT21-6038. Disponível em: <

<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT21-6038--Int.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docente e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

D'ÁVILLA, Cristina. **Ruim com ele pior sem ele? A mediação docente e o suo do livro didático na sala de aula**. Salvador: UFBA, 2002.

EMERIQUE, Rosângela Maria Tôrres. **Soldado da Borracha: Um herói no Anonimato**. Altamira: Modelo, 2009.

ERER, Projeto Político Pedagógico do curso em especialização para as Relações Étnico-raciais. In. ROCHA, Helena do Socorro Campos da (Org). **Questões etnicorraciais: estudo de caso no IFPA**. Belém: IFPA, 2010

FAIRCLOUGH. Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhaes. Brasília: UnB, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS. Helena Costa Lopes. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Revista Educação e Sociedade. Vol.23, nº 80. São Paulo, 2002

_____. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Revista Educação e Sociedade. Vol. 28, nº 100, São Paulo, 2007. p. 1203-1230.

FRY, Peter. O que a cinderela negra tem a dizer sobre a “política racial” no Brasil. In. **Revista USP**. São Paulo: USP, nº 28, dez/fev. 1995/1996. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/142307638/FRY-P-O-que-a-cinderela-negra-tem-a-dizer-sobre-a-politica-racial-no-Brasil>>. Acesso em novembro, 2013.

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

GEABI. **Interdisciplinaridade, ensino, pesquisa e extensão em práticas pedagógicas inovadoras no laboratório de pedagogia**. Altamira: UFPA, 2010.

_____. **História e cultura afro-brasileira e indígena: políticas educacionais, currículo e identidade**. Faculdade de Educação. Altamira: UFPA, 2012.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de especialização em Educação, diversidade e sociedade**. Faculdade de educação. Altamira: UFPA, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p.83-96.

GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda Silva de; SOUZA, Kelly Cristina Cândida de. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino (Org). **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. In: **Revista brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1ª ed. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES. (Org). **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. 119p.

GOMES, Nilma Lino; ABRAMOWICZ, Ana. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. (Org.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Revista Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

GUIMARÃES, Maristela Abadia. **No meio do caminho tinha uma discriminação, tinha uma discriminação no meio do caminho: o potencial transformador das cotas raciais**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Preconceito racial: métodos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho**. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/252/boltec252b.htm>>. Acesso 14 de fevereiro de 2013.

LIMA, Mônica. História da África: temas e questões para a sala de aula. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas. **Cadernos PENESB: População negra e educação escolar**, nº 7. Rio de Janeiro: QUARTET/EduFF, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBANELO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga. MOREIRA. Antonio Flávio Barbosa. CUNHA, Maria Izabel. **Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a14v2068.pdf>>. Acesso em 20 de setembro de 2012.

_____. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MAGGIE, Yvonne. Mário de Andrade ainda vive? O ideário modernista em questão. In. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 20, nº 58, jun. 2005b. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n58/25626.pdf. Acesso em: 30 de novembro de 2013.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em janeiro de 2013.

MARTIN-BARBERO, Jesús . **America Latina e os anos recentes:**o estudo da recepção em comunicação social. São Paulo: Brasiliense, 1995 (p.39-68).

MAUÉS, Josenilda. Currículo: composições temáticas e referenciais. In. CORREA. Paulo Sergio de Almeida. **A educação, o currículo e a formação de professores** (Org). Belém: EDUFPA, 2006.

MILÉO. Irlanda do Socorro de Oliveira. **Sistemas Municipais de Ensino e o Instituto Ayrton Senna na Amazônia Paraense**. Tese de doutorado. Programa de pós - graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/SP, 2013.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. (Org) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva:** entendendo esse desafio. Curitiba: Lbplex, 2008.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23. Rio de Janeiro, 2003. p. 156-168.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Cadernos PENESB**. UFF: Niterói, 2004, p. 15-35.

MUNIZ, Kassandra da Silva. Linguagem, identidade e ação política: o caso das ações afirmativas. In. **Cadernos Nepre**, n. 4 – julho-dez 2006. Cuiabá: EdUFTM, 2007, p. 103-118.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, v. 19, nº. 1. São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações raciais e educação:** novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Raça, currículo e práxis pedagógica. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas. **Cadernos PENESB**. População negra e educação escolar, nº 7. Rio de Janeiro: QUARTET/EduFF, 2006.

_____. Raça, currículo e práxis pedagógica: relações raciais e educação – o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. In. **Cadernos PENESB**. Especial EREER – Periódico do programa de educação do negro na sociedade brasileira n. 12. FEUFF, Niterói: ALTERNATIVA/EdUFF, 2010.

_____. **Formação de profissionais docentes para a educação das relações raciais nos planos Nacionais da educação**. Educação e Diversidade. Disponível em: <http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/iolanda_oliveira1.pdf> Acesso em 20 de dezembro de 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da «diferença» e da exclusão social**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2004.

PINHO, Vilma Aparecida de. **Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de professores de Educação física sobre seus alunos negros**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de pós - graduação da Universidade Federal de Mato Grosso: UFMT, 2005.

PINHO, Vilma Aparecida de. **Jovens negros em processo de “ressocialização”**: trajetórias de vida e escolarização. Tese de Doutorado em Educação. Programa de pós - graduação da Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ: PENESB, 2010.

_____. **Escolarização de alunos negros: percepções, expectativa e trajetórias no contexto de Altamira - PA**. Altamira: UFPA, 2011 (em prelo).

_____. Jovens negros em processo de “ressocialização”: trajetórias de vidas e escolarização. In. VALENTIN, Silvani dos Santos. PINHO, Vilma Aparecida de. GOMES, Nilma Lino (Org.). **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências**. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>>. Acesso em 30/08/2013.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da (Org). **Questões etnicorraciais: estudo de caso no IFPA**. Belém: IFPA, 2010

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTANA, P. **Professoras negras: trajetórias e travessias**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

SANTOS, Sales Augusto. Ação Afirmativa e mérito individual in. LOBATO, Fátima. SANTOS, Renato Emerson dos (Org.) **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento negro. In. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Educação anti-racista: caminhos**

abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

SANTOS, Angela Maria dos. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar:** as relações raciais entre alunos negros e não-negros. Coletânea Educação e relações raciais. vol. 4. Cuiabá: EdUFMAT, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: **Revista Lua Nova** nº 39. Vol. 97. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf>>. Acesso em 05/06/2013.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. **Memorial da gestão educacional da secretaria municipal de educação de Altamira – PA período de 2005 a 2012**. Altamira: SEMED, 2012.

_____. **Proposta pedagógica integrada de gestão da educação escolar da rede municipal de ensino**. Altamira: SEMED, 2012.

_____. **Matriz de competências e habilidades da secretaria municipal de educação de Altamira – PA**. Altamira: SEMED, 2012.

_____. **Relatório de formação dos gestores da secretaria municipal de educação de Altamira – PA**. Altamira: SEMED, 2012.

_____. **Quadro de lotação dos professores da secretaria municipal de Altamira**. Altamira: SEMED, 2013.

SEDUC. Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Pará. **Relatório de Formação docente**. Belém: SEDUC, 2013.

_____. **Matriz curricular do ensino médio do Pará**. Belém: SEDUC, 2013.

SOARES, Nicelma Josenila Brito. **Relações sociais na escola:** representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação. Belém: ICED - UFPA, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. **Negro e ensino médio:** representações de professores acerca de relações raciais no currículo. 154p. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação ICED - UFPA. Universidade Federal do Pará, 2009.

SILVA, Maria Dervania Vieira. **Entre a luz e a sombra:** a questão afro-brasileira e a lei 10.639/03 no contexto escolar. Disponível em < <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/artigo>>. Acessado em 15 de janeiro de 2013.

SIS. **Síntese de Indicadores Sociais de 2010 - IBGE**, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinte_seindicsociais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 26/08/2013.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas. In. **Cadernos PENESB**. Rio de Janeiro: PNESB, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10ª. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. LEVASSEUR, Loius. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 28. Jan /Fev /Mar /Abr 2005, p. 62-76.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político – Pedagógico da escola**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 2006.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

YOUNG, Michel. O futuro da educação da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplina. **Revista brasileira de Educação**. v. 16. n. 48 p. 1-17 set/dez, 2011.

APÊNDICE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRP
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM “EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS”.**

Roteiro para o levantamento escolar

Tema da pesquisa: Um estudo das práticas pedagógicas de professores egressos do Programa de Formação em Educação para Relações Étnico-Raciais – EREER no município de Altamira – PA.

Área da Concentração: Educação, Linguagem e Tecnologias

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias

Mestranda: Léia Gonçalves de Freitas

Orientador: Prof. Jorge Manoel Adão

Nome da escola: _____

Município: Altamira-PA

Endereço: _____ **CEP:** _____

Número de professores que lecionam na escola que participaram do EREER: _____

Número de alunos: _____

MARQUE COM UM X AS AÇÕES REALIZADAS RELACIONADAS A HISTORIA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA	ANTES DA LEI	DEPOIS DA LEI
Formação continuada de professores sobre o tema		
Revisão do projeto político-pedagógico da escola, visando à inclusão do tema no currículo.		
Criação de Grupos de Estudos e/ou rodas de leitura sobre o tema.		
Realização de oficinas para alunos.		
Planejamento e realização de projetos interdisciplinares na escola.		
Professor ou grupo de professores responsáveis pela realização dessas ações/atividades.		
Reorganização do trabalho pedagógico da escola, para cumprimento da lei 10.639/03.		
Os murais da escola apresentam imagens que levam em conta a diversidade étnico-racial.		
Uso das categorias raça/cor nos documentos da escola: fichas de matrícula, censos, etc.		
Encontros da escola com outras para troca de experiências		
Concursos, festivais, feiras e/ou festas relacionados ao tema		
Elaboração de vídeos/filmes e/ou exposição fotográfica tratando do tema		
Produção de materiais didáticos sobre o tema		
Existe orientação por parte desta escola para debater com os pais, temáticas sobre atitudes preconceituosas ou discriminatórias.		
A escola busca parceria para contribuir com o cumprimento da lei na escola.		

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRP
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM “EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS”.**

Roteiro para entrevista com as professoras

Tema: um estudo das práticas pedagógicas de professores egressos do Programa de Formação em Educação para Relações Étnico-Raciais – EREER no município de Altamira – PA.

Área da Concentração: Educação, Linguagem e Tecnologias

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias

Mestranda: Léia Gonçalves de Freitas

Orientador: Prof. Jorge Manoel Adão

- a) Quem são esses professores?
- b) Em que área atua?
- c) Qual sua concepção sobre as relações étnico-raciais negras?
- d) Que implicações teóricas e metodológicas têm esta concepção na prática pedagógica? e) Qual o seu grau de compreensão sobre as relações étnico-raciais negras no âmbito educacional e em particular, no contexto da sala de aula?
- f) Como é seu cotidiano de sala de aula?
- g) Seus saberes?
- h) Quais suas ações e suas participações nas atividades escolares no que se refere às relações étnico-raciais negras?
- i) Quais os significados atribuídos por eles na relação entre negros e brancos na sociedade e, em particular, no ambiente de sala de aula escolar?
- j) O que os egressos falam do EREER, seus conteúdos, suas aprendizagens?
- l) Como insere as questões étnico-raciais na sala de aula? Quais os recursos utilizados pelos egressos para aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 na sala de aula?
- m) Quais elementos da História da África e dos africanos são ensinados? Esses conteúdos levam os alunos a uma valorização e identificação racial? Se sim ou se não por quê?

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRP
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM “EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS”.**

Roteiro para o levantamento das Políticas Públicas educacionais para formação docente

Tema da pesquisa: Um estudo das práticas pedagógicas de professores egressos do Programa de Formação em Educação para Relações Étnico-Raciais – EREER no município de Altamira – PA.

Área da Concentração: Educação, Linguagem e Tecnologias

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias

Mestranda: Léia Gonçalves de Freitas

Orientador: Prof. Jorge Manoel Adão

- 1) Quais os tipos de formação continuada ofertados no município de Altamira? Qual carga horária?
- 2) Quando foram realizados?
- 3) Com quais objetivos?
- 4) Quantos professores participaram?
- 5) Quais foram os professores?
- 6) Quais os critérios para seleção?

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRP
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM “EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS”.**

Termo de autorização para realização das entrevistas e observação

Tema da pesquisa: Um estudo das práticas pedagógicas de professores egressos do Programa de Formação em Educação para Relações Étnico-Raciais – EREER no município de Altamira – PA.

Área da Concentração: Educação, Linguagem e Tecnologias

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias

Mestranda: Léia Gonçalves de Freitas

Orientador: Prof. Jorge Manoel Adão

Para: _____

Senhora professora,

Eu Léia Gonçalves de Freitas, aluna d Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da UnUCSEH, Universidade Estadual de Goiás venho, neste ato, solicitar autorização para a observar, entrevistar e publicar os dados obtidos em campo que dará resultados para elaboração da sua dissertação de mestrado. Esta pesquisa envolverá três etapas: observação, entrevistas e análise de documentos. É de interesse de esta pesquisadora desenvolvê-la nas escolas urbanas desse município.

Entre outros objetivos, a pesquisa pretende fornecer subsídios para se repensar as políticas públicas educacionais para as relações étnico-raciais negras, para tanto, a mestranda se compromete a encaminhar o trabalho final a vossa senhoria, bem como socializá-lo entre os profissionais da Rede Municipal de Educação, de acordo com interesse da instituição escolar a qual vossa senhoria trabalha. Informamos-lhe que a mestranda não publicará fotos e nem seus nomes, apenas as atividades que julgar necessário.

Certos do atendimento, antecipamos os nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

Altamira – PA, 20 de novembro de 2013

Mestranda Léia Gonçalves de Freitas

Aluna e pesquisadora do programa de pós-graduação interdisciplinar em educação,

ANEXOS