

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFU**

BENJAMIN XAVIER DE PAULA

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ESTUDO
DE HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA:
FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**UBERLÂNDIA/MG
2013**

BENJAMIN XAVIER DE PAULA

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ESTUDO
DE HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA E AFRO BRASILEIRA:
FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU, como requisito para conclusão do Doutorado em Educação.

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Selva Guimarães

LINHA DE PESQUISA: Políticas, Saberes e Práticas Educativas.

APOIO: FAPEMIG/CAPES/PMCD.

UBERLÂNDIA/MG

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

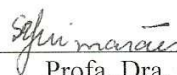
P324e Paula, Benjamin Xavier de, 1975-
2013 A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro brasileira: formação, saberes e práticas educativas / Benjamin Xavier de Paula. -- 2013.
327 f. : il.

Orientador: Selva Guimarães.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

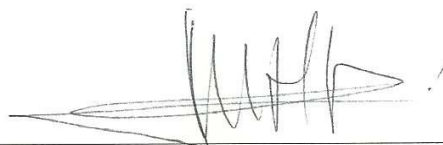
1. Educação - Teses. 2. Relações sociais - Teses. I. Guimarães, Selva. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

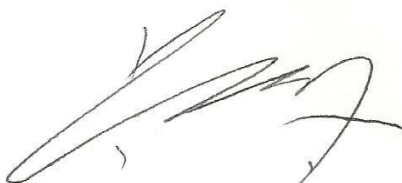
BANCA EXAMINADORA



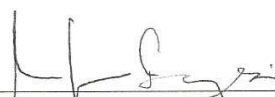
Profa. Dra. Selva Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Wilson Roberto de Mattos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Prof. Dr. Manuel Jaurá
Universidade Federal de São João Del-Rei - UFSJ



Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Gercina Santana Novais
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

DEDICO

Às minhas filhas Dandara e Isis, guerreiras, deusas do destino, mulheres, negras, que a cada dia renova as minhas forças para viver e seguir sempre em frente; a Maria Lúcia que em todos estes momentos esteve ao meu lado; ao meu pai Camilo Xavier de Paula (*in memorian*), em vida, exemplo de dedicação e superação de todos os sofrimentos; hoje, ancestral que junto aos orixás guia nossos passos e orienta nossos caminhos; aos meus irmãos Mariana, Salvador, Eulina e Maria, que compartilharam comigo a luta pela sobrevivência quotidiana na adversidade; aos meus avós, mãe Satili e o finado Garrichin (*in memórian*); a velha Tomásia e o douto vô Francisco (*in memorian*), referências da África que reside em mim; aos meus irmãos negros e não negros, quilombolas e nordestinos, que comigo compartilham a luta e o sonho por uma sociedade mais humana, justa e sem racismo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade Federal de Uberlândia – UFU e ao Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED por ter acolhido a nossa proposta de pesquisa que se efetivou nesta tese de doutorado.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG e a Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro concedido por meio do Programa Mineiro de Capacitação Docente – PMCD.

A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Exatas – FACSAB; e ao Departamento Interdisciplinar de Ciências Básicas – DICB, que possibilitaram o afastamento das atividades docentes por um período importante e significativo de realização da pesquisa.

A minha orientadora Selva Guimarães, exemplo e referência de dedicação à universidade e a pesquisa científica; companheira nesta caminhada que se pautou pelo diálogo, compreensão, respeito e dedicação.

Ao professor Carlos Henrique de Carvalho, pela sua dedicação à frente do PPGED/UFU, e pela atenção e respeito às demandas dos alunos do Programa.

Aos funcionários do PPGED/UFU, em especial, ao James e a Jeane, que sempre nos atenderam com dedicação.

Aos professores da UFU, em especial, Arquimedes Ciloni, Gabriel Palafox e Gercina Novais, que muito contribuíram para que as ações de formação de professores para a implementação da Lei Federal 10.639/2003 fossem efetivadas nesta universidade.

Aos nossos colaboradores, professores e professoras da educação básica em Uberlândia, MG, amigos e companheiros de profissão, nossos agradecimentos especiais, em particular, ao Anderson Oramísio dos Santos, Antônia Aparecida Rosa, Aparecida de Fátima Calmin Reis, Brígida Borges, Carmen Lucia de Oliveira, Edmilson Lino Guilherme, Gilberto Neves, Jeremias Brasileiro da Silva, José Eurípedes Lótus, Karyna Barbosa Novais, Mariceli Vilela Miguel Vanucci e Rosa Maria Pelegrini, e a Elzimar Maria Domingues.

Aos professores e professoras: Antônio Bosco e Cleide, Antônio Cláudio, Luciane Ribeiro e Vânia Bernardes (FACIP/PONTAL) pela amizade e companheirismo.

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Geografia – GEPHEG/UFU, em especial, à Gizelda, ao Astrogildo, ao Odair, a Waleska, a Liliane, a Tamar e a Eliane, com quem convivemos de forma mais próxima.

Aos meus amigos e orientadores (ex) Professor Pedro Geraldo Tosi (UNESP) e Cesar Augusto Minto (USP), que muito contribuíram nesta caminhada, pois como diz a minha atual orientadora: orientador é para sempre.

Aos colegas que contribuíram de forma mais próxima com a realização deste trabalho: à Vanesca, Dayane Neres, Milene, Arlindo, Rebeca, Junior, Consuelo e Kênia a quem recorri nos momentos de necessidade e solidão.

Aos militantes e ativistas no Movimento Negro de Uberlândia/MG, em especial, a Conceição Leal matriarca e grão da nossa luta, ao Pedro Barbosa, a Cristina Perón e ao Ranon Rodrigues.

Aos amigos e companheiros, em especial, a Elizângela e ao Itamar, a Mariane, ao Benjamin Campos, a Conceição, e a todos aqueles que por ventura não foram citados por nome.

Ao meu grande amigo professor e exemplo de docência, Jose Evaldo Doin (*in memoriam*).

"Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar".

Nelson Mandela

RESUMO

Nesta pesquisa o objeto de estudo é a formação continuada de professores para a implementação do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia/MG entre os anos de 2003 á 2008, conforme dispõe a Lei Federal 10.639/2003 e as suas disposições correlatas. Buscamos compreender quais foram os impactos desta formação na significação/resignificação dos saberes e das práticas pedagógicas dos professores, e como estes repensaram valores, reconstruíram sentidos para a sua prática, interviram nos processos de organização pedagógica e curricular nas escolas onde lecionam, a luz destas experiências. A opção metodológica ampara-se no multiculturalismo como conceito e prática estruturante na pesquisa científica; e na pluralidade paradigmática como eixo teórico e metodológico (CANEN, 2008), em diálogo com o estudo sobre o estado da arte (FERREIRA, 2002; ANDRE E OUTROS, 1999), a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002; LIMA & MIOTO, 2007); a elaboração e análise de questionários (VIEIRA, 2009); a história oral temática (MEIHY & HOLANDA, 2007). O referencial teórico ampara-se nos conceitos de emancipação; pluralidade epistemológica/epistemologias do Sul (SANTOS & MENEZES, 2010); diásporas africanas. Na primeira parte: “Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura da África e Afro-Brasileira”, estão dispostos os capítulos I intitulado “História e Cultura da África e Afro-brasileira: conceitos e concepções”; e o Capítulo II intitulado “Educação e Emancipação: políticas públicas e a implementação da Lei Federal 10.639/2003”; na segunda: “Formação, Saberes e Práticas educativas”, estão dispostos os capítulos III intitulado “Dos caminhos e sujeitos da investigação aos temas e problemas da pesquisa”; o Capítulo IV intitulado “A Formação Continuada dos Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na Cidade de Uberlândia/MG”; e, o Capítulo V intitulado “A Formação Continuada dos Professores, Saberes e Práticas Pedagógicas dos Docentes na Cidade de Uberlândia/MG”. Identificamos na pesquisa como os docentes constroem e resignificam os saberes docentes na interface com a formação continuada com foco no Ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira. O reconhecimento da existência do racismo enquanto desafio para os saberes e práticas pedagógicas pelos professores avançou rumo ao diagnóstico dos fatores que edificam estas práticas no ambiente escolar e os desafios para sua superação. A formação continuada de que trata a pesquisa possibilitou aos professores que participaram desta experiência o enfrentamento das práticas racistas no ambiente escolar rumo a uma educação positiva das relações raciais e étnicas e a construção de uma escola plural, o reconhecimento e valorização da diversidade étnica e racial de si e de seus alunos, e, a incorporação da vivência de uma Pedagogia das Africanidades a partir da significação/resignificação da prática pedagógica dos professores em praticas pedagógicas griôs.

Palavras-chave: Ensino, História da África, Formação de Professores, Saberes Docentes, Práticas Pedagógicas, Racismo, História Afro-brasileira.

ABSTRACT

In this research the object of study is the continuing education of teachers for the implementation of the teaching of History and Culture of African and Afro-Brazilian in Uberlândia / MG between the years 2003 to 2008, pursuant to Federal Law 10.639/2003 and its related provisions. We seek to understand what were the impacts of the training on the meaning / reframing of knowledge and pedagogical practices of teachers, and how these values rethought, rebuilt directions to your practice, intervened in the processes of the pedagogical and curriculum in the schools where they teach, the light of these experiences. The methodology supports at the multiculturalism as a concept and practice structuring in scientific research, and the paradigmatic plurality as theoretical and methodological (CANEN, 2008), in dialogue with the study on the state of the art (FERREIRA, 2002; ANDRE AND OTHER , 1999), literature (Gil, 2002; Miotto & LIMA, 2007), the preparation and analysis of questionnaires (VIEIRA, 2009), the oral history (MEIHY & HOLLAND, 2007). The theoretical supports the concepts of emancipation; plurality epistemological / epistemologies South (SANTOS & Menezes, 2010); African diaspora. In the first part: "Education of Racial and Ethnic Relations Teaching of History and Culture of African and Afro-Brazilian," are arranged by chapter, I titled "History and Culture of African and Afro-Brazilian: concepts and conceptions", and Chapter II entitled "Education and Emancipation: public policies and the implementation of the Federal Law 10.639/2003 "and in the second:" Education, Knowledge and Educational Practices, "are arranged chapter III entitled" Of the paths and research subjects to the issues and problems of the research ", Chapter IV entitled "The Continuing Education of Teachers for Education of Racial-Ethnic Relations and the Teaching of History and Culture of African and Afro-Brazilian in the City of Uberlândia / MG ', and Chapter V entitled" Continuing Education of Teachers, Knowledge and Pedagogical Practices of Teachers in the city of Uberlândia / MG. " Identified in research as teachers construct teacher knowledge and reframe the interface with the continuing education focusing on the teaching of History and Culture of African and Afro-Brazilian. The recognition of the existence of racism as a challenge for the knowledge and pedagogical practices by teachers moved toward the diagnosis of the factors that build these practices in the school environment and the challenges to overcome it. Continuing education that is research enabled the teachers who participated in this experiment confront the racist practices in the school environment towards a positive education of racial and ethnic relations and the construction of a school plural, recognition and appreciation of ethnic and racial diversity of themselves and their students, and incorporating the experience of a Pedagogy of Africanidades from the signification / reframing the pedagogical practice of teachers in pedagogical practices griots.

KEY WORDS: Education, History of Africa, Teacher Training, Teacher Knowledge, Pedagogical Practices, Racism, Afro-Brazilian history.

LISTAS DE TABELAS

| | |
|---|------------|
| TABELA 01 - Classificação dos entrevistados quanto à cor da pele. | 138 |
| TABELA 02 - Classificação dos entrevistados quanto ao pertencimento racial/étnico. | 139 |
| TABELA 03 Classificação dos entrevistados quanto à opção sexual/gênero. | 141 |
| TABELA 04 - Classificação dos entrevistados quanto à instituição de formação. | 144 |
| TABELA 05 - Classificação dos entrevistados quanto à natureza jurídica das instituições de formação. | 146 |
| TABELA 06 - Classificação dos entrevistados quanto ao nível de formação acadêmica/titulação. | 147 |
| TABELA 07 - Classificação dos entrevistados quanto à área de conhecimento. | 148 |
| TABELA 08 - Classificação dos entrevistados quanto à disciplina/área em que lecionam. | 150 |
| TABELA 09 - Classificação dos entrevistados quanto à Escola/Instituição onde trabalham. | 153 |
| TABELA 10 - Classificação dos entrevistados quanto à natureza jurídica da instituição onde trabalham. | 156 |
| TABELA 11 - Classificação dos entrevistados quanto ao nível de ensino que atuam/lecionam. | 157 |
| TABELA 12 - Classificação dos entrevistados quanto à Instituição onde realizaram a formação continuada | 229 |
| TABELA 13 - Classificação dos colaboradores quanto à Instituição onde realizaram a formação continuada | 231 |
| TABELA 14 - Resposta dos professores referente à problemática do racismo no universo escolar. | 240 |
| TABELA 15 - Classificação dos entrevistados quanto à contribuição da formação continuada para de professores na área de estudos africanos e afro-brasileiros para a formação profissional dos mesmos. | 243 |
| TABELA 16 - Classificação dos entrevistados no que se refere aos novos conhecimentos adquiridos nas ações de formação continuada de professores na área de estudos afro-brasileiros de que participaram. | 245 |
| TABELA 17 - Classificação dos entrevistados quanto à oferta de ações de formação continuada de professores na área de estudos afro-brasileiros pelos diferentes órgãos públicos. | 246 |
| TABELA 18 - Respostas dos professores entrevistados quanto ao conjunto das relações étnico-raciais que se desenvolvem no conjunto das práticas pedagógicas que envolvem a escola. | 249 |
| TABELA 19 - Resposta dos professores referente à problemática do racismo no universo escolar. | 251 |
| TABELA 20 - Respostas dos professores entrevistados quanto à contribuição da formação inicial para o desenvolvimento de saberes docentes inerentes à educação para as relações étnico-raciais e no ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira. | 268 |
| TABELA 21 - Respostas dos professores entrevistados quanto aos conhecimentos e saberes docentes desenvolvidos ao longo de sua formação inicial no curso superior de graduação e/ou formação em nível de magistério, no que diz respeito à História e Cultura da África e Afro-brasileira. | 269 |

| | |
|--|------------|
| TABELA 22 - Respostas dos professores entrevistados quanto contribuição da formação continuada para a construção de conhecimentos e saberes necessários ao trabalho com o ensino de História da África e Afro-brasileira, bem como, com as relações raciais de forma positiva em sala de aula e no ambiente escolar. | 272 |
| TABELA 23 - Respostas dos professores entrevistados quanto contribuição da formação continuada para a construção de conhecimentos e saberes necessários ao trabalho com o ensino de História da África e Afro-brasileira. | 276 |
| TABELA 24 - Respostas dos professores entrevistados quanto ao conjunto das relações étnico-raciais que se desenvolvem no conjunto das práticas pedagógicas que envolvem a escola. | 280 |
| TABELA 25 - Classificação dos entrevistados quanto á contribuição da formação continuada no que se refere a sua relação com alunos negros e não negros em sala de aula. | 281 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|------------|
| GRÁFICO 01 - Classificação dos entrevistados quanto à cor da pele. | 139 |
| GRÁFICO 02 – Classificação dos entrevistados quanto ao pertencimento racial/étnico. | 140 |
| GRÁFICO 03 - Classificação dos entrevistados quanto à opção sexual/gênero. | 143 |
| GRÁFICO 04 - Classificação dos entrevistados quanto à instituição de formação. | 145 |
| GRÁFICO 05 - Classificação dos entrevistados quanto à natureza jurídica das instituições de formação. | 146 |
| GRÁFICO 06 - Classificação dos entrevistados quanto ao nível de formação acadêmica/titulação. | 148 |
| GRÁFICO 07 - Classificação dos entrevistados quanto à área de conhecimento. | 150 |
| GRÁFICO 08 - Classificação dos entrevistados quanto à disciplina/área em que lecionam. | 152 |
| GRÁFICO 09 - Classificação dos entrevistados quanto à Escola/Instituição onde trabalham. | 155 |
| GRÁFICO 10 - Classificação dos entrevistados quanto à natureza jurídica da instituição onde trabalham. | 157 |
| GRÁFICO 11 - Classificação dos entrevistados quanto ao nível de ensino que atuam/lecionam. | 158 |
| GRÁFICO 12 - Classificação dos entrevistados quanto à Instituição onde realizaram a formação continuada professores sobre o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira. | 231 |
| GRÁFICO 13 - Classificação dos entrevistados quanto á Instituição onde realizaram a formação continuada de professores sobre o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira. | 234 |
| GRÁFICO 14 - Resposta dos professores referente à problemática do racismo no universo escolar. | 243 |
| GRÁFICO 15 - Classificação dos entrevistados quanto à contribuição da formação continuada para de professores na área de estudos africanos e afro-brasileiros para a formação profissional dos mesmos. | 244 |
| GRÁFICO 16 - Classificação dos entrevistados no que se refere aos novos conhecimentos adquiridos nas ações de formação continuada de professores na área de estudos afro-brasileiros de que participaram. | 245 |
| GRÁFICO 17 - Classificação dos entrevistados quanto à oferta de ações de formação continuada de professores na área de estudos afro-brasileiros pelos diferentes órgãos públicos. | 247 |
| GRÁFICO 18 - Respostas dos professores entrevistados quanto ao conjunto das relações étnico-raciais que se desenvolvem no conjunto das práticas pedagógicas que envolvem a escola. | 250 |
| GRÁFICO 19 - Resposta dos professores referente à problemática do racismo no universo escolar. | 252 |
| GRÁFICO 20 - Respostas dos professores entrevistados quanto à contribuição da formação inicial para o desenvolvimento de saberes docentes inerentes à educação para as relações étnico-raciais e no ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira. | 269 |
| GRÁFICO 21 - Respostas dos professores entrevistados quanto aos conhecimentos e saberes docentes desenvolvidos ao longo de sua formação inicial no curso superior de graduação e/ou formação em nível de magistério, no que diz respeito à História e Cultura da África e Afro- | 272 |

| | |
|---|------------|
| brasileira. | |
| GRÁFICO 22 - Respostas dos professores entrevistados quanto contribuição da formação continuada para a construção de conhecimentos e saberes necessários ao trabalho com o ensino de História da África e Afro-brasileira, bem como, com as relações raciais de forma positiva em sala de aula e no ambiente escolar. | 273 |
| GRÁFICO 23 - Respostas dos professores entrevistados quanto contribuição da formação continuada para a construção de conhecimentos e saberes necessários ao trabalho com o ensino de História da África e Afro-brasileira. | 279 |
| GRÁFICO 24 - Respostas dos professores entrevistados quanto ao conjunto das relações étnico-raciais que se desenvolvem no conjunto das práticas pedagógicas que envolvem a escola. | 281 |
| GRÁFICO 25 - Classificação dos entrevistados quanto à contribuição da formação continuada no que se refere a sua relação com alunos negros e não negros em sala de aula. | 282 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRACEC - Associação Brasil Central de Educação e Cultura
ANPUH - Associação Nacional de História
APEOESP - Associação dos Professores do Estado de São Paulo
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFOP/PUC/MG - Centro de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz”
CENAFRO - Centro Nacional de Políticas e de Igualdade na Educação
CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNA - Congresso Nacional Africano
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNE/CP - Câmara Plena do Conselho Nacional de Educação
CNE/CR - Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COAFRO-PMU - Coordenadoria Afro Racial da Prefeitura Municipal de Uberlândia
CONSUN/UFU - Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia
CPA - Congresso Pan Africano
CUT - Central Única dos Trabalhadores
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DIAFRO/PMU - Divisão de Assuntos Afro Raciais da Prefeitura Municipal de Uberlândia
DIREX - Diretoria de Extensão
DIVCO - Divisão de Assuntos Comunitários
EAD - Educação a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
Encontro Nacional de Educação, Saúde e Culturas Populares
EUA - Estados Unidos da América
FACED - Faculdade de Educação
FACED/UFU - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
FACIP/UFU - Faculdade Integrada do Pontal
FCLI - Faculdade de Ciências e Letras de Ituverava
FCU - Faculdade Católica de Uberlândia
FDE - Fundação de Desenvolvimento da Educação
FE - Faculdade de Educação
FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFCL/USP - Faculdade de Filosofia, Ciências Letras da Universidade de São Paulo

FFLCH/USP - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
GT - Grupo de Trabalho
IARTES/UFU - Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituições de Ensino Superior
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEAB/UFSCAR - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos
NEAB/UFU - Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia
NEABs - Núcleos de Estudos Afro Brasileiros
NEGEN - Núcleo de Estudos de Gênero
ONGs - Organizações Não Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
OSPB - Organização Social e Política Brasileira
OUA - Organização da União Africana
PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional
PEIC/UFU - Programa de Extensão e Integração UFU Comunidade
PENESB - Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira
PIBIC/AF/CNPq - Programa de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Ações Afirmativas
PIPE - Projeto Integrado de Prática Pedagógica
PPGED/UFU - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia
PRO-AFRO - Projeto de Valorização da Cultura Afro-Brasileira na Rede Estadual de Educação
PROEX - Pró Reitoria de Extensão Culturas e Assuntos Estudantis
PROGRAD/UFU - Pró Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia
PUC/MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC/RIO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUCCAMP - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
REUNI - Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIVED - Rede Interativa Virtual de Educação
SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*
SECAD/MEC - Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná
Secretaria Estadual de Educação
Secretaria Municipal de Educação
SEESP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SIEX - Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão
Sindicato dos Professores deste Estado
Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais
SRE - Superintendência Regional de Ensino
SRE/SEE - Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia
STF - Supremo Tribunal Federal
TEN - Teatro Experimental do Negro
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UAM - Universidade Autônoma de Madri
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFG - Universidade Estadual de Goiás
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNIAFRO/SECAD/MEC - Programa de Ações Afirmativas para Afrodescendentes no Ensino Superior da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação.
UNICAP - Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba
UNIPAC - Universidade Presidente Antonio Carlos
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNITRI - Centro Universitário do Triângulo
UNIUBE - Universidade de Uberaba
UNOPAR - Universidade do norte do Paraná
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1 Trilhando caminhos | 1 |
| 2 Temas, problemas, objetivos | 5 |
| 3 As opções teórico-metodológicas | 7 |
| 4 A organização da tese | 12 |
| | |
| PARTE I - A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA. | 15 |
| | |
| CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA E AFROBRASILEIRA: CONCEITOS E CONCEPÇÕES | 17 |
| 1.1 De que África estamos falando? | 17 |
| 1.2. Considerações sobre Raça, Etnia e Racismo | 25 |
| 1.3 Considerações sobre estigma, mito e identidade | 30 |
| 1.4 Sobre o racismo | 37 |
| 1.5 Os estudos africanos no contexto da diáspora negra: o africanismo | 53 |
| 1.5.1 O Pan-Africanismo | 57 |
| 1.5.2. O Afrocentrismo | 65 |
| 1.6. Sobre o multiculturalismo: possibilidades teórico-metodológicas | 66 |
| | |
| CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/2003. | 75 |
| 2.1 Educação e Emancipação | 76 |
| 2.2 Políticas educacionais brasileiras e o estudo da História e Cultura da África e Afro-Brasileira | 80 |
| 2.3 A escola plural, a perspectiva das africanidades e a pedagogia griô | 94 |
| 2.3.1. A pedagogia das africanidades e a educação para a emancipação | 95 |
| 2.3.2. A prática pedagógica griô | 99 |

| | |
|--|------------|
| 2.4. O multiculturalismo como possibilidade pedagógica | 105 |
| PARTE II - FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS | 111 |
| CAPÍTULO 3 – DOS TEMAS E PROBLEMAS DA PESQUISA AOS CAMINHOS E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO | 113 |
| 3.1 Dos temas e problemas | 113 |
| 3.2 Formação inicial dos professores | 114 |
| 3.3 Formação Continuada de professores | 117 |
| 3.3.1 Formação continuada de professores: o que dizem as pesquisas | 121 |
| 3.3.2 Formação continuada: arcabouço jurídico normativo | 127 |
| 3.3.3 Formação continuada: desafios e perspectivas | 130 |
| 3.4 Os caminhos da pesquisa | 136 |
| 3.5 Perfil dos colaboradores | 138 |
| CAPÍTULO 4 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA NA CIDADE DE UBERLÂNDIA/MG | 165 |
| 4.1 A Formação de professores para a Educação das Relações Raciais e Étnicas e para o ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira. | 165 |
| 4.2. As pesquisas científicas sobre formação de professores para a implementação do disposto na Lei Federal 10.639/2003 | 169 |
| 4.2.1. O que dizem as Teses de Doutorado? | 170 |
| 4.2.2 O que dizem as Dissertações de Mestrado? | 173 |
| 4.2.3 o que dizem os artigos científicos? | 178 |
| 4.3 Considerações sobre a formação de professores com vistas a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 | 179 |
| 4.4 A Formação Continuada de Professores na cidade de Uberlândia/MG | 180 |
| 4.4.1 A COAFRO/PMU e a Secretaria Municipal de Educação | 181 |
| 4.4.2 O GT PROAFRO/SEE/MG e a Superintendência Regional | 188 |

| | |
|---|------------|
| de ensino de Uberlândia/MG – SRE/SEE | |
| 4.4.3 A Universidade Federal de Uberlândia, o Núcleo de estudos Afro-brasileiros – NEAB/UFU e os demais órgãos da Universidade | 193 |
| 4.4.4 Uma análise da atuação dos poderes públicos frente às ações desenvolvidas | 208 |
| 4.4.5 A atuação do movimento negro e as ações das organizações da sociedade civil | 214 |
| 5 FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS NA VOZ DOS PROFESSORES | 217 |
| 5.1. Os professores e a sua formação | 217 |
| 5.2. Formação continuada dos professores com foco na educação para as relações étnico-raciais e no ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia/MG: 2003 a 2008 | 229 |
| 5.3. A Formação continuada dos professores e a questão do racismo | 247 |
| 5.4. Formação continuada dos professores na cidade de Uberlândia/MG e os saberes docentes dos professores | 261 |
| 5.4.1 Formação inicial | 268 |
| 5.4.2 Formação continuada | 272 |
| 5.4.3 Contribuição da formação continuada e a resignificação dos saberes docentes | 276 |
| 5.5 A formação continuada dos professores na cidade de Uberlândia/MG e a resignificação dos saberes e práticas dos docentes | 279 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS (PROVOCAÇÕES FINAIS) | 289 |
| 7 REFERÊNCIAS | 301 |
| 7.1 Referências bibliográficas | 301 |
| 7.2 Referências documentais | 322 |
| 7.3 Entrevistas | 326 |

INTRODUÇÃO

Por Tierno Bokar, o sábio de Bandiagara, a África dos velhos iniciados avisa o jovem pesquisador (apud HAMPATÉ BÂ, 2010):

Se queres saber quem sou,
Se queres que te ensino o que sei,
Deixe um pouco de ser o que tu és,
E esquece o que tu sabes.

Nordestino, baiano, negro, quilombola, professor, pesquisador, formador, afro-brasileiro, eis quem sou.

Diga-me quem você é?

Este é o diálogo a que me proponho nas páginas que se seguem.

1 Trilhando caminhos – minhas memórias

Nasci aos quatro dias do mês de março de 1975, na cidade de Piatã, na região da Chapada Diamantina do Estado da Bahia, numa comunidade rural chamada Palmeiras, hoje, reconhecida pelo seu povo e pela Fundação Cultural Palmares como Quilombo, portanto, quilombola.

A cidade de Piatã na Chapada Diamantina é uma pequena e antiga cidade de tradição rural (aproximadamente 80% da população vive na zona rural), a mais alta cidade serrana de todo o Nordeste (1180m de altitude) e a mais antiga povoação da Chapada Diamantina, e fica num platô entre as serras da Tromba – um prolongamento das Serra da Mantiqueira, onde estão as nascentes do Rio de Contas e do Rio Machado. O povoamento começou em meados do século XVII com a descoberta, por garimpeiros, de minas nas Serras da Tromba e do Santana, o que atraiu para a região um grande número de aventureiros à procura de ouro e pedras preciosas. Formou-se então no município de Minas do Rio de Contas, atual Rio de Contas, o povoado de Bom Jesus dos Limões, atual Piatã, que nasceu às margens da Estrada Real, o caminho aberto para interligar Rio de Contas à Jacobina. Piatã, que fica a 568 km de Salvador, e o nome Piatã vem do tupi e significa "pé firme", "a fortaleza" (WIKIPEDIA, 2013)¹.

¹ FONTE: WIKIPÉDIA - enciclopédia livre. **Piatã**. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Piat%C3%A3>. Acessado em 11 de fevereiro de 2013; bem como, informação verbal obtida junto aos moradores antigos da região.

Hoje, é composta por dois distritos – Inúbia e Cabrália e por diversas comunidades rurais, dentre as quais: Barra dos Catolés, Barreiro, Boa Vista, Brigin, Cafundó, Cainana, Capão, Caraíba, Catolés, Cipó, Curral de Varas, Fulô, Ibiricu, Palmeira, Poções, Rega, Ribeirão de Baixo, Ribeirão de Cima, Ribeirão do Meio, e, Várzea Grande (INFORMAÇÃO ORAL)².

Meu pai, Camilo Xavier de Paula, natural do povoado da Várzea Grande, comunidade de quilombola ao lado da Comunidade da Palmeiras, filho de Francisco Xavier de Paula, do povoado das caraíbas, e provável filho adotivo de uma família de letrados da cidade de Piatã e de Maria Tomázia da Conceição, filha do velho Camilo Neri, que é um dos patriarcas da comunidade do Quilombo da Várzea Grande, casou-se com a minha mãe – natural da comunidade da Palmeiras – onde adquiriu um sítio do meu tio avô, o finado Zé André, e construiu uma casa onde morávamos próximo à casa de minha avô materna, no qual fez uma pequena plantação de café.

Trabalhava como agricultor, tropeiro e comerciante, pois tinha também uma “venda” - como se chamavam as pequenas mercearias locais – anexa a uma casa no povoado de “Morrinhos”, hoje distrito de Inúbia, conhecido pelos antigos moradores como “Murrin”. Neste povoado, havia também um pequeno sítio chamado de “manga” onde soltava as “tropas” – conjunto de animais de carga - e as alimentava.

Minha mãe, Joana Maria de Paula, era natural do povoado da Palmeira, comunidade de quilombo, era agricultora e dona de casa, filha de Maria Satil das Virgens, conhecida em toda a região como “mãe Satili”, parteira e curandeira, conhecedora das rezas e das plantas, a quem todos recorriam seja em situações de parto, doenças, morte, casamento, ou para benzer “o menino”, tirar mal olhado, curar catapora e sarampo. Dizem que foi caçada na mata – seus pais e avós naturais são desconhecidos, faleceu aos mais de cem anos, sem que eu, o seu neto – o único historiador da comunidade e da região, tenha registrado a sua história; e de Manoel Miguel dos Santos, conhecido por todos como o velho “Garrichin”, filho de Filomena e de Virgílio, e neto dos avós maternos Eugênia Maria das Virgens e Calixto José dos Santos, e do avó paterno, Camilo Neri.

Foi neste lugar onde se imprimiu as marcas indeléveis das minhas tradições familiares, sociais, culturais e identitárias que permeiam toda a minha trajetória pessoal. É neste espaço

² Informação oral adquirida junto aos moradores mais antigos da Região, dentre os quais, Manoel Miguel dos Santos, dos Poções; José Martins da Silva da Várzea Grande; e José Quirino dos Santos (Neném Coimbra) da Palmeiras.

familiar – território negro - que se forja a primeira dimensão da minha identidade: negro, nordestino, quilombola.

Quando tinha apenas um ano de idade minha mãe faleceu, foi quando meu pai, em busca de melhores condições de vida para criar cinco filhos menores, partiu para a cidade de São Paulo. O êxodo nos levou, semelhante à situação de muitas famílias nordestinas que migraram para o sudeste, entre as décadas de 1960 e 1970, atraídos pela propaganda do milagre econômico. E, aos três anos de idade, vi meu pai ser internado por médicos respeitados num hospital psiquiátrico, como se “louco fosse”, ficando à mercê da sociedade os seus cinco filhos – à nossa formação identitária, acrescentou-se a de órfão.

A minha primeira situação de conflito vivenciada com as instituições do estado foi devida a esta condição. Mais tarde é que fui entender que o que o meu pai tinha era hipertensão arterial, uma doença, que atinge de forma diferenciada a população negra.

Na minha infância e juventude, de vendedor de pipas e geladinho a carregador das sacolas das senhoras nas feiras com carrinhos de “rolemã”; de operário de olaria a tingidor de roupas, fui trilhando novos caminhos que, como paisagem ou cenário, mesclava imagens da violência da periferia paulistana - que levou muitos amigos desta vida para outra - com imagens dos companheiros das comunidades eclesiais de base, das pastorais da Juventude e Operária, do Partido dos Trabalhadores e da Congregação dos Religiosos de São Vicente de Paulo, que juntos, me apontavam outras possibilidades de inserção nesta sociedade: a caminho da militância por uma sociedade melhor, qualquer que fosse a esfera de atuação.

Estudos recentes sobre histórias de vida e autobiografias demonstram a importância da inserção das trajetórias nos processos de construção do conhecimento em educação. Ser negro, pobre, órfão, nordestino, retirante e professor é sem dúvida uma condição definidora de uma identidade e de múltiplas identidades – plurais, nas quais cada uma destas condições em particular define um estatuto pessoal vinculado aos fenômenos da exclusão social e ao preconceito e discriminação social e racial.

A formação profissional inicia-se muito antes da formação acadêmica, onde esta é apenas uma etapa, importante, mas não única de minha trajetória. A opção pela docência possui a marca indelével desta trajetória pessoal e a minha prática profissional é igualmente fruto desta trajetória.

Como nos formamos professores? Como nos tornamos pesquisadores?

A minha formação específica, iniciou-se no curso de magistério, no antigo CEFAM (Centro Específico de Aperfeiçoamento e Formação do Magistério), na Escola Estadual “Experimental” Dr Edmundo de Carvalho, no bairro da Lapa na cidade de São Paulo. Neste,

muito aprendi com uma sólida estrutura curricular que me permitiu uma formação bastante ampla que a oferecida em muitos cursos de graduação; principalmente, com as pessoas com quem ali convivi. A biblioteca me atraía muito mais que as aulas, motivos das minhas constantes ausências. Os diálogos com a bibliotecária, a Sr^a Ada, levou-me ao estágio mais elevado da minha principal “enfermidade”: o amor pelos livros, mais que pelas aulas. Nunca gostei muito de aulas, algumas vezes, nem das minhas.

No curso de História da Universidade Estadual Paulista – UNESP, no campus de Franca, me formei historiador. Ali vivi momentos de paixões e contrastes: as paixões ficaram por conta da militância e da área escolhida para formação e docência; já os contrastes ficaram por conta de uma formação acadêmica voltada para o bacharelado e um curso voltado inteiramente para a nova história. Acreditava como até hoje na força da docência e numa história comprometida com a emancipação da sociedade, particularmente, dos mais pobres e oprimidos.

No Mestrado em Educação, na Universidade de São Paulo - USP, tive o privilégio de vivenciar condições muito satisfatórias para o desenvolvimento da pesquisa.

O Doutorado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU foi consequência de três movimentos: a exigência de qualificação para a docência nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, no meu caso, na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM; a atuação como formador de professores em programas de formação continuada de professores da Educação Básica, desde o ano de 2002, com foco no Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira nas instituições onde atuei; e, do reencontro com a instituição na qual fui docente entre os anos de 2004 a 2006: a UFU.

Como docente em todos os níveis da Educação Básica, na rede ensino do Estado de São Paulo e na rede municipal de Educação na cidade de Franca, SP, experimentamos inúmeras experiências de formação continuada de professores, e sempre me perguntava sobre a efetividade destas perante as demandas dos professores, bem como as possibilidades de torná-las significativas e produtivas para estes.

Como sindicalista e dirigente sindical no Movimento dos Professores no Estado de São Paulo, esta temática (a formação continuada de professores), também era recorrente.

Na Educação Superior, atuei como docente no Curso de “Pedagogia Cidadã” da Universidade Estadual Paulista – UNESP, no ano de 2002; na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, de 2004 a 2006, como docente nos cursos de licenciatura em Psicologia, Matemática, Artes, Geografia, Educação Física, Enfermagem,

Física e Pedagogia; e, na UFVJM, em cursos e programas de formação continuada de professores, de 2007 aos dias atuais.

Ao longo desta trajetória pessoal e profissional, busquei articular a minha perspectiva pessoal de vida à perspectiva profissional de educação e sociedade. Nesta, os caminhos da educação positiva das relações raciais e do reconhecimento, assim como a valorização do negro na educação e os caminhos da formação inicial e continuada de professores, se cruzaram e criaram uma sinergia que constituiu-se em objeto de militância pessoal de atuação profissional e de pesquisa.

Da periferia da cidade de São Paulo para os bancos da universidade, e deste para os núcleos de pesquisa e programas de formação científica em nível de Mestrado e de Doutorado, foi um movimento que significou a ruptura com a infância e a juventude pobre e desassistida, rumo a um projeto de ciência que não é neutro, pois está engajado na militância pela superação de uma sociedade injusta, desigual, racista e excludente, dentre outros atributos.

2. Temas, problemas, objetivos

Nas palavras da historiadora Maria Izilda Mattos (2002), “não somos nós que escolhemos o tema de pesquisa, mas é o tema que nos escolhe”.³ Assim, o tema nos escolheu, não aleatoriamente, mas ao longo de toda uma história e vida, o aceitamos.

Ao ser escolhido pelo tema e ter aceitado os desafios a que o mesmo nos leva, somos obrigados a responder por força do cânone a exigência de uma tese de doutorado que se não for inédita nas suas formulações, ao menos que seja original nas suas ideias.

O título inicial da nossa pesquisa era “História e Cultura da África e Afro-brasileira na Educação Básica: a construção de um novo paradigma educacional”, indicava o nosso anseio em refletir sobre as referências epistemológicas em uso no meio educacional e a sua adequação ao estudo do ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira.

Esta perspectiva permaneceu, porém, após um diálogo muito construtivo com a nossa orientadora, o título mudou, pois entendemos que a formação dos professores e a sua articulação com os saberes e práticas, constituíam o objeto do nosso trabalho. Assim,

³ Nota extraída do curso de curta duração em História e Música: desafios metodológicos e experiências da MPB. Uberlândia: Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura da Universidade Federal de Uberlândia (NEHAC/UFU), Brasil, 2002.

mudamos o título para “O ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas”.

Conforme disposto no arcabouço jurídico normativo e pedagógico⁴ da Lei Federal nº 10.639/2003, a implementação do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, seja na Educação Básica como no Ensino Superior, implica uma educação para as relações raciais positivas; tal perspectiva permeia toda a nossa pesquisa e, portanto, deveria constar no título da tese, qual seja: “A Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas”.

Esta pesquisa aborda a formação continuada de professores na cidade de Uberlândia, MG com vistas à implementação do ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira, conforme dispõe a Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições correlatas.

Buscamos responder à seguinte pergunta: Quais foram os resultados que estas iniciativas de formação continuada de professores produziram no universo escolar e particularmente na significação/ressignificação dos saberes e das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula?

Esta investigação tem como objetivo geral analisar as políticas públicas de formação continuada de professores voltadas para a implementação dos Estudos de História e Cultura da África e Afro-brasileira e seus impactos nos saberes e nas práticas educativas em escolas de Educação Básica da cidade de Uberlândia, MG, entre os anos 2003 e 2008, identificando permanências, rupturas e mudanças no cotidiano da ação dos professores e das instituições educativas onde estes atuam.

Como objetivos específicos:

1. Refletir sobre construções teóricas, conceitos e concepções, historicamente construídos sobre o negro na sociedade brasileira;
2. Analisar a implementação das políticas públicas de formação continuada de professores com foco na implementação dos estudos de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia, MG nos anos de 2003 a 2008;
3. Reconstruir saberes e práticas educativas, por meio da memória dos professores que participaram de ações de formação continuada;

⁴ A este respeito ver: SILVA, Glênio Oliveira da. **Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei Federal 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia: avanços e limites.** Uberlândia, MG: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU, 2013 (Dissertação de Mestrado).

4. Identificar rupturas, permanências, mudanças nos saberes e práticas dos docentes;
5. Analisar como as ações de formação de professores desenvolvidas da cidade de Uberlândia entre os anos 2003 e 2008 impactaram o processo de implementação dos Estudos de História e Cultura da África e Afro-brasileira na Educação Básica.

3 As opções teórico-metodológicas

Um desafio epistemológico encontrado no desenvolvimento da nossa pesquisa foi identificar qual a opção metodológica mais adequada para a abordagem do nosso objeto de pesquisa. Tal desafio foi superado a partir da abordagem científica defendida por Canen (2008) do multiculturalismo como conceito e prática estruturante na pesquisa científica em educação e na formação de professores; bem como, a pluralidade paradigmática como eixo teórico e metodológico para estas pesquisas.

Segundo esta autora, o multiculturalismo radicado na perspectiva da pluralidade paradigmática é um aporte teórico e metodológico que possibilita edificar tanto a identidade profissional dos professores, quanto as suas concepções e atitudes acerca da educação; contribui significativamente para a superação do pensamento único como norteador das pesquisas educacionais e na ampliação das metodologias, teorias, temas, problemas e abordagens das pesquisas em educação, à medida que,

a visão multicultural [...] leva a necessidade de valorização das formas diferenciadas de realizar pesquisa, respeitando-se os paradigmas dos pesquisadores e os critérios de rigor e relevância inerentes aqueles paradigmas. [...] Na formação de professores, tal olhar representa um eixo que muito tem a contribuir para a reflexão crítica sobre a própria pesquisa, levando estudantes e futuros professores a identificarem âncoras teóricas e influências identitárias [...] No caso de temas voltados à valorização da diversidade cultural, étnica, racial, religiosa, de gênero e outras [...] a discussão do impacto das ações afirmativas na educação, o dilemas de grupos identitários como negros, indígenas, e outros no cotidiano escolar e nas políticas educacionais, estudos de caso que ilustrem desafios, no cotidiano do professor, em lidar com a pluralidade cultural na escola e com o desafio e preconceito, são alguns exemplos (CANEN, 2008, p. 300-302).

Verificamos que a perspectiva multicultural da pesquisa radcada na pluralidade paradigmática defendida pela autora, constitui-se num aporte teórico metodológico que possibilita a articulação entre as perspectivas identitárias do professor e do pesquisador, uma possibilidade de entender o seu objeto de pesquisa com base nas abordagens teóricas e metodológicas plurais e multifacetadas.

Também possibilita o trato da complexidade dos problemas educacionais a partir de três perspectivas (CANEN, 2008): valoriza as contribuições dos diferentes pontos de vista no enfrentamento dos problemas da educação, desafiando dogmatismos ou visões estáticas, marcadas ideologicamente pelo preconceito com relação às diferenças e pelo afã de imposição de visões uniformes sobre a realidade; uma visão pluralista de paradigma que movem os professores pesquisadores, a qual desafia as “panelinhas teóricas” – “tu me citas que te cito, e todos os seus e meus seguidores, amém” (grifo nosso) – e chama para si o conceito de “hibridização ou mestiçagem”⁵, que caracterizam linhas teóricas e campos que matizam, misturam e sintetizam contribuições de diferentes áreas de conhecimento numa perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar; permite ao professor pesquisador compreender a importância de valorizar a diversidade cultural no embate entre as diferentes posições e paradigmas na interpretação da realidade educacional.

Tal perspectiva é coerente tanto com a nossa opção metodológica, que busca em diferentes perspectivas de abordagens e fontes um aporte metodológico para o nosso objeto de pesquisa; bem como, em diferentes perspectivas teóricas fundamentação para esta abordagem – na perspectiva da autora, esta é uma perspectiva multicultural radicada na pluralidade paradigmática.

A abordagem multicultural radicada na pluralidade paradigmática defendida por Canen adotada em nossa pesquisa, coerente com os pressupostos teóricos e metodológicos defendido por ela, dialoga com outras perspectivas metodológicas, a saber:

- a) A metodologia de estudo sobre o estado da arte na perspectiva defendidos por Ferreira (2002) e André e outros (1999), conforme se evidencia nos capítulos III e IV desta tese de doutorado;
- b) A metodologia da pesquisa bibliográfica, conforme disposto em Gil (2002) e Miotto (2007), conforme se evidencia nos capítulos I, II, IV e V desta tese de doutorado;
- c) A metodologia de elaboração e análise de questionários nas pesquisas científicas em Ciências Humanas, defendida por Vieira (2009), conforme se verifica nos capítulos III, IV e V desta tese de doutorado;

⁵ Nosso entendimento aqui é que o conceito de hibridização ou mestiçagem da autora refere-se particularmente à pluralidade pragmática, portanto, a pluralidade e misturas de ideias, concepções e orientações teórico-metodológicas, pois estes conceitos aplicados à análise da pluralidade identitária e cultural dos grupos humanos que, por exemplo, redundam em debates teóricos mais amplos e, no caso do Brasil particularmente, serviram e servem para proliferar ideologias racistas e assimilacionistas que buscam no não reconhecimento da pluralidade o caminho para a submissão de grupos raciais, étnicos, de gênero e orientação sexual, de classe etc...

- d) A metodologia de tratamento das fontes orais na perspectiva da história oral temática, nos capítulos V e VI desta tese de doutorado, conforme estudo de Meihy & Holanda (2007);
- e) Outras perspectivas metodológicas como a análise das narrativas na perspectiva de Thompson (1992) Benjamin (2008), também são encontradas nos capítulos I, V e VI, em interlocução com outras metodologias de pesquisa.

Estas opções metodológicas em diálogo entre si, na perspectiva da pluralidade paradigmática adotada na pesquisa, evidenciaram-se adequada e pertinente.

No que se refere às fontes de pesquisa, coerentes com a perspectiva metodológica multicultural adotada na pesquisa, valeu-se da utilização de diferentes instrumentos e fontes de investigação, a saber:

1. Relatório anual das ações de extensão registradas no Sistema Integrado de Atividades de Extensão – SIEEX – da Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Uberlândia – PROEX/UFU, dos anos de 2003 a 2008;
2. Relatório de pesquisa consolidado pelo autor, a partir de folhetos, cartazes e folders, bem como, de formulário aplicado aos professores entrevistados, referentes às ações de formação continuada de professores da Educação Básica realizadas na cidade de Uberlândia, MG, entre os anos de 2003 a 2008;
3. Relatório de pesquisa consolidado pelo autor, com base no Banco de teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e do Banco de artigos científicos constantes na base *da Scientific Electronic Library Online* – SCIELO, sobre a produção de teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado e Artigos Científicos referentes à educação para as relações raciais e étnicas e para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira;
4. Relatório de pesquisa consolidado pelo autor, compreende 40 questionários, respondidos pelos professores da Educação Básica da cidade de Uberlândia, MG, que participaram das ações de formação continuada de professores para a implementação dos estudos de História e Cultura da África e Afro-brasileira, ofertados e desenvolvidos pela Universidade Federal de Uberlândia, pelos órgãos do poder público municipal e estadual, e por organizações não governamentais vinculadas ao movimento negro e ao terceiro setor; bem como, por outras instituições, no período de 2003 a 2008;

5. Treze entrevistas orais realizadas com professores selecionados no universo dos que participaram das ações de formação continuada de professores para a implementação dos estudos de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia, MG, no período de 2003 a 2008, e gestores destas ações de formação.

O tratamento metodológico das fontes de pesquisa efetivou-se por meio da análise crítica das referências bibliográficas e documentais; dos relatórios de pesquisa elaborados no âmbito da pesquisa de campo; bem como, pela análise crítica das entrevistas concedidas pelos entrevistados consolidadas em forma de memória, arquivada a partir do tratamento metodológico da história oral.

Quanto ao referencial teórico da pesquisa, o mesmo está amparado na perspectiva dos estudos de Thompson (1963), Hobsbawn (1989; 1995) e Anderson (1987; 1989), que ao abordar a história e a cultura dos diferentes povos, buscam a ampliação dos espaços e tempos de leitura do mundo e dos seus fenômenos, com fundamento em suas dinâmicas de construção e lutas, em evidente ruptura com as leituras estanques e balcanizadas destes fenômenos.

Em suas perspectivas teóricas, estes autores rompem com as teorias conservadoras que defendem a manutenção do status quo da sociedade capitalista, bem como, com as teorias que se fundamentam no marxismo ortodoxo, que sustentou os regimes vinculados a Terceira Internacional Comunista e ao Partido Comunista Soviético – que não reconhecem a exclusão racial e o racismo como categoria de análise social -, sem abrir mão de uma perspectiva socialista, amparada na experiência da classe trabalhadora, em defesa dos povos excluídos e oprimidos pela sociedade excludente e desigual.

Tal perspectiva teórica dialoga com os estudos de Canen (2008), sobre o multiculturalismo na perspectiva da pluralidade paradigmática, já abordado anteriormente, ao qual, adicionamos os conceitos de emancipação presentes em Boaventura Souza Santos (2010), Paulo Freire (2007) e Ana Maria Saul (1988), para dar suporte ao que nesta pesquisa chamamos de multiculturalismo emancipador.

Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses defendem esta pluralidade paradigmática conforme a perspectiva do que entendem como uma pluralidade epistemológica, a qual denominam de epistemologias do Sul.

Para estes autores,

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistemológicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em partes

com o Sul geográfico [...] As epistemologias do sul, são o conjuntos de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (SANTOS & MENESES, 2010, p. 19).

As epistemologias do Sul, na perspectiva defendida por Santos e Meneses (2010), representam não uma epistemologia, mas um conjunto de epistemologias na perspectiva da pluralidade paradigmática defendida por Canen, que articulam o Sul geográfico ao Sul diaspórico, com vistas a assegurar aos saberes deste Sul diaspórico, o lugar das lutas anticoloniais, anti-imperialistas, antifeministas, antirracistas, antiexclusão e antiopressão.

As epistemologias do Sul nos termos definidos por Santos e Meneses (2010), neste trabalho de pesquisa são apresentadas pelo africanismo e pelo conjunto de epistemologias que radicadas na experiência africana, buscam o caminho da emancipação e do reconhecimento, bem como valorização da diferença e da pluralidade seja de identidades, de pensamento, de culturas ou de outras naturezas.

Coerentes com esta pluralidade paradigmática e com a perspectiva teórica das epistemologias do Sul na qual está sustentada a pesquisa, realizamos a análise do objeto conforme referências radicadas na experiência africana das diásporas, tal como disposto em Joseph Ki-Zerbo (2010), Elisa Larkin Nascimento (1996; 2008; 2009), Cheikh Anta Diop (1974, apud NASCIMENTO, 1996); Kabengele Munanga (1986; 2000; 2003; 2006), Neuza Santos Souza (1983), Frantz Fanon (2008), Abdias do Nascimento (2002), Carlos More (2007), Molefi Kete Asante (1987; 1989; 1990), Jacques D'Ades (2001), Dagoberto José Fonseca (2008), Luiz Alberto Oliveira Gonçalves & Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000).

Nestes autores também se sustenta a utilização do conceito de raça como um constructo social e histórico resignificado pelo Movimento Negro na luta contra o racismo e por políticas públicas afirmativas; o conceito de etnia, a partir da demarcação das relações sociais fundadas na cor da pele e na raiz cultural plantada na ancestralidade africana (fenótipos e exterioritipos); o conceito de negritude como sinônimo de africanidade, em referência evidente a História de um povo – o povo negro, africano – seja no continente Africano e nas suas diásporas; de afro-brasileiros, entendidos como os negros de origem africana radicados na experiência da diáspora brasileira; e o conceito de diáspora, como deslocamento de ideias, de identidade(s), e de culturas.

É deste lugar que falamos: da luta, do compromisso, da ação, da emancipação.

4. A organização da tese

Esta tese de doutorado está organizada em duas seções divididas em cinco capítulos acompanhados de uma introdução, conclusão, elementos pré-textuais e pós-textuais, conforme indicam as normas para elaboração de um trabalho acadêmico.

Na primeira parte da tese, que denominamos de “Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira”, estão dispostos os capítulos 1, intitulado “História e Cultura da África e Afro-brasileira: conceitos e concepções”; e 2, intitulado: “Educação e Emancipação: políticas públicas e a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003”

No primeiro capítulo, abordaremos alguns conceitos que permeiam a pesquisa, bem como, realizamos uma contextualização histórico-epistemológica do tema abordado, em particular, do lugar onde falamos, os caminhos de construção das teorias e práticas racistas na sociedade, conceitos e concepções construídas acerca das relações raciais e da abordagem sobre o negro, como raça, etnia, racismo, identidade, estigma, mito, africanismo, multiculturalismo dentre outros.

No segundo capítulo tratamos da educação na perspectiva da emancipação social e histórica do povo negro – na perspectiva do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003, e suas disposições correlatas. Nesta perspectiva, inserimos a diversidade cultural e identitária, a Educação Plural, da Pedagogia das Africanidades e a Prática Pedagógica Griô – radicadas nas africanidades, como referência para a nossa produção intelectual, bem como, para a análise da formação continuada desenvolvida junto aos professores, e a ressignificação dos saberes e práticas dos docentes diante desta formação.

Na segunda parte da tese, que denominamos de “Formação, Saberes e Práticas educativas”, estão dispostos os capítulos 3, intitulado “Dos caminhos e sujeitos da investigação aos temas e problemas da pesquisa”; o capítulo 4, intitulado “A Formação Continuada dos Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na Cidade de Uberlândia, MG”; e o capítulo 5, intitulado “A Formação Continuada dos Professores, Saberes e Práticas Pedagógicas dos Docentes na Cidade de Uberlândia, MG”.

No terceiro capítulo, abordamos o perfil geral dos professores participantes da nossa pesquisa, bem como, dos programas de formação continuada de professores desenvolvidos na cidade de Uberlândia, MG, no período por nós estudado. Abordamos, também, o diálogo com

a literatura internacional e nacional que permeia o universo da formação docente, bem como, as referências legais, as pesquisas, o estado da arte.

No quarto capítulo, abordamos a formação continuada para os professores com foco na educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia, MG, por meio de uma análise mais detalhada das ações realizadas, dos atores envolvidos, das tensões estabelecidas no processo de formação e das possibilidades construídas a partir deste.

No quinto e último capítulo, analisamos as narrativas dos professores - a problemática do racismo na educação – transversal nesta pesquisa; abre o capítulo, para dialogar com a formação continuada desenvolvida e as suas contribuições para a significação/ressignificação dos saberes e das práticas dos docentes.

Nas considerações finais, realizamos um balanço das ações de formação continuada dos professores implementadas na cidade de Uberlândia, com vistas a evidenciar as suas contribuições que ofereceram para a significação/ressignificação dos saberes e práticas dos professores, rumo à educação positiva das relações raciais na escola – uma educação emancipadora – na perspectiva da Pedagogia das Africanidades e da Prática Pedagógica Griô, por nós defendida no capítulo 2 desta tese.

Esperamos que a presente tese, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU, seja uma contribuição relevante para a educação e para a comunidade científica nacional e internacional. Salientamos que o tema escolhido e desenvolvido – original e inovador – seja também significativo tanto para os estudos atuais quanto para os estudos vindouros e dialogue com as pesquisas e pesquisadores, negros, brancos amarelos, pertencentes a todos os substratos da sociedade – plural, multifacetada.

PARTE I
A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ESTUDO DA
HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA

CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Ao nos propormos a estudar o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, algumas questões se colocam. Neste capítulo discorreremos sobre alguns conceitos e concepções que permeiam o universo destes estudos no Brasil e no contexto internacional.

1.1 De que África estamos falando?

O título desta seção nasceu de uma sugestão feita pelo professor Anderson Oliva quando da participação em nossa defesa de qualificação da pesquisa de doutorado ainda em meados de 2010. No início não entendemos muito bem o desafio lançado pelo pesquisador e especialista no assunto, num diálogo com a professora orientadora, discutimos inicialmente que esta não era uma tarefa necessária, haja vista que esta pesquisa não se trata de uma investigação sobre a História da África, mas sobre a natureza e as implicações do seu ensino na cidade de Uberlândia, MG.

Revedo posturas e aceitando o desafio, não pretendemos aprofundar o debate sobre este assunto, papel que deixamos a cargo dos historiadores que realizam pesquisas específicas sobre a História da África. Porém, ao abordar o tema a partir da perspectiva do seu ensino no Brasil e de verificar as diversas interpretações a que o tema se reporta, nos sentimos no dever de responder a pergunta: de que África estamos falando?

Joseph Ki-Zerbo (2010) na introdução do primeiro volume da Coleção organizada por ele sobre a História da África, disserta,

Com efeito, a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita [...] esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto presente quanto o futuro. (KI- ZERBO, 2010, p.XXXII).

Sua percepção é a de que a História da África conhecida até então fora escrita por não africanos, por estrangeiros que acabaram por fixar uma visão sobre África e sua História que precisa ser reescrita (KI- ZERBO, 2010).

Para este autor, não se trata de escrever uma “história-revanche”, mas de mudar a perspectiva, de uma historiográfica eurocêntrica, para uma historiografia africana construída a partir da tomada de consciência autêntica sobre a África,

a primeira tarefa de análise global do continente africano é histórica, pois não é possível viver sem memória ou com a memória do outro – a história é a memória dos povos [...] Mas para não substituir um mito por outro, é preciso que a verdade histórica, matriz da consciência desalienada e autêntica, seja rigorosamente examinadas e fundadas sobre provas (KI- ZERBO, 2010, p.XXXIII).

No que concerne ao continente africano, três fontes principais constituem os pilares do conhecimento histórico: os documentos escritos, a arqueologia e a tradição oral (KI- ZERBO, 2010).

[as fontes escritas] quando não são raras as tais fontes se encontram mal distribuídas no tempo e no espaço. Os séculos mais “obscuros” da história africana são justamente aquelas que não se beneficiaram do saber claro e preciso que emana dos testemunhos escritos, por exemplo, os séculos imediatamente anteriores e posteriores ao nascimento de Cristo (a África do Norte é uma exceção) [...] A arqueologia, por suas prestigiosas descobertas, já deu uma contribuição valiosa à história africana, sobretudo quando não há crônica oral ou escrita disponível (como é o caso de milhares de anos do passado africano). Apenas objetos-testemunho, enterrados com aqueles a quem testemunham, valem sob o pesado sudário de terra por um passado sem rosto e sem voz. [...] a tradição oral aparece como repositório e o vetor do capital de criações socioculturais acumuladas pelos povos ditos sem escrita: um verdadeiro museu vivo. A história falada constitui um fio de Ariadne muito frágil para reconstruir os corredores obscuros do labirinto do tempo. Seus guardiões são os velhos de cabelos brancos, voz cansada e memória um pouco obscura [...] (KI- ZERBO, 2010, p.XXXVI-XXXVIII).

Ao descrever a natureza das principais fontes para a reescrita da História da África, o autor elucida a importância das fontes escritas e da arqueologia, mas revela que segundo a sua perspectiva, tradição oral é aquela que por excelência melhor representa uma possibilidade desta reescrita de forma mais próxima da fidedignidade e da autenticidade que este exercício crítico exige.

Complementa a autor,

[...] a tradição oral é a fonte histórica mais íntima, mais suculenta e melhor nutrida pela seiva da autenticidade. “A boca do velho cheira mal” – diz um provérbio africano – “mas ela profere coisas boas e salutares” [...] A escrita decanta, diseca, esquematiza e petrifica: a letra mata. A tradição reveste de carne e cores, irriga de sangue o esqueleto do passado [...] A palavra é envolvida por apologias, alusões, subentendidos e provérbios claro-escuros para as pessoas comuns, mas luminosos para aqueles que se encontram munidos das antenas da sabedoria. Na África, a palavra não é desperdiçada. Quando mais se está em posição de autoridade, menos se fala em público [...] A tradição acomoda-se muito pouco à tradução. Desenraizada, ela perde sua seiva e sua autenticidade, pois a língua é a “morada do ser” (KI- ZERBO, 2010, p.XL).

Estas três fontes encontram ainda na linguística uma disciplina autônoma, que possibilita aos estudos sobre a história africana atingir os objetivos enunciados de reescrever a História da África a partir das fontes e referências africanas (KI- ZERBO, 2010).

Para além das fontes, quatro princípios devem nortear a pesquisa, se se quer levar adiante a frente pioneira da historiografia da África (KI- ZERBO, 2010):

- a interdisciplinaridade, cuja importância é tal que chega quase a constituir por si só uma fonte específica. (KI- ZERBO, 2010, p.XLIX).
- reintegrar todo o fluxo do processo histórico no contexto do tempo africano, que não é alérgico à articulação do acontecimento numa sequência de fatos que originam uns aos outros por antecedência e causalidade. De fato, os africanos têm uma ideia do tempo baseado no princípio de causalidade.
- a exigência que imperava é que essa história seja enfim vista do interior, a partir do polo africano, e não medida permanentemente por padrões de valores estrangeiros; a consciência de si mesmo e do direito à diferença são pré-requisitos indispensáveis à constituição de uma personalidade coletiva autônoma. Essa história é obrigatoriamente a história dos povos africanos em seu conjunto, considerada como uma totalidade que engloba a massa continental propriamente dita e as ilhas vizinhas como Madagascar, segundo a definição da carta da Organização da União Africana - OUA. É necessariamente uma história dos povos porque, com exceção de algumas décadas contemporâneas, não foi moldada de acordo com as fronteiras fixadas pela colonização, pelo simples motivo de que a posição territorial dos povos africanos ultrapassa em toda parte as fronteiras herdadas da partilha colonial. Não podem ser admitidas unidades biológicas de estudo, mas sim cultural. O vocábulo “tribo” será tanto quanto possível banido desta obra, exceto no caso de certas regiões da África do Norte, em razão de suas conotações pejorativas e das diversas ideias falsas que o sustentam.
- esta história deverá evitar ser excessivamente fatural, pois com isso correria o risco de destacar em demasia as influências dos fatores externos. Certamente, o estabelecimento de fatos-chave é uma tarefa primordial, indispensável até, para definir o perfil original da evolução da África. Mas serão tratadas com especial interesse as civilizações, as instituições, as estruturas: técnicas agrárias e de metalurgia, arte e artesanato, circuitos comerciais, formas de conceber e organizar o poder, cultos e

modos de pensamentos filosófico ou religioso, técnicas de modernização, o problema das nações e pré-nações, etc. Esta opção metodológica requer, com mais vigor ainda, a abordagem interdisciplinar.

Estes quatro princípios: a interdisciplinaridade; o respeito ao tempo histórico africano como um tempo não linear; o protagonismo dos povos africanos na construção da sua história; e, a construção da história a partir de uma perspectiva não narrativa, mas problematizadora da vivacidade presente na tradição africana, todos constituem os quatro princípios norteadores desta história.

A perspectiva da unidade africana apresentada por Ki-Zerbo (2010), de que a História da África é a História de um povo – o povo africano, a partir de uma perspectiva de unidade e diversidade, é seguida por diversos outros autores, particularmente, por aqueles radicados na perspectiva teórica e epistemológica africana à qual entendemos neste trabalho como o africanismo.

Para Nascimento (1996, p. 31) a tentativa de diversos pesquisadores em negar à África uma unidade, buscando seccioná-la tal como fizeram os colonialistas europeus no século XIX a partir de referências que não condizem com as experiências forjadas pelos negros africanos, serve como fundamento para negar à “África própria” de Hegel – a África selvagem que não possui história - aquilo que seria impossível negar à África do norte, “asiática”, a civilização e a cultura erudita ocidental. “A imagem difundida pelo eurocentrismo desenha a ideia de uma África branca a civilizada ao norte do continente, e outra África, negra e selvagem, ao sul do Saara”.

Entretanto, como afirma esta autora (1996), a própria realidade do continente desmente tal hipótese. Os povos que constituíram as civilizações egípcias, e outras da parte norte da África, são negros – núbios, cushitas, etc.

Portanto, a tentativa de estabelecer uma História da África negra, selvagem e não civilizada – do sul; em oposição a uma História da África não negra, portanto branca e civilizada - do norte, constitui uma tentativa dos pesquisadores colonizados de negar a África uma unidade, uma História e uma cultura, herdeira da cosmovisão eurocêntrica e maniqueísta de sociedade que busca dividir todas as coisas visíveis e invisíveis, materiais e imateriais, no plano físico e espiritual, a partir do que Joseph Ki-Zerbo (2010) “espelho de narciso” – ou seja, faça-se à mundo a imagem e semelhança daquilo que esta visão eurocêntrica de sociedade consegue enxergar: a sua própria imagem.

O historiador, químico e arqueólogo senegalês Cheikh Anta Diop (1974, apud NASCIMENTO, 1996, p. 31; 34) ilustra os extremos a que chegaram antropólogos e

historiadores na tentativa de pintar de branco os africanos do norte. Povos como os berberes e os tebu, africanos negros do norte cujo retrato não deixa sombra de dúvida quanto à identidade étnica, eram classificados como mediterrâneos brancos. Nesta tentativa, complementando a imagem do africano do norte como branco semítico, formulou-se ainda a teoria da raça “hamítica” ou “vermelho-escura”, distinta dos africanos negros, que teria dado origem às civilizações clássicas núbica e egípcia. Postulou-se ainda que grupos dominantes não negros, invasores do nordeste africano, foram os responsáveis pela construção das civilizações antigas daquela região e do sudeste asiático.

Cheikh Anta Diop (1974, apud NASCIMENTO, p. 34) comprova cientificamente a inexistência dessa “raça páleo-mediterrânea branca, a quem devemos todas as civilizações humanas, inclusive a egípcia”, oferecendo farta documentação gráfica da verdadeira feição, negra, dos autores africanos da civilização egípcia.

Tal perspectiva radicada no colonialismo europeu, também tentou propagar uma divisão da África a partir do Saara - A África acima da linha do Deserto Saara – supostamente branca, portanto civilizada e evoluída devido a sua proximidade com os povos europeus; e, a África Subsaariana – supostamente negra, não civilizada, não evoluída, exatamente pela sua distância dos povos europeus civilizados.

Neste sentido, a divisão da África pelo Saara transmite a noção errônea do deserto como uma barreira intransponível, capaz de isolar os povos subsaarianos do rumo da história vivida ao norte do continente. Entretanto, o fluxo de comerciantes, viajantes e migrantes através do Saara, nos dois sentidos, caracterizou um intercâmbio ativo, constante, entre os povos ao norte e ao sul do deserto (NASCIMENTO, 1996, p. 35)

Este pensamento colonizado de origem europeia, ao atribuir a um suposto povo branco, não africano, o progresso civilizatório da África do norte; nega-se à África subsaariana o seu protagonismo na construção de importantes civilizações e avanços científico-tecnológicos em todas as áreas do conhecimento, conforme evidencia Fonseca (2008). Apaga-se das páginas da história humana a memória de grandes centros urbanos, caracterizados pela erudição e pela sofisticada organização política de Estados e Impérios soberanos como Mali, Songai, Gana, Quíloa, Zimbábue e tantos outros, estabelecidos na região que compreende esta dita “África negra, selvagem”; “nega-se aos seus povos a própria condição humana, uma vez que o desenvolvimento da cultura diferencia o ser humano de outros animais” (NASCIMENTO, 1996, p. 34).

A história da região saariana nos oferece uma imagem bem distinta daquela que a separa do restante do continente. Durante milênios, o Saara era verde e habitado por africanos negros que iriam se encontrar, no decorrer de migrações rumo ao vale do rio Nilo, com

populações originárias da África central. Juntos, esses povos africanos iriam formar a base demográfica da civilização clássica núbio-egípcia. Mesmo depois do período verde, o Saara sempre foi habitado por gente “subaariana”, ou seja, africanos negros (NASCIMENTO, 1996, p. 35).

Joseph Ki-Zerbo certamente, não era brasileiro, e talvez, não sequer tenha conhecido o Brasil até a escrita desta obra ainda na década de 1970. Se por aqui passasse, viria que existem vários brasis. Estes brasis (o europeu, o africano, o indígena, o cigano...) convivem juntos, mas o diálogo é um desafio que está sendo enfrentado pelos negros deste país, que possuem a África em sua consciência, em seus fenótipos, em seus estereótipos, em sua tradição.

Voltemos ao debate no Brasil.

Observamos que após aprovação da Lei Federal nº 10.639/2003, que institui na obrigatoriedade do estudo da História da África do currículo das instituições educacionais, houve uma ampliação das pesquisas sobre História da África e sobre a História e Cultura Afro-brasileira.

Em relação a esta primeira dimensão, antes e depois da Lei, é possível identificar algumas tendências gerais:

- 1) a concepção ainda fundamentada no “escravismo e nos estudos sobre a escravidão”;
- 2) a concepção baseada em uma África imaginada e construída pelo mercantilismo pelos europeus, representada principalmente pela “Costa da Mina” pelo “Reino do Congo” e pelo Benin – lugares de entrepostos;
- 3) a concepção alicerçada na ideia da África pela África;
- 4) e a concepção que intenta articular os conhecimentos e saberes das diversas “culturas e histórias” do povo africano, aos conhecimentos e saberes produzidos nas várias diásporas africanas pelo mundo, dentre as quais, a diáspora Afro-brasileira. É com esta última que nos identificamos.

Um primeiro grupo de pesquisadores, que se debruçam sobre os estudos africanos com base na concepção fundamentada no escravismo e nos estudos sobre a escravidão, é formado por um conjunto significativo de estudiosos que, alicerçados na ideia de que o “escravo” e a “escravidão” de fato existiram e formam fatos históricos incontestes que determinam as relações entre a África e o Brasil ao longo dos mais de 300 anos do dito “regime de escravidão”, neste sentido, conhecer a origem dos “escravos africanos” e a sua

posição na ordem escravocrata é importante para entender o lugar que os negros descendentes deste “africano escravo” ocupam na sociedade atual.

Ao conceber que a escravidão de fato existia e que o negro de fato foi “escravo”, estes pesquisadores propagam estas duas condições “escravidão” e “escravos” como condição natural que definem os negros na sociedade brasileira, e a partir de tal entendimento, formulam as suas pesquisas de forma acrítica e condicionada a uma concepção eurocêntrica, racista e colonizada acerca da África dos africanos e das suas relações com o Brasil.

Um segundo grupo de pesquisadores é formado por aqueles que concebem uma África imaginada e construída pelo mercantilismo europeu, representada principalmente pela “Costa da Mina” pelo “Reino do Congo” e pelo Benin – lugares de entrepostos.

Muitos destes pesquisadores/historiadores ao “descobrirem” uma vasta documentação com referência a “Costa da Mina” ao “Reino do Congo” e ao “Benin”, tomaram estas referências de forma acrítica como verdadeiras e fidedignas de tudo que poderia lhes representar a África. Por desconhecimento sobre a realidade africana, e da vasta literatura sobre o assunto, sequer deram conta que estes documentos são relativos quase que exclusivamente ao tráfico dos “africanos escravizados” oriundos de diferentes regiões do continente africano para o território brasileiro. Na dinâmica interna do comércio de seres humanos patrocinado pela selvageria e barbárie europeia no continente, estes africanos escravizados eram levados para locais de entrepostos comerciais, em regiões litorâneas, de onde eram transportados compulsoriamente para o além mar.

A referência, portanto, à “Costa da Mina” ao “Reino do Congo” e ao “Benin”, muitas vezes, são referências genéricas de locais de entrepostos, e não à realidade africana e as suas formações culturais, sociais, econômicas e principalmente identitárias; quando muito, a relações específicas vinculadas a uma atividade humana degradante e violenta que não pode ser entendidas em si mesmas, como representação de uma totalidade, ou mesmo sem relação com esta totalidade africana, vinculadas ao seu povo, sua história, a sua (s) identidade (s) e a sua cultura.

O terceiro grupo, formado por aqueles que fundamentam as suas concepções alicerçadas na ideia da África pela África, é representado por um conjunto de pesquisadores/historiadores que não tem como foco o conhecimento do continente africano e suas nuances, mas sim, a confirmação de uma visão preconcebida que, independente da realidade confrontada terá sempre a mesma conclusão. Algumas frases de efeito são características deste grupo de pesquisadores/historiadores como “a África não existe, mas sim,

Áfricas”; “a principal questão sobre a História da África é que não se pode falar ‘na África’, mas ‘em África’”⁶.

Uma das principais características deste grupo de pesquisadores/historiadores é que se recusam a reconhecer a perspectiva da unidade e da universalidade africana, nos termos defendidos por Joseph KI-ZERBO (2010), como uma dimensão política e de identidade dos povos africanos. Este autor evidencia que a unidade africana é significativa para a reconstrução da história da África, na perspectiva dos povos africanos; o que não ocorre quando são reconhecidas apenas as fronteiras nacionais estabelecidas pelos povos europeus, ou questões de natureza meramente biológicas, conforme denuncia.

Para Joseph KI-ZERBO (2010) a realidade africana supera as barreiras nacionais, e as fronteiras biológicas da identidade fundadas em referências biológicas como a referência aos grupos étnicos africanos como “bantos” e “sudaneses”, por exemplo.

O quarto grupo de pesquisadores, que se fundamenta na concepção que intenta articular os conhecimentos e saberes das diversas “culturas e histórias” do povo africano aos conhecimentos e saberes produzidos nas várias diásporas africanas pelo mundo, dentre as quais, a diáspora Afro-brasileira, é formado por pesquisadores negros, brancos, indígenas, asiáticos. E todos aqueles que independente de pertencimento racial, étnico ou populacional, compreendem que a questão da unidade africana vai além das fronteiras territoriais do continente, abrange as experiências das diásporas do povo africano espalhado pelos cinco continentes.

Sobre este último grupo de pesquisadores, ao qual está afiliada a presente pesquisa, abordaremos mais detalhadamente ao longo deste capítulo.

O africano é um ser diaspórico – a diáspora está impressa na memória e na história individual e coletiva de cada negro, descendente de africano espalhado pelo mundo, seja na sua cosmovisão no mundo, seja nas suas tradições culturais, a que chamamos de cultura

⁶ Polêmica recorrente, entre os “ditos” estudiosos dos estudos Africanos ou Africanistas no Brasil, é que não se pode falar “na África”, pois a África não é única, mais híbrida e diversa. Neste sentido, correto é falar “em África”. Não estou certo desta diferenciação, em meu entender, esta é uma questão ainda de natureza retórica, não legitimada pelo esforço intelectual de problematização do tema. Falar “em África” pode significar também a negação de sua unidade e, por consequência, de possíveis significações para uma perspectiva Africanista, ou mesmo afrocentrada. Se concordássemos com esta dicotomia estaríamos negando tudo que pesquisamos, estudamos e fizemos até aqui - isto não teria nenhum problema se fosse fruto de um amadurecimento intelectual e teórico – contudo, tal polissemia ainda nos parece uma necessidade de alguns pesquisadores que, tentando se esquivar dos temas centrais como a questão das diásporas Africanas, dos debates sobre raça e etnia, e do racismo enquanto norteador de relações sociais de violência e subordinação do outro, ancoram-se em falsas polêmicas sem sustentação prática buscando atribuir a estas um lugar de centralidade e originalidade nos debates sobre a questão da África e suas diásporas.

africana ou legado cultural africano. A História da África é a história da diáspora, seja dentro ou fora do continente: é desta África que estamos falando.

Na perspectiva das diásporas, adotada por esta pesquisa, alguns conceitos se articulam dentre os quais raça, etnia, racismo, africanismo, dentre outros. No esforço de elucidar a nossa compreensão e tratamento destes conceitos, redigimos as páginas que seguem.

1.2. Considerações sobre raça, etnia e racismo

O que é raça? O que é etnia? O problema do racismo em nossa sociedade e na educação é tema recorrente no meio acadêmico, porém notamos inúmeros problemas e controvérsias de natureza tanto conceitual como ética e moral, que não podemos e não queremos reproduzi-los aqui. Neste sentido, é importante recorrer a estes temas para situar conceitualmente o nosso trabalho.

A divisão da sociedade em diferentes povos, com características tanto biológicas como culturais específicas, é conhecida desde o início das primeiras civilizações do planeta. Assim, na bíblia, no alcorão e em outros livros sagrados, como também nos textos históricos mais antigos, verificamos essa tendência. Semitas, Cananeus, Fariseus, Babilônicos, quem nunca ouviu falar estas palavras para designar determinado povo. No entanto, como chegamos às atuais formas de classificação e categorização dos seres humanos é uma questão, acima de tudo, histórica e social, e, como este debate se insere no contexto científico, deve ser mais bem entendido e problematizado.

O conceito de raça, sob o ponto de vista da semiótica da palavra, origina-se da palavra do latim, *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie (MUNAMNGA, 2003, p. 01). Entretanto, sua utilização para designar e categorizar espécies humanas não é uma mera operação semiótica; essa concepção, a nosso ver, tem um sentido que vai para além da linguística, ele é histórico, é ideológico e social.

As primeiras formas de categorização das sociedades humanas remetem-nos à noção de tribos ou clãs. As doze tribos de Jacó, segundo a bíblia, explicariam a origem de todos os povos da humanidade. Em diversas crenças, a linhagem das tribos e clãs estaria relacionada ao surgimento de diferentes povos: heólios, jônios, aqueus e dos dórios originaram-se os gregos – ou mais precisamente os helênicos⁷; dos semitas originaram-se os judeus; dos

⁷ Ressalta-se que mesmo entre os povos helênicos que se julgavam uma “raça pura”, descendente dos ária, para se diferenciar dos cretences, não puros e não arianos, na verdade o que se via era uma mistura de quatro povos

francos, os franceses, alemães, italianos; dos saxões vieram os ingleses, dos bálticos os eslavos, dentre outras explicações.

Verifica-se, ao longo de toda a antiguidade, uma tendência à classificação dos diferentes povos a partir de uma matriz, que não tem como foco a cor da pele dos indivíduos, mas sim, a sua origem tribal, invocando, para todas elas, um mito de surgimento associada a um mito de criação⁸.

Porém, reconhecidamente, a utilização da cor da pele para a categorização dos diferentes povos do planeta está relacionada ao período medieval e a intenção da igreja católica, mais importante instituição do período, em definir a sua relação com o restante do mundo interior e exterior a partir de uma referência: branca, cristã e ocidental. Esta tendência, de certa forma, foi bastante influenciada pela ocupação da Península Ibérica pelos Mouros ao longo desse período, bem como pela sua expulsão e retomada dos territórios cristãos por meio das cruzadas. Nesse processo, foi instituída pela igreja católica – fundamentada num discurso teológico – a “demonização” desses povos, bem como de todos aqueles pertencentes à mesma origem – declarados como inimigos dos cristãos – portanto, amigos do demônio. Foi nesse período que se assistiu a demonização dos africanos como sinônimo do anticristo, assim como, uma arrumação das populações humanas fundadas na cor da pele dos indivíduos.

Segundo Munanga (2003, p. 1), “no latim medieval o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que tem um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum” - como veremos mais a frente, a esse ancestral comum foi atribuída a herança de Can, ou mesmo, de forma mas indireta de Caim – e como característica comum, a cor da pele, a negra.

No período posterior, Munanga (idem, p. 1) divulga que, “[...] em 1684, o francês François Bernier” emprega o termo pela primeira vez no sentido moderno da palavra, “para classificar a diversidade humana, em grupos fisicamente contrastados denominados, raças[...]”. Munanga assinala, ainda, que, nesse período, “[...] o conceito de raças puras foi transportado da Botânica e da Zoologia, para legitimar as relações de dominação entre as classes sociais (...) sem que houvesse diferenças morfológicas notáveis entre os indivíduos [...]”.

diferentes para designar uma mesma origem étnica racial ou populacional, cuja hegemonia se impôs pelos azeus aos demais grupos. Evidencia-se, que se trata muito mais de mitos fundadores que buscam legitimar os aspectos identitários vinculados ao pertencimento social do grupo, que propriamente por qualquer pureza racial efetivamente comprovável tanto pela ciência quanto pela História.

⁸ A este respeito é importante ver: GOUGAUD, Henri. **O Livro dos Amores**: contos da vontade dela e do desejo dele. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Esse autor esclarece ainda que, entre os séculos XVI e XVII, o discurso sobre a raça se edificou a partir da concepção teológica fundada pela igreja católica, que detinha o monopólio da razão e da explicação, por isso buscava desvendar o status dos outros – não europeus – especialmente negros e indígenas do novo mundo, como descendentes de Adão, mesmo que não merecedores da mesma benção (Ibidem, 2003).

A partir do século XVIII, os filósofos iluministas passaram a contestar o monopólio do cristianismo, e utilizaram o conceito de raça já existente nas ciências naturais – para a classificação das plantas –, a fim de designar, no conjunto da humanidade, os diferentes ou os outros como raça, dividindo a espécie humana em três raças: branca, negra e amarela, pavimentando o caminho para a hierarquização que convalidou o caminho do racismo. (Ibidem, 2003).

Porém, foi no Século XIX que o conceito de raça, depois de passar pelo crivo da teologia e da filosofia, ganhou status científico, e ao critério da cor foram acrescentados outros biomorfológicos, como a forma do nariz, dos lábios e dos queixos, o formato do crânio e da arcada dentária, dentre outros.

No século XX, graças ao avanço da genética, descobriu-se que a divisão da humanidade em raças estanques: branca, negra e amarela, não se explica, havendo, do ponto de vista biológico, outros critérios muito mais eficazes para definir a herança genética dos diversos grupos humanos que o conceito de raça (Ibidem), abrindo-se, então, espaço para o avanço de um outro conceito sobre os estudos científicos: o de etnia.

O conceito de etnia, segundo Munanga (2003, p. 11) remete a “[...] um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, tem um ancestral comum; tem uma língua em comum; uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente no mesmo território”, ou seja, possuem a mesma origem geográfica.

Na concepção desse autor (2003), o conceito de raça é morfobiológico e o de etnia é sociocultural, histórico e psicológico. Partindo dessa constatação, é possível entender por que alguns pesquisadores, apoiados nos estudos da antropologia, preferem utilizar o conceito de etnia em substituição ao conceito de raça por considerá-lo bem mais apropriado.

Porém, considero necessário ampliar o conceito apontado por Munanga a partir de outros estudos que melhor definem etnia, segundo os quais comporta uma dupla definição conceitual – a divisão da humanidade segundo suas características internas e biológicas (fenotípicas); e externas e culturais (exterioritípicas). Segundo essa vertente, etnia refere-se a critérios científicos com suporte tanto nas ciências biológicas quanto nas ciências humanas,

por compreenderem tanto os aspectos de ordem biológica (fenótipos) quanto culturais e sociais (exteriotipos).

Para melhor entender tal diferenciação, o conceito de raça – de natureza teológica, filosófica e científica – propõe a divisão da humanidade em três grandes grupos raciais – bancos, negros e amarelos, segundo critérios baseados na cor da pele dos indivíduos, como ainda outros fundamentados em crenças religiosos, em pontos de vista filosóficos, e até mesmo critérios ditos científicos, como a medição de nariz, orelha, crânio, arcada; enquanto a ideia de etnia busca definição das características humanas amparadas nas características interiores e exteriores, que são os fenótipos e os exteriotipos.

Porém, onde está o problema?

O problema está na origem de ambos os conceitos, pois tanto raça quanto etnia têm a mesma origem: a edificação do racismo e de práticas discriminatórias de um grupo em relação ao outro e, em momento algum, em práticas de respeito às diferenças e em critérios de equidade social.

Se o conceito de etnia, num primeiro momento, pode parecer mais apropriado para os pesquisadores, devido a uma suposta maior cientificidade, se analisado mais a fundo, os critérios não somente científicos, como também de natureza político-ideológica, mostrar-se-ão não somente ineficaz, como também ideológico e ocultador de práticas e teorias racistas.

Uma primeira reflexão necessária é quanto à origem prática do conceito de etnia para desmistificar a sua impropriedade no que diz respeito à substituição do conceito de raça.

O conceito de etnia, sob o ponto de vista da sua razão prática, surgiu em decorrência dos estudos antropológicos desenvolvidos no início do século XX, voltados para a compreensão das comunidades aborígenes, com particular interesse nas comunidades indígenas brasileiras. Estes viam no conceito de raça, em razão da sua generalidade, a impossibilidade de compreender as comunidades aborígenes, tendo em vista que um Yanomani era muito diferente de um Maxacalí, ou outra etnia. Portanto, unificá-los sob o rótulo de “raça” indígena, como até então se fazia, parecia um erro conceitual. Nesse contexto, buscou-se, então compreender essas comunidades aborígenes de acordo com sua especificidade, para a qual o conceito de etnia, fundamentado nas suas características fenotípicas e exteriotípicas, se parecia bem mais apropriado.

Esse entendimento passou, assim, a ser utilizado de forma automática pelos pesquisadores das áreas das ciências sociais e da antropologia, bem como das demais áreas, como da história e da educação – e foi transferido, também de forma automática, para o estudo das populações negras, da mesma forma que fora empregado para as comunidades

indígenas, ou seja, se serve para os indígenas, serve também para os negros; é somente aplicar a mesma fórmula científica recorrendo às mesmas metodologias que se obtêm resultados cientificamente confiáveis.

A nosso ver, essa operação pode ser questionada pela dupla razão explicada anteriormente:

- Porque é fruto de uma metodologia que busca isolar o fato (comunidade indígena) para estudá-lo. Se esta se mostrou eficaz para o estudo das comunidades indígenas, no que concerne às populações negras, ela mostra-se a-histórica, descontextualizada e fragmentada, haja vista que, sob o ponto de vista étnico, para estudá-las seria necessário voltar à África antes do ano de 1500, para compreender a natureza das várias etnias que para cá vieram no processo de diáspora forçada no Atlântico;
- Pelo fato de que as diferentes etnias são aqui vitimadas por um mesmo processo histórico por meio do qual reinventaram suas tradições culturais (exteriotipos) assim como seus laços de pertencimento biológico (fenótipos). Aqui, somos todos negros e afro-brasileiros e nossa grande mãe, tanto biológica como cultural, se chama “África”. Sob este ponto de vista, se o conceito de raça não se mostra apropriado, menos ainda se mostrará o conceito de etnia.

A esses fatores se somarão inúmeros outros, dentre os quais, aqueles associados diretamente à problemática do racismo. Se reconhecermos que o conceito de raça não existe, senão o de etnia, isto significa expor que não existe uma das mais violentas formas de degradação humana produzida pelos europeus, ou seja, o racismo; e, se não existe racismo, não há que se falar de polícias públicas de reparação racial, cotas raciais e outras formas de ações afirmativas defendidas pelos negros como forma de promoção da igualdade racial. Nesta linha de entendimento, a violência cometida pelos europeus deve ser entendida como mero etnocentrismo cultural, uma ação de preservação e autoafirmação do seu povo, comum a qualquer outra etnia, pois é cultural.

Esta opção “científica” suscita questionamentos no que se refere ao processo de etnização dos estudos afro-brasileiros, bem como refere-se à tentativa de negar a história e a historicidade a qual ela é inerente, a que chamamos de sentido, ou seja, raça não é um conceito biomorfológico criado no âmbito do discurso científico, esta é apenas a sua versão oficial, raça é um conceito histórico e socialmente construído e datado, com o objetivo de promover políticas de segregação e exclusão, portanto, associados, num determinado momento, a atributos negativos. Na qualidade de conceito construído historicamente, sua

superação não se dá aleatoriamente - “a ciência provou que raça não existe” – agora somos todos etnia –; mas, sim, deve ser historicamente desconstruído, ou seja, se a construção do conceito de raça serviu à edificação de uma sociedade racista, uma desconstrução passa, inexoravelmente, pela desarticulação do racismo em todas as esferas da sociedade, e, quando tivermos exorcizado, tanto do ponto de vista teológico, filosófico, científico e social, todas as formas físicas e simbólicas desse fenômeno, aí, e somente aí, poderemos assegurar sem sombra de dúvida: a partir de hoje, raça não existe mais. O que nos parece inadequado é que, quando ocorre apropriação do conceito de raça pelo Movimento Negro brasileiro e mundial, não mais como forma de produção do racismo, mas como instrumento de sua superação por meio das políticas de ação afirmativas fundadas no princípio da identidade, apareça um novo slogan: agora, é tudo etnia.

1.3 Considerações sobre estigma, mito e identidade

Estigma, mito e identidade são três conceitos centrais que permeiam as construções teóricas e históricas sobre o negro no Brasil, e nos possibilitam compreender os debates acerca das relações raciais no Brasil.

No que se refere ao estigma – este conceito é importante para a compreensão do que chamamos na literatura especializada sobre o nosso tema de “coisificação” no negro – processo de destituição da condição de humanidade desta parcela da população, e atribuição de valores pejorativos e depreciativos em relação às mesmas.

No Brasil, este processo tem início com a instalação dos europeus no início do processo de colonização, e se alastra até os dias atuais edificando e justificando os vários racismos que se fazem presentes, tanto no âmbito da sociedade, de forma velada ou mesmo explícitas, como no âmbito de suas instituições públicas e privadas, comprometendo assim o caráter republicano das instituições.

Mas o que é o estigma?

Fernandes & Li (2006) descrevem que na Antiguidade Clássica os gregos criaram a palavra estigma para fazer referência aos sinais corporais que representavam atributos ruins. Esses sinais representavam as características de uma pessoa “marcada”, muitas vezes, por meio de rituais pagãos ou mesmo religiosos, e que devia ser evitada, rejeitada por toda sociedade.

A partir da era cristã, estes estigmas se dividem em dois grupos: aqueles que representam marcas divinas de graça, como as recebidas por Jesus Cristo, portanto, sagradas;

e as alusões médicas aos distúrbios físicos, estes que eram considerados uma desgraça, portanto, sinais daqueles que não foram abençoados pela graça divina (FERNANDES & LI, 2006).

Porém, é no contexto científico da nossa época, que Erving Goffman (2008) introduz o conceito de estigma utilizado por boa parte do mundo acadêmico. Goffman disserta que a definição de estigma está assentada não sob os atributos pessoais de cada um, mas na forma de designação social que os demais indivíduos atribuem ao estigmatizado, defende, portanto, a existência de três formas de estigma na sociedade atual: por deformidades físicas, por aspectos vinculados a moral do indivíduo; e, e pela linhagem de raça, nação e religião. A pessoa estigmatizada passa a ser tratada diferente pelas demais, que mostram conceitos preconcebidos e preconceituosos em relação ao estigmatizado, por apresentar características diferentes daquela que é aceita pela sociedade.

A questão que permeia estes estudos é a relação entre os indivíduos na esfera da relação entre a igualdade e a diferença, o que nos leva a crer que o que permeia o conceito de estigma ao longo de toda história da humanidade é uma questão acima de tudo de alteridade ou a falta dela, ou melhor, dizendo, da relação entre o “eu” e o “outro”, a quem eu atribuí a condição de diferente, seja por aspectos de ordem identitária, moral, política, econômica ou social.

Os estigmas atribuídos ao negro no Brasil – que vão dos atributos de escravo, condenado, anticristo, pagão, trabalhador braçal, inapto ao pensamento intelectual e científico, dentre outros – representam um corpo ideológico que edificou uma ideologia, que é o racismo, e esta se entranhou nas estruturas do estado e de suas instituições, dentre as quais, as educativas, passando de ideologia a norma social “naturalizada”, cultura, currículo, e por fim prática pedagógica dos professores e alunos.

Para o melhor entendimento desta ideologia enquanto definidora de um ordenamento social que influencia todas as demais instituições do Estado, e se enraíza pelos seus grotões, a análise de dois outros conceitos são igualmente importantes: mito e identidade.

No que se refere ao mito – este conceito é importante para a compreensão do que chamamos na literatura especializada sobre o nosso tema de “mito da democracia racial” – que ao longo da nossa história recente, foi utilizado como instrumento de legitimação da ideologia racista em nossa sociedade – buscando substituir o estigma enquanto característica pejorativa, por uma leitura imaginária e também ratificadora do racismo, porém, escondida sob a “máscara” do novo cientificismo: o culturalismo.

Mas afinal o que é um mito?

O conceito popular que temos do mito é exatamente o da sua função desviante – mentira, histórias não verdadeiras, “lendárias”, etc. Quando dizemos no sentido popular que algo é um mito é o mesmo que dizer: não é verdadeiro. Porém, é necessário refletir com um pouco mais de complexidade sobre os seus usos e sentidos.

Armstrong (2005) descreve que desde a antiguidade até os dias atuais, os seres humanos se distinguem de outros animais pela capacidade de ter pensamentos que transcendem a sua experiência cotidiana – o mito é a expressão desta transcendência – não propriamente uma inverdade, não a experiência humana em si, mas uma expressão do pensamento, da experiência humana. Para esta autora, tanto a mitologia quanto as ciências possibilitam ao ser humano ampliar os seus horizontes de conhecimentos sobre a realidade, mesmo que por métodos e caminhos distintos.

Luccione (1977) aborda o mito não somente como resultado da experiência humana, mas como a faculdade mais elevada desta experiência, o conhecimento. Segundo este autor,

O mito é o conhecimento na sua origem. Ele exprime o desejo de saber; mas um desejo facilmente pervertível e tão violento que, na sua impaciência, descamba para a ilusão, mãe da ideologia (hoje em dia onipresente) e da idolatria. Sendo uma e outra apenas subproduto do mito. O homem criterioso busca na ciência e na filosofia antídotos contra estas mentiras. O resultado é duvidoso: quando o mito se descamba para a ideologia ele se degrada; mas quando se enrijece em teoria científica ou em sistema metafísico, ele morre. Só permanece vivo na medida em que se conserva aberto a irrupção do desejo de conhecer. Então a palavra de que é portador – sagrada e secreta – torna-se o objeto de transmissões rituais, é a narrativa mítica (LUCCIONE, 1977, p. 09).

No excerto o autor nos indica outros caminhos aos quais os mitos nos leva, a saber: a Ideologia e a idolatria – subprodutos do mito. A ideologia, presente em todos os espaços, é a mãe de todas as mentiras; enquanto que a idolatria é a dimensão pervertida do mito na medida em que, ao se tornar objeto de crença, suscitando amores e ódios, assim, ambas deixam de ser fonte do conhecimento, e se torna fonte de violência. Seria, portanto, o mito da democracia racial uma ideologia – racista, que se afasta do conhecimento, se aproxima da idolatria.

Na perspectiva de Ramnoux (1977) mito é narrativa. Não uma narrativa mentirosa – opondo-se ao discurso verdadeiro; mas, a narrativa que se transmite de boca em boca por predileção, permanecendo como o bem comum de toda uma sociedade, que,

Constitui a armadura de um mundo de cultura [...] É ele que legitima poderes [...] autoriza ou proíbe o sexo [...] autentica a fortuna transformando o roubo em propriedade. Sexo, poder e riqueza recebem do mito seus limites e sua legitimidade [...] é vivido nas instituições, ele se desenrola periodicamente nos comportamentos rituais, renovando no fantástico da festa, o investimento erótico que torna a disciplina institucional tolerável (RAMNOUX, 1977, p. 20-25).

O excerto descreve o mito com uma dupla função: legitimação do poder e controle social. Seria nossa sociedade capaz de conviver sem estas duas formas de instituições sociais que assume o mito no contexto atual?

Italo Calvino (1977) define o mito como narrativa e ritual – enquanto narrativa é força criadora, o ritual torna-se celebração. Diz ele,

O mito é a parte escondida de toda a história (...) Para contar o mito a voz do contador no meio da reunião tribal quotidiana não basta, é preciso lugares e momentos particulares, reuniões especiais. A palavra também não basta; o concurso de um conjunto de signos polivalentes, isto é, um rito, é necessário. O mito vive de palavras, mas também de silêncio; um mito se faz sentir sua presença na narrativa profana, nas palavras quotidianas; é um vácuo de linguagem que aspira às palavras no seu turbilhão e da forma a fábula [...] brotado do jogo combinatório do contador tende em seguida a se cristalizar, a se fixar em fórmulas; ele passa da fase mitopoética à fase ritual: das mãos do narrador as dos organismos tribais, encarregados da conservação e da celebração dos mitos (CALVINO, 1977, p. 77-79).

Para Levi-Strauss (1977) o mito é o lugar da cultura – para fins de legitimação social ou para elaboração romanesca. O movimento operado por ele não é o de apresentar uma definição sobre o que é o mito, mas sim, de descrever como o mito opera instrumentos de legitimação social ao longo das culturas, bem como, se edifica, se cria e se modificam narrativas em função da legitimação destas culturas. Neste sentido, a atualidade do mito está na sua capacidade de mudança, para fins de legitimação social e de preservação da cultura,

Sabe-se, com efeito, que os mitos se transformam. Estas transformações que se operam de uma variante a uma outra do mesmo mito, de um mito a um outro mito, de uma sociedade a uma outra sociedade para os mesmos mitos ou para mitos diferentes, afetam ora a armadura, ora o código, ora a mensagem do mito, mas sem que este cesse de existir como tal; elas respeitam assim uma espécie de mito de conservação da matéria mítica, ao termo do qual, de todo mito poderia sempre sair um matéria mítica (LEVI-STRAUSS, 1977, p.91).

O que estes autores nos dizem? Que o mito tem lugar privilegiado na legitimação e organização da cultura; constitui-se enquanto discurso, narrativa, signo, significante; legitima e modifica o poder; fonte de conhecimento e de violência; atemporal, supra-histórico – pai da ideologia e da idolatria – circula através dos tempos e dos espaços e penetra nas sociedades como um cupido, e para o bem ou para o mal, ou, para ambos ao mesmo tempo, edifica e derruba instituições, seculares, materiais e imateriais.

No mundo contemporâneo o “mito da democracia racial” permeia o imaginário da sociedade e da nação brasileira, como elemento fundador de sua constituição.

Mas se o estigma e o mito foram instrumentos de formação da ideologia racista no Brasil, as políticas fundadas no reconhecimento da identidade, ou das identidades, podem

indicar novos caminhos para a construção de outra sociedade, plural e multifacetada, onde as ideologias sejam substituídas pelas experiências humanas ressignificadas na esfera do conhecimento.

Mas então, afinal o que é identidade?

Esta é uma resposta, talvez, um pouco mais complexa que as demais. O que temos visto são, muito mais definições sobre seus usos e sentidos, que propriamente sobre o seu significado. Dentre os autores que se voltaram para esta tarefa na atualidade, estão indiscutivelmente, Stuart Hall e Zygmunt Bauman.

Hall (2004) defende que o entendimento da identidade na pós-modernidade é um conceito de fronteira, haja vista que, o sujeito pós-moderno é composto de várias identidades. Esta perspectiva teórica se diferencia da colocada para a sociedade iluminista, onde, o estado-nação buscava unificar todos sob o rótulo de uma única identidade: a identidade nacional.

Para este autor os conceitos de hibridismo, fronteiras e deslocamentos em diálogo com a ideia de cultura são elementos centrais para a compreensão da identidade – haja vista que são estes que possibilitam o entendimento dos seus sentidos nas diásporas. Nesta perspectiva as culturas nacionais como comunidades imaginadas ilustram: o sujeito fragmentado e suas identidades culturais plurais. O advento das novas identidades, permeadas pelas culturas da diáspora e pelo hibridismo inerente a esta, produz deslocamentos diversificados e contraditórios que definem as novas identidades no contexto da pós-modernidade (HALL, 2004).

Bauman (2005) define a identidade como um conceito permeado pelas inseguranças e incertezas da modernidade – cuja característica central é a liquidez. Nesta perspectiva, sua referência a identidade no plural por acreditar que as identidades não são fixas e nem são únicas – portanto, assumem características diversificadas no cenário social. Para Bauman a identidade não é um conceito objetivo definido a priori dos acontecimentos, mas algo a ser inventado, construído, a partir de uma nova realidade – a realidade moderna – que não é sólida, mas fruto de uma liquidez. Nesta, as estruturas, quer sejam, políticas, religiosas, ou de outras naturezas, não duram por muito tempo – logo se deformam – num mundo líquido, as identidades se definem de forma multifacetada, a partir desta liquidez (BAUMAN, 2005).

Identidade líquida, identidade híbrida, identidade no plural, são conceitos que representam uma importante contribuição para os estudos sobre identidade no contexto atual, porém, como diz o próprio Hall, somente podem ser usados sob “rasura”. Estas novas configurações do conceito de identidade questionam alguns dos unitermos que permeiam sua trajetória até aqui, a saber: pertencimento, memória e ancestralidade.

Entendemos que a identidade não é líquida e nem híbrida, estes são apenas adjetivos que as definem, ela é sim plural, o que entendemos ser o diferencial deste novo conceito, que evidenciaremos nas linhas seguintes. Para isto, recuperamos uma produção recente que formulamos em outro trabalho.

No filme “O naufrago” (2000), uma produção holywoodiana estrelada por Tom Hanks, ilustra uma situação inusitada para a compreensão da nossa tese sobre a construção da identidade: o isolamento do “eu” e as formas de relação que desenvolvemos para sobreviver neste contexto. Nesta obra cinematográfica o personagem principal sofre um acidente aéreo, fica sozinho numa ilha deserta e, vendo-se nessa situação, e, sem perspectiva de retorno, passa a criar símbolos, imagens, crenças e outras formas humanas de manifestação da busca por algo que lhe confira sentido – a que chamamos de identidade - para que, de certa forma, encontre motivos para continuar vivendo (PAULA, 2008).

O processo de construção da identidade do sujeito a partir do “eu” ou do “id” – como diria Freud – só pode se dar num movimento interativo de interlocução com um conjunto de aspectos fundantes para a nossa percepção do que é real e do que é imaginário dentro de um jogo onde há uma transposição natural – primeiramente do universo imaginário, sob o qual se funda toda nossa pulsão de vida⁹ para o universo do real, onde nos encontramos com o outro que nos impõe o reconhecimento do “senso” de realidade; e, por fim, no encontro com o que Freud denomina de “o grande outro”, este representado pelo universo da sociedade, da cultura e dos valores externos ao nosso “eu”, onde nos deparamos com o processo ativo de construção da identidade, que é intermediada no nosso “eu” interior pela interferência dos valores e construções coletivas a que estamos submetidos por meio da interação social¹⁰ (NASIO, 1999).

Segundo Freud (apud NASIO, 1999), a existência do “eu”, em linhas gerais, é muito mais do que a existência física (corpo material com pulsão vital) ou da existência racional/intelectual (“penso logo existo”), é acima de tudo um processo de conhecimento/reconhecimento intermediado pelo “outro”, ou pelos “outros”. Portanto a construção da identidade do sujeito, a nosso ver, se dá nesse processo interativo de interlocução com o outro, por meio de símbolos que tornam mais sólido outro conceito igualmente importante para o nosso texto: o pertencimento.

⁹ Este fato nos atenta para que, no fragmento narrado, o personagem cria no seu imaginário um conjunto de símbolos que, em última instância, tem como objetivo garantir a própria “pulsão de vida” do indivíduo, cuja transposição está antes da necessidade, no desejo de continuar vivo, o que sem dúvida precisa de uma motivação exterior: os símbolos que ele constrói.

¹⁰ A esse respeito ver Nasio, J. D. **O prazer de ler Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

Assim, o reconhecimento do “eu” no processo de construção da identidade do sujeito nos coloca diante do segundo foco de reflexão: a questão do “outro”. Assim como para a existência do “eu” num processo ativo de forjar-se a identidade é necessário que o “outro” o reconheça numa dimensão social; também o “outro” deve ser reconhecido como sujeito possuidor – não somente de uma existência física, psíquica e social, mas também, de uma identidade social construída a partir dos laços de pertencimento, capaz de reconhecer como diferentes os seres humanos, sem negar-lhes o direito de serem respeitados como tal, na sua individualidade e pluralidade. Esta relação de recíproco reconhecimento nos insere num outro contexto: o da alteridade (PAULA, 2008).

Lévinas, uma das principais referências teóricas sobre o tema, descrevendo a questão da ausência da alteridade dada a experiência vivida como prisioneiro num campo de cativo alemão durante a Segunda Guerra Mundial, assim nos reporta:

Aqueles homens eram apenas mediação de um projeto, momento de uma totalidade; sob os olhares da janela ali não havia alteridade alguma. O outro era negado em sua alteridade e afirmado em sua diferença a partir do sentido que recebiam em função do projeto alemão. Desde aquela experiência da guerra, conclui Lévinas que o existente que dá sentido aos entes no mundo estaria numa impessoalidade, árida, neutra que somente poderia ser superada no ser-para-o-outro, como momento ético de respeito à Alteridade (LÉVINAS, 1988, s/p).

Percebemos que toda forma humana de negação do “outro” – ou seja, de negação da alteridade – tem origem e sustentabilidade na afirmação da diferença como forma de reforçar uma totalidade que tem sua representação extrema nos modelos de autoritarismo, do qual o totalitarismo alemão foi uma das suas formas de expressão humana mais repudiada pela sociedade atual – mas não foi a única; todas as manifestações de desrespeito contra qualquer ser humano, fundadas na diferença, devem ser repudiadas, seja ela em relação aos judeus, aos muçulmanos, às mulheres, aos homossexuais, aos pertencentes a qualquer credo religioso e, na mesma dimensão, à raça/etnia dos indivíduos (PAULA, 2008).

Nesta direção, todo o movimento da humanidade rumo à construção de uma identidade coletiva com fundamento nestas características que lhe são comuns é, na mesma dimensão, um movimento de luta contra todo e qualquer tipo de intolerância e em defesa da alteridade. Se negar a alteridade é negar a diferença, afirmar a identidade de vários sujeitos que criam laços de pertencimento e de semelhanças com base em suas características comuns, até então usadas como forma de exclusão desses indivíduos, é defender o direito à diferença como um valor maior a ser perseguido, não mais restrito à esfera dos indivíduos, mas como

um projeto coletivo a ser construído na esfera dos cidadãos rumo à superação da violência fundada na negação da diferença (Ibidem).

Neuza Santos Souza (1983), nos anos 1980, ao dissertar sobre a questão da construção da identidade do negro na sociedade brasileira no seu trabalho intitulado: Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social, afirma que:

O negro brasileiro que ascende socialmente não nega uma presumível identidade negra. Enquanto negro, ele não possui uma identidade positiva, a qual possa afirmar ou negar. É que no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negróide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza por si só, uma identidade negra [...] Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração [...] ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (SOUZA, 1983, p. 77).

Para nós, torna-se evidente que a questão da identidade do negro não é algo dado pelas condições naturais de existência ou das condições psíquicas de formação da personalidade do “eu”; pelo contrário, é uma necessidade e um projeto a serem construídos pela comunidade negra e por todos os setores sociais comprometidos com a formação de uma sociedade baseada em valores humanos que respeitem a diversidade como forma de autorrealização dessa sociedade. É nessa perspectiva que deve estar posta a construção dessa identidade – como dimensão intrínseca ao movimento de pertencimento – o local de moradia – a rua, o bairro, a vila, o “estar junto” e o “ser igual”, isto é, usar o mesmo cabelo, ouvir a mesma música, “curtir” a mesma festa, pertencer ao mesmo grupo étnico/racial – são condições particulares capazes de construir laços sociais mais amplos – de pertencimento que numa dimensão coletiva chamamos de identidade (PAULA, 2008).

Trata-se, portanto, a identidade como uma construção que tem sua gênese epistemológica no conceito de pertencimento, diferenciando-se daquele que busca sua fonte na ideia de igualdade – ideológica e conceitualmente, comprometidas com um projeto de negação das diferenças. Pretendemos nos referir ao termo identidade principiando nesta dimensão coletiva, a qual chamamos de: “identidade negra”.

1.4 Sobre o racismo

Sob o signo de Cam, título de um ensaio do professor e literato Alfredo Bosi, nos possibilita uma apropriação do título, para que possamos compreender como o signo de Cam

representa o mito pelo qual se produziu, em boa parte, a dinâmica do racismo, na relação entre diferentes sociedades no contexto moderno e, em particular, na relação Europa-África-América.

Queremos, contudo, destacar que, em momento algum deste trabalho de pesquisa, defendemos o racismo e a exclusão social do negro ou de qualquer outro povo, do Brasil e do mundo, como culpa que se justifica pelo livro sagrado que contém o referido mito – a bíblia. Mas, sim, que diferentes povos buscaram justificar a adoção de mecanismos de aniquilação e exclusão do outro por meio do fundamentalismo bíblico, como instrumento de práticas sociais e econômicas, que não pertencem à ordem do divino, mas do humano. Assim fizeram os europeus, que conferiram às cruzadas contra a ocupação dos muçulmanos na península ibérica – em particular, os territórios posteriormente pertencentes ao reino de Portugal e Espanha, um levante “santo” dos cristãos contra os infiéis, e no momento pósterio, transformou a “escravização” dos povos negros em sistema social, que, sob o ponto de vista do direito canônico, se sustentaria, então, pelo mesmo mito – ratificado pela “*Romanus Pontifex*” e pela “*Dom Diversas*”¹¹.

Mas, antes de continuar com o debate sob o tema, cabe-nos esclarecer ao leitor sob quais referências se assenta o “signo de Cam”?

O signo de Cam, por nós, apropriado como o sentido mitológico conferido ao processo de estigmatização dos povos negros, por meio da institucionalização e legalização dos regimes de ocupação e expropriação, tanto das suas terras quanto dos seus corpos – conhecido como escravização e, por muitos, erroneamente chamado de escravidão, está assentado sobre três grandes mitos fundadores, são eles: o mito de Caim, o mito de Cam e o mito Ariano.

A história de Caim é assim narrada no texto bíblico:

4- ***O rompimento da fraternidade*** – O homem se uniu a Eva, sua mulher, e ela concebeu e deu a luz a Caim. E disse: “Adquiri um homem com ajuda de Javé”. Depois ela também deu a luz a Abel, irmão de Caim. Abel tornou-se pastor de ovelhas e Caim cultivava o solo. Depois de algum tempo, Caim apresentou produtos do solo como oferta a Javé. Abel, por sua vez, ofereceu os primogênitos e a gordura do seu rebanho. Javé gostou de Abel, e da oferta dele. Caim ficou então muito enfurecido e andava de cabeça baixa. E Javé disse a Caim: “Por que você está enfurecido e de cabeça baixa? Se você agisse bem, andaria com a cabeça erguida; mas você não age bem, o pecado está junto à porta, como fera acuada, esperando você. Por acaso, será que você pode dominá-la?” Entretanto, Caim disse a seu irmão

¹¹ Ambas as referências remetem-nos a documentos oficiais – bulas papais – promulgadas por Nicolau V, com vistas a conceder e reconhecer o direito a Portugal estendido o seu entendimento as demais potências colonizadoras, de invadir, ocupar, expropriar e “escravizar” a África e os povos Africanos em nome da perseguição aos sarracenos e pagãos – que neste documento se entende todos os povos não cristãos da África.

Abel: “Vamos sair”. E quando estavam no campo, Caim se lançou contra seu irmão Abel e o matou (SBCI, 1990, p. 17 – Capítulo 4, versículos de 1).

Sobre o excerto fazemos algumas distinções, dentre elas, os atributos de cada um dos filhos de Adão: o primeiro foi Abel, pastor de ovelhas – importante atividade econômica praticada pelos hebreus; o segundo foi Caim, que cultivava o solo – atividade econômica desenvolvida pelos povos africanos da antiguidade, dentre eles os egípcios. De forma sutil, evidencia-se a associação de Abel à cultura hebraica e de Caim aos povos africanos (ou seriam os negros?) – da antiguidade.

A primeira ruptura da fraternidade na história tem, então, uma parábola instigante: Javé (Deus dos hebreus) gostou de Abel (leia-se dos hebreus) e do seu presente; então, entende-se que, conseqüentemente, não gostou de Caim e nem do seu presente (poderíamos traduzir como - “desde o início da humanidade, Deus não gostou dos africanos, e nem dos seus presentes?” – se sim, por quê? Logo à frente há uma possível explicação, sendo que “estes não agem bem” e o “pecado” está junto a sua porta. Seriam estes naturalmente pecadores? O resultado do preterimento de Javé por Abel foi que este foi assassinado por Caim – quem levou toda a culpa. Fica a pergunta: de quem seria a culpa pela desavença, de Caim ou do próprio Javé que, como Deus, faz escolhas humanas, aceita um e não o outro? Seria este o criador do racismo? Como sabemos, fora da crença particular de cada indivíduo, Deus é a imagem e semelhança da sociedade em que está inserido.

Mas qual seria, portanto a punição para Caim (ou para os africanos) pelo rompimento da fraternidade? Deus responde por meio do juízo moral dos hebreus:

Então Javé perguntou a Caim: “Onde está seu irmão Abel?” Caim respondeu: “Não sei. Por acaso eu sou o guarda do meu irmão?” Javé disse: “O que foi que você fez? Ouço o sangue do seu irmão, clamando da terra por mim. Por isso você é amaldiçoado por essa terra que abriu a boca para receber de suas mãos o sangue do seu irmão. Ainda que você cultive o solo, ele não lhe dará mais o seu produto. Você andará errante e perdido no mundo”. Caim disse à Javé: “Minha culpa é grave e me atormenta. Se hoje me expulsa do solo fértil, terei de esconder-me de ti, andando errante e perdido pelo mundo; o primeiro que me encontrar, me matará.” Javé lhe respondeu: “Quem matar Caim será vingado sete vezes”. E Javé colocou um sinal sobre Caim, a fim de que ele não fosse morto por quem o encontrasse. Caim saiu da presença de Javé, e habitou a terra de Nod, a leste de Eden (SCMI, 1990, p.17).

Javé amaldiçoa Caim, o expulsa da terra fértil (o primeiro excluído da história), condena-o ao deserto - seria esta a origem do Saara? Bem como a viver “errante e perdido pelo mundo” – Quem é aquele que vive errante e perdido pelo mundo? Não seria o próprio Satanás? –, e, por fim, Javé marca-o com um sinal – Este não seria a cor da pele escura, negra? Com um pouco de maldade teológica, Caim se torna primeiro africano, depois

indesejado por Deus, em seguida, pecador, daí condenado, de onde chega a satanás, e por fim: negro.

Mas por que Deus não perdoou Caim e recebeu-o como filho, como todo pai faria? Definitivamente porque, parece-nos que este, desde as primeiras palavras da escritura bíblica, não servia para ser filho de Deus, estava condenado ao inferno, motivo pelo qual Javé concederia a Adão e Eva outro filho, que não Caim. Estranhamente, em nenhum momento descrito na bíblia como filho de Adão ou de Javé, mas somente como “o irmão de Abel” a quem matou. Javé providenciou, então, a substituição de Abel nos seguintes termos:

Adão se uniu à sua mulher; ela deu então à luz um filho, e lhe deu o nome de Set, dizendo: “Deus me concebeu outro descendente no lugar de Abel, que Caim matou”. Set também teve um filho, a quem deu o nome de Enós. Esse foi o primeiro a invocar o nome de Javé (SCMI, 1990, p. 18).

O filho – Set – acolhido como descendente do patriarca teve um filho Enós, que foi o primeiro ser humano a chamar o nome de Javé. Definitivamente, é inconteste a afirmação de que, segundo esse excerto, não foi dos filhos de Caim que surgiu a adoração ao Deus, que os hebreus afirmavam ser o único – Javé. Quem seria, portanto, Isis, Osiris, Anubis, Nefertite, Rá, Odin, dentre outros? Num primeiro momento, deuses pagãos – portanto, deuses não verdadeiros; num segundo momento, entidades demoníacas. Segundo Bosi,

É notório o fato de que os primeiros jesuítas demonizaram, de plano, as práticas religiosas tupis fazendo exceção ao nome Tupã arbitrariamente associado ao Deus bíblico. Com os ritos africanos a atitude de recusa foi ainda mais radical [...] Acende-se aqui o conflito entre culturas. As religiões que tendem a edificar a figura da consciência pessoal unitária, como o judaísmo e o cristianismo, temem os rituais mágicos, tanto os naturalistas como os xamanísticos, suspeitando os de fetichistas ou idólatras. Daí, a recusa de gestos que lembrem fenômenos mediúnicos ou de possessão e o horror de atos que façam submergir no transe a identidade pessoal. Há uma tradição multissecular de luta judeu-cristã (a que não escapou o islamismo) para depurar o imaginário: tradição que remonta à lei mosaica, aos profetas, às Cartas paulinas. E o medo do politeísmo ressurgente levou, na sua dinâmica, à ação extrema dos iconoclastas. A língua cristã européia, na sua vertente mais moderna, protestante, afirmava, desde o século XVI, pelo tom ascético de um calvinismo avesso a figuras e a gestos e, no limite, refratário a qualquer simbologia que não fosse o verbo desencarnado das Escrituras [...] Foi nesse momento histórico de viragem para um culto mais intelectualizado que o cristão da Europa entrou em contato com as práticas primitivas da África e da América [...] O resultado foi o massacre puro e simples, ou a degradação com que o vencedor pôde selar os cultos do vencido [...] A figura do diabo é animalizada em mais de um passo. A natureza que não se pode domar é perigosa (BOSI, 2006, p. 60-73).

Mas reconhece Javé, na sagrada escritura, se era da natureza do homem ser mau, quando decreta o dilúvio (SCMI, 1999, p. 19) – era da natureza dos africanos se oporem a qualquer projeto de Deus. Decretado o fim da humanidade, mas não da maldade, pó meio do

dilúvio, Javé confere ao “único homem bom” encontrado sobre o firmamento – a tarefa de reconstruir o mundo, então lhe ordena que construa uma arca, tome um casal de cada ser vivo do planeta. Noé obedeceu a Deus e, logo depois, veio o dilúvio que tudo destruiu, e “no primeiro dia do primeiro mês que as águas secaram”, ele viu que a terra estava seca, podiam, portanto, descer da arca. Sem, no entanto, esquecer-se do último lembrete de Javé “Sejam fecundos e se multipliquem” (SMBI, 1990). Uma nova ruptura se daria nos seguintes termos,

Bênção e maldição – Os filhos de Noé, que saíram da arca, foram estes: Sem, Cam e Jafé; e Cam é o antepassado de Canaã. Estes três foram os filhos de Noé, e a partir deles foi povoada a terra inteira. Noé, que era lavrador, plantou a primeira vinha. Bebeu o vinho, embriagou-se e ficou nu dentro da tenda. Cam, o antepassado de Canaã, viu seu pai nu e saiu para contar a seus dois irmãos. Sem e Jafé, porém, tomaram o manto, puseram-se sobre seus próprios ombros e, andando de costas, cobriram a nudez do pai; como estavam de costas, não viram a nudez do pai. Quando Noé acordou da embriaguez, ficou sabendo o que seu filho mais jovem tinha feito. E disse: “Maldito seja Canaã. Que ele seja o último dos escravos para seus irmãos”. E continuou: “Seja bendito Javé, o Deus de Sem, e que Canaã seja escravo de Sem. Que Deus faça Jafé prosperar, que ele more nas tendas de Sem, e que Canaã seja seu escravo” (SMBI, 1990, p. 22).

Como se vê, se, na figura de Caim, a maldição era explícita, mas a sua associação com os africanos era sutil e implícita - a danação e a condenação tem endereço. Se for por meio dos filhos de Noé que toda a terra foi povoada segundo o texto bíblico, uma referência importante sobre a origem deste povoamento se faz presente nas suas descendências. Cam é o antepassado de Canaã (ou seriam os povos africanos da antiguidade); dentre os descendentes de Sem encontram-se os judeus (descendentes dos hebreus do antigo testamento); já os descendentes de Jafé estão espalhados por o todo planeta (em linhas gerais, seriam os povos de pele branca, e de uma suposta origem ariana).

Sabe-se que a referência aos filhos de Noé é uma tentativa bíblica de traçar uma geopolítica da região conhecida pelos povos antigos naquele período. Como separar o fato do mito, ou mesmo explicar o fato pelo mito, é função dos estudiosos e leigos de cada período histórico, e a sua utilização é algo de natureza muito mais moral e ética que propriamente sagrada. A questão central que permeia o excerto é a origem da danação. Como um evento único na História teria dado origem à maldição de Cam, e de Canaã, e condenado à escravidão todos os africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo. Seria o conhecimento do proibido – da nudez do pai? Qual é a simbologia do proibido? Algumas referências podemos encontrar em Fonseca (2008) e Nascimento (1996), segundo os quais, era de domínio público que os povos africanos da antiguidade estavam muito à frente de outros povos no que diz respeito à experiência sobre o manejo da agricultura, do ferro fundido e da fundição em geral,

da astronomia, da medicina, física, engenharia de construção dentre outros, motivo pelo qual os povos europeus da era moderna buscaram, por meio do eurocentrismo, um tipo específico de centrismo, ocultar os conhecimentos desses povos atribuindo a eles o atraso e sua não adequação à civilização moderna, elementos fortemente presentes na tradição intelectual e científica brasileira.

Mas, buscou-se ainda fundamentar no mito da danação a sua elevação ao status de maldição – o pai que dana com seu filho também o amaldiçoa, portanto, os africanos, na figura de Cam, foram amaldiçoados além de condenados à escravidão eterna; bem como, procurou-se igualmente, transferir a danação do pai Noé ao próprio Javé (Deus dos hebreus), e por fim, confere aos irmãos dos cananeus o direito de escravizá-los e aos seus descendentes.

O mito ariano – difundido na História por diversos povos dentre os quais, germânicos - invocam o mesmo mito “da danação de Cam” para fundamentar a supramacia ariana e a opressão e exclusão dos não arianos.

O mito ariano é, pois, uma construção do século XIX, proliferado nas sociedades europeias, principalmente ao longo do século XX no âmbito de debate nacionalista maior, porém suas referências encontram raízes mais ancestrais e se originam no próprio antigo testamento. Quando nos referimos ao conceito de arianismo, na perspectiva do mito, é porque entendemos que a sua concepção é muito mais ideológica que propriamente científica ou epistemológica.

O mito ariano, na sua plenitude ideológica, se edifica com base em três grandes eventos na história da humanidade, que também representariam segundo seus defensores, os três grandes reinados arianos, ou, como se diz em alemão, os três grandes Reich: o primeiro seria a vitória de Santo Império Romano do Oriente contra a Invasão dos povos bárbaros na antiguidade - 1º Reich; o segundo seria a vitória do Império Austro-Húngaro sobre o exército francês no século XIX – 2º Reich; e o terceiro o Império Nazista desenhado por Adolf Hitler no século XX – o 3º Reich.

O mito do 3º Reich difundido pelo Império nazista, ao longo do século XX (1933-1945), tem seus fundamentos na ideologia racista gestada no século anterior e defendia que a raça ariana – branca caucasiana – era a raça superior porque era a única raça pura, cuja descendência advinha direto de Deus – ou seria de Jafé? Esta superioridade explicava-se pelo fato de a “raça” ariana não ter se misturado com outras raças impuras, como fizeram outros povos também de origem branca, dando origem aos mestiços, dentre outros.

Esta superioridade foi provada na vitória do Império Romano do Oriente, ou o Império Romano Germânico - primeiro reinado ariano – sobre o Império Romano do

Ocidente sobre as invasões bárbaras da antiguidade; quando o Império Austro-Húngaro – 2º Reich –, formado por uma coalizão de origem germânica, liderado por Bismark, derrotou o Império Napoleônico, salvando do seu domínio toda a Europa, inclusive a Grã-Bretanha; e por fim, Adolf Hitler invocou ao povo alemão (3º Reich) a tomar o seu lugar na História e subjugar os demais – não somente os judeus, mas todos os impuros, incluindo negros e mestiços.

O que estes três mitos (Cain, Cam e Ariano) revelam e escondem ao mesmo tempo é a rivalidade entre hebreus e cananeus, que remonta longa data na história e se revigora na atualidade em novos conflitos, como os que separam judeus (supostamente descendentes de Sem) e palestinos (supostamente descendentes de Cam). Como o mito se tornou signo, como o significado se elevou a significante, como a interpretação se elevou à condição de verdade histórica única – é o sentido que permeia a simbologia do excerto em tempos modernos. E como desconstruir a ditadura do signo para restituí-lo ao lugar da interpretação e incorporar a este a reflexão, a crítica, a ação e a transformação, este é o desafio que se coloca aos nossos estudiosos e cientistas, e em campo particular, à nossa pesquisa.

Portanto, perguntamos: pode o mito de Cam explicar a maldição e escravidão dos negros africanos? Para a qual respondemos: não. A própria leitura reflexiva do texto bíblico desconstrói e desautoriza essa operação, tanto no antigo como no novo testamento. Basta lembrar que, dentre as diversas passagens bíblicas, o próprio Deus se faz “verbo” (a palavra) e “carne” – e, na figura de Jesus Cristo, absolve todos os pecados do mundo e os assume para si, por meio do seu sofrimento – operação cujo sentido maior era único: libertar a todos os seres humanos do planeta – o próprio mito da danação e todo texto bíblico evidencia claramente que todos somos filhos do mesmo pai: Adão/Noé/Deus, portanto, somos todos humanos. A questão que separa as interpretações e utilizações do texto bíblico a serviço do racismo, da segregação, da intolerância, da violência e da opressão é a ação dos homens, em particular, dos hebreus, dos europeus, e de todos os povos, quando colocam as instituições e a sociedade a serviço de atitudes de promoção da degradação humana; estes mesmos também podem promover ações de reconhecimento e valorização da vida e humanidade.

O que está em jogo são as relações de poder, e não a religião. A apropriação do “signo de Cam” é uma síntese que nos permite, perante o leitor, conduzir a uma reflexão sobre como o pensamento teológico do período medieval, baseado numa suposta base bíblica – o mito de Caim e o mito de Cam –, associado aos pressupostos econômicos do mercantilismo, foi aos poucos construindo um discurso que buscava fundamentar a condição de inferioridade do negro, bem como o processo de sua escravização. Como a danação –

constituiu-se signo, atravessou a História e o Atlântico, tornou-se verbo, corpo e carne, e habitou entre nós, na América do Sul? Como um evento único na História se eternizou e perenizou para a eternidade a maldição e condenou muçulmanos, sudras, negros e outros povos a eterna servidão? Como tais eventos tomaram corpo no direito canônico, justificaram a verdade filosófica, tornaram-se a verdade científica e dominaram a cultura social, foram transformados em saberes escolares e docentes, em currículo – não somente oculto, mas evidentemente explícito – e, por fim, prática pedagógica vivenciada no cotidiano das instituições?

Pode uma educação que fez a opção por valores historicamente cristalizados na sociedade mundial e brasileira – a opção pelo racismo, pela violência e pela discriminação e exclusão – deslocar-se para o campo da inclusão libertadora e autônoma sem romper radicalmente com esse passado em nome de outra perspectiva de futuro?

Romper com estigmas e mitos, em favor da valorização e reconhecimento das identidades plurais dos vários sujeitos, que constituem a sociedade, é um caminho possível. Mas por que falar em estigmas, mitos, identidades, num trabalho que discorre sobre formação de professores, saberes docentes, currículo e ensino de História africana e Afro-brasileira, práticas pedagógicas? Indissociavelmente, os primeiros são ponto de partida para a compreensão dos segundos.

Porém, não podemos ocultar que, a forma como compreendemos a presença do negro afro-brasileiro em nossa sociedade é permeada pelo mito (de Cam), que se constitui estigma (escravo), e novamente mito (mestiço), e hoje, traça os caminhos de uma possível identidade (negro).

Meillassoux (1995) aponta que o regime de escravização dos negros, implantado pelos Portugueses no Brasil, trouxe elementos novos para a compreensão do processo de colonização ou ocupação da América. Elucida que esse processo difere-se completamente das relações conhecidas entre os povos africanos, uma vez que se assenta de forma privilegiada sobre as políticas mercantis desenvolvidas na Europa a partir do Século XV, ou seja, o centro desse novo escravismo implantado pelos europeus na América é o mercantilismo.

Porém, uma assertiva mais esclarecedora pode ser encontrada em Fonseca (2008), quando afirma que, o discurso de que os portugueses fizeram no Brasil aquilo que os próprios negros já faziam com seus consanguíneos não procede, uma vez que se conhecia, na África, o regime do cativo – e o cativo era aquele que pertencia à terra, preservando-se as suas condições de identidade e humanidade e, acima de tudo, de pertencimento; elementos

suprimidos aos “escravizados” pelo sistema de escravização dos negros africanos pelos portugueses no Brasil.

Muito além do mercantilismo, a escravização dos negros no Brasil está articulada a um perverso e complexo sistema de violência física, simbólica e psicossocial que combina elementos econômicos (o mercantilismo) a elementos ideológicos (mito da danação de Can e a superioridade racial dos descendentes de Jafé) e que, no bojo do direito canônico (Bulas Papais *Romanus Pontifex* e *Dom Diversas*), ganham legitimidade eclesiástica, ou legalidade divina: se a escravização dos negros africanos foi ratificada pela própria Igreja Católica, e principalmente por ela, legitimadora da verdade sobre os céus e a terra – quem poderia na terra contestá-las? Coube aos europeus, na figura dos portugueses, prestarem um grande serviço aos negros africanos: escravizá-los na terra, para que, por meio do trabalho, reconciliassem com Deus, para, então, somente na esfera no mundo do além, recebessem as credenciais para negociar com Deus o perdão à sua danação. Episódio muito bem descrito por Bossi (2006). Assim, em nome do mercantilismo e poder, os portugueses implantaram o regime de escravização dos negros como forma de patrocinar seus interesses na América, e os padres jesuítas em nome de Deus e da Igreja abençoaram o santo empreendimento – coube a Antônio Vieira, por meio de seus sermões, e a Johannes Antonius Andréonius (o Antonil), mesmo que por caminhos aparentemente opostos, edificar o discurso da santa Igreja Católica e da Coroa Portuguesa sobre o regime de escravização dos negros no Brasil.

Bosi (2006) nos descreve como Padre Antônio Vieira, por meio dos seus sermões, foi construindo um discurso oficial acerca da escravização dos negros no Brasil, utilizando, como instrumento privilegiado, os sermões escritos por ele, particularmente, os sermões XIV, XVI, XX e XXVII do Rosário. O tema escolhido está diretamente relacionado à devoção dos negros a nossa Senhora do Rosário por irmandades de pessoas negras, que se reuniam em torno do culto e devoção à santa – irmandades estas constituídas exclusivamente de pretos, distinguindo-se de outras, “como as do Santíssimo Sacramento, que aceitavam só brancos, ou as da Senhora das Mercês, formadas por mulatos”. (BOSI, 2006, p. 143).

Para Bosi, (2006), Vieira entra no mundo do escravo pelo atalho mais curto e direto da descrição existencial do seu cotidiano: como vive o negro o “doce inferno” dos engenhos de açúcar - os ouvintes a quem o sermão se destina são os próprios escravos (Sermão XIV do Rosário). Por meio da associação do sofrimento dos negros, nos engenhos de açúcar, ao sofrimento do próprio Jesus Cristo, Vieira busca justificar todo o sofrimento vivenciado pelos negros pela missão redentora de Jesus Cristo: “sofra aqui na terra que será recompensado no céu”.

Uma reflexão minuciosa acerca desse sermão de Vieira assinala para a compreensão do autor de que, se a condenação dos negros era fato consumado na terra, portanto, nada mais lhes restava fazer a não ser aceitar a sua condição de escravo, porém a sua redenção e salvação estavam em sofrer como Jesus, para que, por meio deste sofrimento, ascendessem ao reino dos céus. A divisão da sociedade entre senhores e escravos, que está na base do trabalho compulsório, não é questionada, mas, sim, afirmada como fruto de uma sociedade natural e pura criada por Deus, em que não havia senhores e escravos, porém o homem, pervertendo a igualdade da natureza criada por Deus, produziu a distinção e a desigualdade. A origem da desigualdade está na perversão do homem.

[...] os homens, pervertendo a igualdade da natureza, a distinguiram com dois nomes tão opostos, como os de senhor e escravo.” Ou então: “Entre os homens, dominarem os brancos aos pretos, é força, e não razão da natureza” [...] Uma teologia da redenção universal daria, portanto, sentido reparador e “progressista” à vinda de Cristo: “restituir os homens a igualdade” [...] Vieira apela agora para a noção do sacrifício compensador. E a opressão, que, naqueles textos, fora julgada como um grave pecado dos homens, acha, neste, meios de justificar-se na esteira de um discurso providencialista [...] A passagem dos negros para a América terá redimido as suas almas que, na África, teriam perecido no paganismo ou sobre o Império do Islão (BOSI, 2006, p 146).

Na assertiva, Bosi nos leva ao pensamento de Vieira, que vê na cruz o símbolo do sofrimento de Jesus, o caminho para a superação do pecado e da maldição que “recaem sobre a África”, era o trabalho “escravo”.

Numa perspectiva diferenciada de Vieira, colocava-se Johannes Antonius Andréonius, mais conhecido como “Andréoni” ou “Antonil” - secretário particular de Vieira, que, logo, assumiu o posto máximo da Companhia de Jesus no Brasil. Passando a tornar posições bem diferentes das de Vieira, principalmente no que se refere aos negros africanos (BOSI, 2006)

Se, em Vieira, ainda se manifestam escrúpulos motivados por sua formação escolástica, em Antonil - o autor de *Cultura e Opulência do Brasil* - a consciência moral já está inteiramente dobrada às razões do mercantilismo colonial - o cativo aparece-lhe como uma questão natural e naturalizada, sobre cujo mérito não cabe discutir (BOSI, 2006). “Os escravos são as mãos e pés do senhor de engenho, porque sem eles não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente” (ANTONIL apud BOSI, 2006, p. 162). “Esta figura redutora lhes tira a integridade de atores” (BOSI, 2006, p. 165).

Se, até o século XVIII, o pensamento teológico ainda gozava de prestígio e poder, nos séculos XIX e XX, o discurso científico dota um novo protagonismo no campo das ideias

– as verdades teológicas dão lugar às verdades científicas –, era necessário substituir, também, o racismo teológico pelo racismo científico. Para tal função, como fora invocada a própria bíblia, a igreja, o papa, e todo o aparato religioso, agora, o positivismo, a biologia e as ciências naturais, os textos científicos e os grandes nomes das ciências seriam convocados a essa nova tarefa. O conhecimento científico se tornaria o conhecimento racista.

No processo de implantação das políticas abolicionistas no século XIX, que têm como referência teórica a ideia de ciência fundada no positivismo social e no darwinismo biológico, estavam as bases de um pensamento intelectual que tinha como uma de suas premissas a construção da identidade nacional ou a nossa concepção de nação. A versão brasileira do positivismo social/darwinismo biológico se desenvolveu, principalmente, por meio das concepções eugenistas, fundadas, inicialmente, na ideia de melhoria genética das espécies para adaptação ao meio social. No nosso caso, a teoria eugênica foi confirmada por alguns dos principais teóricos da época (Silvio Romero, Monteiro Lobato e Raimundo Nina Rodrigues) para a explicação da noção de superioridade e inferioridade das raças humanas – esta adequação ficou conhecida como “teoria do branqueamento”, e seu principal teórico foi Silvio Romero (PINTO, 1986).

No nosso caso, a teoria eugênica foi ajustada por alguns dos principais teóricos da época, dentre os quais, destacaram Silvio Romero e Raimundo Nina Rodrigues, que fundamentaram seus estudos científicos na explicação da superioridade da raça branca e da inferioridade da raça negra, buscando, obviamente, explicar as diferenças entre as raças humanas no Brasil.

A adaptação da teoria eugênica para a explicação da realidade do Brasil ficou conhecida como “teoria do branqueamento”, a qual defendia que a superação de uma raça inferior, negra, por uma raça superior, branca, dar-se-ia por meio do processo de miscigenação da população brasileira, pois no cruzamento genético entre a raça inferior e a raça superior, naturalmente, a segunda haveria de prevalecer. Esta concepção teórica foi transformada, no caso brasileiro, em política de Estado, pela qual o governo, com recursos públicos, promoveu a imigração de brancos europeus, dentre os quais, italianos, espanhóis, alemães, dentre outros povos, com o objetivo específico de promover o processo de branqueamento da nação brasileira (PINTO, 1986).

É importante compreendermos que a teoria do branqueamento, no Brasil, foi transformada em política pública oficial do Estado brasileiro, por meio da implementação da política de imigração. Acreditava-se que, promovendo-a com o apoio do Estado, a imigração europeia de brancos e submetendo os negros às condições de vida sub-humanas - sem

emprego, sem moradia, sem comida, portanto, sem condição de reprodução material -, gradativamente, seriam dizimados ou incorporados pelo processo de miscigenação à raça superior branca. Haveria, nessa lógica, um processo induzido de branqueamento da população brasileira (PINTO, 1986; PAULA e PERON, 2008).

A superação da teoria do branqueamento por outras concepções teóricas, em meados do século XX (FREYRE, 2005; RIBEIRO, 1995; HOLANDA, 2007), não significou a superação das concepções racistas, pelo contrário, buscavam e buscam camuflar os aspectos constituidores dessas teorias, por meio de novas concepções epistemológicas que realizam a exaltação do negro com base nos elementos que não colocavam no centro do debate o problema do racismo, mas, sim, ocultava-o. Essas novas referências epistemológicas se desenvolveram por meio de quatro conceitos chaves: a miscigenação, a mestiçagem, a ideia de democracia racial e a ideia de racismo cordial.

Embora não se possa atribuir a definição desses conceitos a um único quadro teórico, esses quatro conceitos estão implícitos ou explícitos, por exemplo, na obra do antropólogo e ensaísta Gilberto Freire intitulada “Casa Grande e Senzala” (2005). Nesta obra, Freire dedica um capítulo específico, do segundo volume, para descrever a presença do negro na sociedade patriarcal brasileira, objeto principal da sua obra. No capítulo em questão, o autor aponta: 1) como elemento fundamental para a constituição da sociedade brasileira o processo de miscigenação, tanto genética quanto psicossocial, que se desenvolveu ao longo de nossa história; 2) o “sujeito mestiço”, como resultado desse processo de miscigenação verificado ao longo da nossa história; 3) ao fazer essa construção, em nenhum momento, o autor reflete sobre o processo, profundamente conflituoso, que marcou as relações entre negros e brancos em nossa sociedade, as relações aparecem como se fossem harmônicas e consentidas. Esta linha de pensamento defendida pelo autor foi chamada, posteriormente, de racismo cordial, conceito que permeia, então, a sua obra; 4) ao descrever a presença do negro na sociedade brasileira, em momento algum, o autor lembra a situação de desigualdade que separa negros e brancos em nossa sociedade, levando-nos à ideia de que, racialmente, no Brasil, todos são iguais, ou seja, vivemos em uma democracia racial, sem exclusão ou apartheid.

Para Joel Rufino dos Santos,

O mito da democracia racial é uma forma brasileiríssima, bastante eficaz, de controle social [...] O tipo de racismo que tivemos no passado foi paternalista: discriminação sem conflito; neste século; acompanhando nosso desenvolvimento capitalista, transformou-se em racismo aberto: discriminação com conflito [...] Há uma particularidade curiosa na formação do nosso povo: os pobres de hoje são

“despossuídos históricos”, descendem de pessoas que nunca tiveram nada, nem sequer a posse do seu próprio corpo (SANTOS, 1955, p. 44-65).

Essas concepções foram, mais tarde, desenvolvidas e debatidas, com maior profundidade por outros autores, dentre os quais, Darcy Ribeiro, em sua obra clássica “O povo brasileiro” (1995) e Sérgio Buarque de Holanda, em “Raízes do Brasil” (2007).¹² Porém nossa reflexão chama a atenção para o fato que está por trás dessas teorias: a negação da existência dos mais crônicos problemas da nossa sociedade, o racismo, e as condições para que as populações negras possam construir, de forma autônoma, instrumentos de superação da exclusão por meio da afirmação da sua identidade racial étnica e cultural.

De Antônio Vieira a Gilberto Freire, vimos transformarem-se as estruturas econômicas da sociedade brasileira, mas não o lugar ocupado pelo negro na sociedade. Do estigma ao mito, é o caminho percorrido pelas teorias racistas brasileiras nos cinco séculos de sua História: do estigma de escravo, trabalhador braçal, condenado para o mito do povo miscigenado, mestiço, dócil, cordial – foram e ainda são os mesmos percorridos pelo racismo brasileiro, para a construção de uma sociedade em que os negros ainda continuam subjugados e inferiorizados. Como podemos reescrever essa história? É uma ação em construção, mas que não pode se pautar pelas mesmas estruturas que edificam a exclusão. Funda-se sobre essas múltiplas referências uma das principais faces do racismo no Brasil, o processo de coisificação do negro. Processo este fundado em estigmas que, historicamente, serviram para criar mecanismos de inferiorização do negro, que, ao longo dos anos, passou de condenado a sofredor, de ser humano a coisa, de escravo a trabalhador braçal – a quem não cabe lugar na sociedade entre os melhores, nos postos mais avançados no mercado de trabalho, nas estruturas de poder, nas escolas e nas universidades, nos currículos escolares e entre os saberes docentes – enfim, do estigma se criou o mito: a cultura superior de um povo inferior – o mulato, o mestiço, o homem cordial, dócil, que não briga, que não luta, pois ele – o negro é a nação brasileira, mesmo que dela esteja excluído – mas isto já é uma outra história.

O caminho rumo à desconstrução dos estigmas e mitos, criados, propagados e instituídos no seio do estado e da educação brasileira, apesar de necessário, não foi e não é uma operação mecânica, é um movimento de natureza política, social e também intelectual e teórica, que perpassa pela luta de resistência protagonizada pelos negros contra os regimes sociais de opressão como a “escravização” e o racismo, de denúncia e oposição às formas de violência física, simbólica e social, e de construção de uma nova prática social ancorada nos pressupostos de reconhecimento e valorização da identidade do negro em nossa sociedade.

¹² Destaca-se que as referidas obras tiveram a sua primeira edição em meados do século XX.

Esse movimento rumo à construção e afirmação de uma identidade positiva do negro, em nossa sociedade, não é um processo cronológico com datas marcadas. Mas um processo longo e lento com campos, territórios e sujeitos demarcados. Passa, inexoravelmente, pela luta dos negros nos Quilombos contra o regime de escravização; articula-se a esfera da resistência cultural e identitária – presente nas manifestações como a dança, a música, a capoeira, os jongos, as congadas, as práticas religiosas, os rituais fúnebres, a culinária, dentre outras manifestações próprias da identidade cultural negra – como dimensão da luta política e social; torna-se letra viva na ação da imprensa negra na virada do século XIX para o século XX; ganha voz estridente e vibrante na luta no movimento negro nos séculos XX e XXI – em que se destaca a atuação da Frente Negra Brasileira, do Teatro Experimental do Negro de Abdias do Nascimento e outros atores do Movimento Negro Unificado – MNU – nas décadas de 1970 a 2000, e nas diversas organizações do Movimento Negro em sua pluralidade de ideias, na virada do século XX ao século XXI; ganha visibilidade por meio do protagonismo de atores e artistas negros – como Grande Otello, Milton Gonçalves, Toni Tornado, Dona Ivone Lara, Milton Nascimento, dentre outros – que, pioneiros e lutadores, colocaram a imagem e autoestima do negro em um novo patamar de reconhecimento social; conquista dimensão social na esfera da luta política maior, com a implementação das políticas públicas de ações afirmativas e reparatórias em favor dos negros e afrodescendentes no Brasil e no mundo – das quais fazem parte a implementação de cotas para negros e afrodescendentes nas universidades, nos concursos públicos, nas diversas esferas do estado e da sociedade, bem como a instituição da obrigatoriedade dos estudos da História e Cultura da África e Afro-brasileira como conteúdo obrigatório no currículo oficial da educação brasileira.

Enfim, esse movimento se articula ao realizado na esfera das diversas diásporas africanas pelo mundo – particularmente, no Movimento Pan-africanista que, neste momento, resignificado pela luta dos negros nas diversas diásporas africanas espalhadas pelo mundo, ganha novas dimensões não mais associadas exclusivamente ao afrocentrismo de Peter Garvey, Stive Biko, Abdias do Nascimento, Bob Marley e Malcon X, dentre outros intelectuais e ativistas símbolos deste movimento, mas ao reconhecimento da África como continente mãe, que contribuiu, significativamente, com o desenvolvimento de todos os demais continentes, contribuição esta que deve ser reconhecida, respeitada e valorizada como símbolo de uma humanidade que ratifique cotidianamente como valores universais a pluralidade e a diversidade de credo, pensamento, pertencimento, e a festeje como elemento fundante de uma cultura da alteridade.

A partir da década de 1960, fruto do Projeto Unesco, que, em anos anteriores, buscou, por meio da contribuição de importantes pesquisadores brasileiros, estudar a situação do negro no Brasil, identificando ou não situações de segregação social, apartheid ou racismo, são publicados importantes trabalhos acadêmicos produzidos na segunda metade do século XX, dentre os quais, estudos inéditos de Florestan Fernandes¹³ (1978) e Hasenbalg & Silva (1979), e outros estudiosos.

Esses estudos foram significativos, uma vez que possibilitaram a inserção, no meio acadêmico, com ramificações para toda a sociedade, do reconhecimento da existência de racismo, segregação social e apartheid em relação aos negros descendentes de africanos, bem como fomentaram o debate sobre a necessidade de se repensar a situação do negro em nossa sociedade, particularmente, a problemática do racismo.

O reconhecimento das teorias e práticas racistas, disseminadas ao longo de nossa história, e a defesa da integração do negro na sociedade de classes, por Florestan Fernandes (1978), foram respeitáveis tanto no meio acadêmico como no meio social, mas insuficientes para a superação da condição subalterna em que o negro foi retratado ao longo da história da historiografia brasileira.

As pesquisas pioneiras de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1979), no início dos anos 1980, demonstraram, mediante dados estatísticos, a existência das desigualdades raciais, entre negros e brancos, no acesso à renda, à educação, ao emprego, assim como nos índices de mortalidade infantil, analfabetismo e mobilidade social.

Outra grande contribuição, nesse período, foi aquela que retratou a desigualdade racial na força de trabalho, por meio de indicadores como participação nas categorias sócio-ocupacionais, rendimento mensal e anos de estudo (PORCARO *et al*, 1985).

Essas pesquisas romperam, portanto, com os discursos que explicam as desigualdades entre negros e brancos como apenas uma questão de classe. Ao contrário, elas revelam que o preconceito estabelecido após a abolição foi o responsável pela reprodução das desigualdades raciais. E, por isso, raça se tornou um critério fundamental de análise no estudo da divisão social do trabalho no Brasil.

Neste tipo de análise, a raça não é mais uma dimensão subordinada à classe. Por se tratar de um atributo que os indivíduos não podem modificar ao longo de suas vidas, não é uma característica a mais como renda, educação e ocupação, mas um componente causal decisivo nas possibilidades de realização individual e coletiva.

¹³ A 1ª edição desta obra foi publicada no ano de 1965.

Entre os anos de 1980 ao início do século XXI, houve uma diversificação de organizações sociais vinculadas ao Movimento Negro Brasileiro, que passaram da resistência contra o racismo à sua denúncia, e da denúncia para a proposição de políticas públicas e ações afirmativas para os negros descendentes de africanos no Brasil. Tais ações tiveram como marco significativo a realização da Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, na cidade de Durban na África do Sul, que, no Brasil, teve como principal desdobramento, a aprovação de um Plano Nacional de Implementação das Resoluções dessa Conferência, que constava, dentre outros itens, de ações específicas do poder público brasileiro com vistas à superação do racismo no ambiente escolar, com a inclusão de conteúdos específicos, com foco na superação do racismo praticado em relação aos negros, e no estudo da contribuição destes povos para a formação cultural, histórica e sócio-histórica, do povo brasileiro.

Numa releitura sobre a nossa história, por pesquisadores negros brasileiros, inseridos no debate mundial sobre um novo africanismo, fundamentado no estudo e na compreensão das várias diásporas africanas pelo mundo, e de forma particular, da diáspora África-Brasil, nos permitiram formular, teoricamente, novas referências com eco no mundo acadêmico e na sociedade brasileira, capazes de ressignificar os conhecimentos produzidos sobre a contribuição dos descendentes de africanos, para a formação da nossa sociedade e da nossa nação, objetivando o reconhecimento do legado cultural, histórico e social do nosso povo. Nesta perspectiva, buscamos inserir o presente trabalho no contexto atual de articulação de conhecimentos produzidos pelos intelectuais das várias diásporas africanas, rumo à significação positiva dos estudos africanos e afro-brasileiros.

Esse movimento, no Brasil, que tem raízes na luta dos negros contra a escravização nos séculos XVI a XVII, cuja principal referência foi a organização dos quilombos, em particular, o Quilombo dos Palmares, como símbolo de luta pela liberdade; passando pelos movimentos de resistência contra o racismo praticado em relação ao nosso povo, articulados pela imprensa negra nos séculos XIX e XX; e pelo Movimento Negro Brasileiro nos séculos XX e XXI; ganha destaque especial, quando, no ano de 2003, foi sancionada pelo Governo Brasileiro a Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como da contribuição das populações de matrizes africanas no Brasil para a formação da identidade nacional. Essa Lei e as suas disposições legais correlatas visam à reeducação positiva das relações étnico-raciais na educação brasileira, com foco na superação das práticas escolares discriminatórias e excludentes contra os alunos negros e afrodescendentes no espaço escolar.

É nesse contexto sócio-histórico, caracterizado pelas desigualdades social e racial, como também pela exclusão ou “inclusão pelas margens” (MARTINS, 1997), que estão inseridas as políticas públicas educacionais objetivando a superação das desigualdades raciais, com foco na superação das teorias e práticas racistas no âmbito do currículo escolar, dentre as quais, aprovação da Lei Federal nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, é um marco efetivo no desenvolvimento de políticas e ações com vistas à efetivação dos pressupostos aqui apontados, de construção de uma prática pedagógica não racista, bem como de relações étnico-raciais positivas na educação brasileira.

1.5 Os estudos africanos no contexto da diáspora negra: o africanismo

A superação das concepções acerca do estudo da História Africana e Afro-brasileira, ainda fundamentadas em concepções superficiais, racistas, no “escravismo” e nos estudos sobre a “escravidão”; na África imaginada e construída a partir do mercantilismo europeu, representada principalmente pela “Costa da Mina”, pelo “Reino do Congo” e pelo Benin – lugares de entrepostos; e, na concepção alicerçada na ideia da África pela África; neste estudo, daremos lugar à concepção que intenta articular os conhecimentos e saberes das diversas “culturas e histórias” do povo africano, aos conhecimentos e saberes produzidos nas várias diásporas africanas, dentre as quais, a diáspora Afro-brasileira.

Abordar o estudo da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, na perspectiva dos conhecimentos e dos saberes africanos produzidos no continente africano e nas suas diásporas, significa abdicar das abordagens que buscam compreender os negros africanos e seus descendentes espalhados pelas diversas partes do planeta, como mero objeto de estudo com base em uma matriz teórica e metodológica de base ocidental e eurocêntrica. E, reivindicar um tratamento no qual estes sejam compreendidos como sujeitos de um movimento global de deslocamento de saberes, culturas e histórias; na qualidade de sujeitos históricos, providos de identidade e titulares de um discurso forjado no âmbito da diáspora.

Assim, a História e a Cultura de matriz africana preservada, ressignificada e reinventada nos territórios negros brasileiros por meio das tradições orais passadas dos ancestrais para as novas gerações, nos rituais fúnebres, nas práticas sagradas das religiosidades de matriz africana no Brasil, na prática da capoeira, das congadas, das festas de reis, ou mesmo nas diferentes manifestações sincretizadas, são conhecimentos e saberes que devem ocupar o lugar destinado nos currículos escolares, na articulação com os

conhecimentos e saberes acerca das diferentes experiências históricas e culturais dos povos africanos.

A oposição entre as culturas híbridas e culturas balcanizadas e, entre histórias fixas e movimentos históricos, nos parece fruto do maniqueísmo científico ocidental que, na eterna insegurança do ser, não consegue apreender o movimento presente em outra cosmovisão de matriz africana que busca entender estes processos como, aqueles que se operam em uma mesma dinâmica, não como complementares, mas como intrínsecos. Rupturas e permanências não se alternam, mas coexistem no mesmo corpo, processos de hibridação e preservação também. A esta cosmovisão damos o nome de cosmovisão africana, como núcleo de qualquer epistemologia e metodologia afrocentrada.

O africanismo é um conceito e uma ideia central para estes pesquisadores, pois representam o entendimento do caráter universal da História Africana articulada a uma ideia de unidade e multiplicidade de experiências articuladas entre si. A perspectiva teórico-epistemológica fundada numa cosmovisão africana de mundo e de sociedade é outra característica destes pesquisadores, pois não é possível escrever/reescrever a História da África com base nas mesmas teorias que edificaram uma visão pejorativa e distorcida do continente e do seu povo, fundadas no racismo e suas formas correlatas de discriminação. Na visão destes pesquisadores a História da África não é a História de um continente, mas a História de um povo – o povo negro, de pele escura, seja dentro do continente africano, ou fora dele, nas diásporas.

A ruptura com o pensamento eurocêntrico não significa o isolamento intelectual, mas a ampliação do universo de diálogo com as teorias e métodos de leitura da realidade africana e de suas diásporas, por outras referências, forjadas pelos sujeitos deste processo, que se recusam a condição de objeto de estudo e assumem a condição de protagonistas de um projeto de emancipação.

Ao longo dos séculos XIX e XX, em face das políticas fundamentadas no centralismo étnico europeu, que fundaram não somente os vários nacionalismos, mas também, uma nova versão do racismo ideológico, edificado no “estigma científico das raças” – denominado etnocentrismo –, uma nova versão do racismo, no bojo da construção da identidade nacional europeia, formas de resistência e oposição a este centralismo antigo, edificaram-se no mundo contemporâneo, dentre as quais, as ideias de uma grande América – o pan-americanismo, difundido pela Doutrina Monroe –, uma das bases da expansão do imperialismo norte-americano, principalmente nas Américas; como também, a ideia de uma grande África, por meio do Movimento Pan-africanista, que se tornou uma das principais

referências teórico-políticas que sustentaram os movimentos de independência e descolonização da África nos séculos XIX e XX; a luta contra a segregação racial e os regimes de Apartheids na África e na América; os movimentos de afirmação da identidade negra como referência a uma identidade africana forjada na luta pelo reconhecimento e afirmação dos afrodescendentes em todo mundo; e por fim, na reconfiguração dessas várias lutas em um movimento afrodiaspórico, símbolo de todas as lutas dos africanos e seus descendentes dentro e fora da África, denominado, diásporas africanas: um movimento de deslocamento não somente físico e territorial a que nos remete o movimento dos judeus narrado na versão bíblica, ou identitário e cultural, como nos reporta Hall¹⁴, em sua vasta literatura sobre o tema, mas um movimento de deslocamento que é físico, territorial, identitário, cultural, político, social, ideológico, e, principalmente, teórico-político.

O pan-africanismo, como movimento de oposição à colonização da África e de sustentação aos movimentos de independência, surgiu fora dos territórios africanos, particularmente, nos Estados Unidos da América, amparado nas ideias de Edward Burghardt Du Bois e Marcus Musiah Garvey¹⁵. Porém, com a criação do Congresso Pan-africano – CPA –, inspirado nos ideais de seus fundadores e de outros pensadores mais atuais, como Frantz Fanon¹⁶, é que o Pan-africanismo na África atinge níveis de organização e se torna um dos principais movimentos na luta pela independência dos países africanos. Enquanto o Congresso Nacional Africano – CNA, de Nelson Mandela, era o braço político dos sul-africanos na luta contra a colonização e o apartheid; o CPA, de Stive Biko e outros ativistas

¹⁴ Stuart Hall em sua vasta obra bibliográfica, particularmente em “**A Identidade Cultural na Pós-modernidade**” e “**Da Diáspora: identidades e mediações culturais**” define a Diáspora como um movimento de deslocamentos de identidades híbridas – estas em oposição a identidade fixa. Em nosso texto mantemos um distanciamento desta, assim como, outra compreensão de diáspora, mais próxima de autores como Fanon, Apiah, Munanga, dentre outros, cujo conceito está explicitado no parágrafo. Para nós, a Diáspora é um movimento de deslocamento de culturas, identidades, mas também de ideias, de Histórias, tradições e de lutas – portanto, um movimento muito mais intelectual que propriamente cultural e identitário. A Diáspora é o movimento que permite a religação entre nós, negros brasileiros, afro-latinos e afro-caribenhos, afro-estadunidenses, afro-europeus, afro-asiáticos e Africanos com um passado e um presente, buscando responder a uma dimensão que é de caráter identitário: “quem somos”, mas não somente isto.

¹⁵ Du Bois e Garvey são protagonistas de um movimento que buscava pensar a África e os negros Africanos por uma perspectiva de autonomia e emancipação histórica – neste sentido O Pan-Africanismo surge como um movimento de ideias que alimenta estas aspirações. Apesar de opiniões e práticas bastante opostas: Du Bois era considerado um intelectual radical porém pacifista, inspirador do movimento dentro e fora da América. Garvey, era considerado um líder messiânico – sua ideias de diáspora ancorava-se neste princípio – todos os negros deveriam voltar à terra prometida por Deus (Javé), á África, a Etiópia, à terra dos ancestrais Salomão, Sabá e Salassié, ambos partem da mesma premissa, libertar a África e os Africanos no mundo, da opressão e da violência – podemos até discordar dos seus métodos ou de suas práticas, mas não podemos deixar de reconhecer que este era, e ainda é, um projeto revolucionário e emancipador.

¹⁶ Fanon, mais atual que Du Bois e Garvey, está inserido num debate mais recente acerca do Pan-Africanismo. Em sua vasta produção bibliográfica defende o movimento da “negritude” e influencia de forma significativa como intelectual e ativista os movimentos contra o racismo e Apartheid na América e na África, dentre os quais os Panteras Negras, o Movimento Black Power, a Luta antiapartheid de Stive Biko, dentre outros movimentos.

africanos, era o movimento que articulava as diversas lutas dos negros africanos na luta dos afrodescendentes no mundo¹⁷: a luta pela independência e contra o Apartheid na África; a luta de Malcon X e do Partido dos Panteras Negras contra os regimes de segregação racial e Apartheid nos Estados Unidos da América ; o movimento Rastafári, na Jamaica e no restante do mundo, símbolo da nova diáspora mundo-África e nos ideais do pan-africanismo¹⁸; o Teatro Experimental do Negro de Abdias do Nascimento e do movimento negro brasileiro; ou mesmo, a luta dos palestinos contra a ocupação judaica; dentre diversas outras lutas.

Voltando da Nigéria, no ano de 2010, depois de participar de um Congresso Internacional com diversos pan-africanistas de todas as partes do globo, ficou evidente que o pan-africanismo representa uma importante contribuição à luta dos negros e afrodescendentes no mundo inteiro, pois possibilita a articulação em nível mundial da luta antirracista e anticolonialista, aqui, entendido o colonialismo não somente como um movimento de ocupação física de territórios, mas, acima de tudo, como uma ideologia que está presente e perpassa pela nova face/fase do colonialismo de base eurocêntrica no mundo – o colonialismo intelectual e teórico –, que permeia o conhecimento científico ministrado, na maioria das instituições de ensino espalhadas pelo mundo, inclusive, as brasileiras, e que é transformado, em sua nova versão, em política de Estado, em currículo oficializado nas instituições educativas e em práticas pedagógicas nas salas de aula do nosso país.

Nessa óptica, a inserção da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira deve ser compreendida não somente como uma alteração de ordem legal promovida pelo estado-nação no âmbito do currículo escolar, mas um movimento muito mais amplo, de ressignificação do ensino de história e da pesquisa histórica, e, neste, de inserção e ampliação dos conceitos que permeiam a sua prática no universo escolar, a saber: memória, cidadania e consciência histórica.

¹⁷ A este respeito ver JONGE, Klass de. **África do Sul: apartheid e resistência**. São Paulo: Cortez: EBOH, 1991. Nesta obra, o autor nos relata como, apesar de lutarem do mesmo lado e pelos mesmos ideais, Nelson Mandela e Stive Biko defendiam estratégias diferentes mas que se complementavam na luta contra o Apartheid – enquanto Mandela tinha uma postura mais pacifista próximo a Dubois e Luter King; Biko, defendia um combate mais engajado, na perspectiva de Fanon. É importante destacar que em nenhum momento podemos entender estas diferenças de pensamento como divisões, mas sim como complementaridades, pois, todos estes ativistas sempre estiveram unidos em nome dos mesmos ideais – a luta contra a exploração da África e dos Africanos, da qual, combater o apartheid nos Estados Unidos da América ou na África do Sul, libertar as colônias Africanas do domínio europeu, ou combater o racismo em outras partes do mundo eram parte de um mesmo movimento – O Pan-Africanismo.

¹⁸ Rastafari é um movimento pan-Africanista que se originou no despertar de uma revelação profética feita por Marcus Garvey na Jamaica - é um movimento internacional de repatriação negra – para os Rastas - a única salvação para o negro é se repatriar a seu lar ancestral: Etiópia/África. É na base do clássico Etiopianismo que o movimento “Volta a África” liderada por Marcus Garvey é bem conhecida.

1.5.1 O Pan-africanismo.

O pan-africanismo é um movimento africanista, que tem no afrocentrismo um ponto de partida e referência para a construção de um arcabouço teórico e político de sustentação das suas ações.

O Pan-africanismo desde o seu surgimento, no final do século XIX até os dias atuais, se estruturou a partir de três grandes momentos: o surgimento do Pan-africanismo, por meio da edificação de uma cosmovisão pan-africanista de sociedade; consolidação do pan-africanismo no Continente Africano, o movimento em defesa da negritude; e, o pan-africanismo na perspectiva das diásporas africanas.

Segundo Decraene (1962) o termo pan-africanismo designa correntes muito diversas de pensamento, a partir do movimento que teve origem no sul dos Estados Unidos e nas Antilhas britânicas, até o movimento mais essencialmente africano que se desenvolveu no continente, onde ocorreu uma evolução na forma de pensar e agir do Pan-africanismo; porém, tal evolução não exclui à consciência pan-africana certa unidade de pensamento, ou seja, o africanismo.

Nas palavras deste autor, o pan-africanismo surge a partir de um conjunto de ideias e de múltiplos autores, hoje anônimos e imensuráveis. Porém, no entendimento dos estudiosos que se debruçaram sobre o assunto foi o Dr. Edward Burghardt Du Bois¹⁹, um dos principais responsável pela articulação deste movimento em um conjunto de ideias e teorias que deram corpo e movimento ao pan-africanismo.

Du Bois nasceu livre, em 1868, no estado de Massachusetts - sociólogo, historiador e literato -, foi um dos primeiros (senão o primeiro) negro afro-americano a se tornar Doutor, na Universidade alemã de Heidelberg, bem como autor de diversas publicações que lhe renderam o título de “pai do pan-africanismo” (DECRAENE, 1962) – ou seria mãe – pois, se foi ele um dos principais gestores deste conjunto de ideias, não há de se ignorar que a gestação é uma dádiva de natureza feminina.

Nas palavras de Du Bois (apud DECRAENE, 1962, p. 14-15) a palavra “pan-africana” foi cunhada pela primeira vez em Londres, numa conferência “destinada a protestar contra o açambarcamento, pelos europeus, das terras consuetudinárias”, onde, missionários britânicos e adeptos e patrocinadores do fundo abolicionista Inglês, cunharam tal expressão.

¹⁹ Du Bois e Garvey são protagonistas de um movimento que buscava pensar a África e os negros Africanos por uma perspectiva de autonomia e emancipação histórica – neste sentido o Pan-Africanismo surge como um movimento de ideias que alimenta estas aspirações. Apesar de opiniões e práticas bastante opostas: Du Bois era considerado um intelectual radical porém, pacifista, inspirador do movimento dentro e fora da América.

Nesta mesma época, no século XIX, desenha-se nos Estados Unidos um movimento de emancipação dos negros, cuja origem era amparada nas ideias abolicionistas britânicas, que passam a cunhar a palavra por influência deste movimento. Ganhará adesão de um grupo de intelectuais negros do Norte dos Estados Unidos, empenhados em enfrentar, o problema racial. Fruto deste movimento é o ativismo negro de Du Bois.

Du Bois defende desde o início do pan-africanismo, que as questões atinentes ao negro americano estavam, desde o início, atreladas a “linha de cor” – e sobre esta perspectiva deveriam estar assentados os ideais pan-africanistas. Neste sentido, entendia este como um movimento capaz de promover o restabelecimento dos laços dos negros americanos com as suas origens africanas, ou seja, um negro americano é um africano – pois é assim que ele é entendido e tratado, dentro ou fora da África (DECRAENE, 1962).

Outro grande pensador e articulador do pan-africanismo, em sua origem nas colônias britânicas, foi o Jamaicano Marcus Garvey, nascido em 1885 e adepto do pan-africanismo messiânico. Este se dizia visionário, e se autodeclarava como uma espécie de messias negro. Imbuída de protestantismo místico, a doutrina de Garvey por vezes denominada “sionismo negro” intentava conduzir à da emancipação total dos povos africanos do jugo colonial – por meio de um movimento capaz de possibilitar aos negros a tomarem consciência da própria origem africana, criando neles um sentimento de solidariedade – “somos negros afrodescendentes”, portanto afro-americanos (Idem, 1962).

Tendo em vista este protestantismo místico permeado pelo seu sionismo negro, defendia a busca de uma terra prometida – a Etiópia de Salomão, Sabá e Salassié - de onde os negros iriam recriar uma nação independente na África (Farí). Preconizou assim o regresso de todos os negros à África “mãe-pátria”, com vistas a ingressarem na luta pela libertação do continente do domínio europeu, e reconstruírem uma nação independente numa África independente e emancipada²⁰. Com este propósito, organizou uma companhia de navegação, a

²⁰ Garvey, era considerado um líder messiânico – sua ideia de diáspora ancorava-se neste princípio – todos os negros deveriam voltar à terra prometida por Deus (Javé), a África, a Etiópia, a terra dos ancestrais Salomão, Sabá e Salassié – e, libertar a África e os Africanos no mundo, da opressão e da violência imperialista, e reconstruir no continente o Reino da Etiópia. Pode-se discordar dos seus métodos ou de suas práticas, mas há de se reconhecer que eram, e ainda são, um projeto revolucionário e emancipador. Suas ideias e pregações tiveram forte presença e penetração entre os negros da Jamaica, Haiti e Costa Rica e orientou diversos movimentos pan-africanistas, dentre os quais, o Movimento “Rasta-Fári” – Rasta significa volta, e Fari, significa África -, que, com base em suas pregações, buscam a promoção da história e da cultura negra de matriz africana na América e o encontro com os seus ancestrais, por meio do transe (facilitado pela música e pela dança de matriz africana com o auxílio de uso de psicotrópicos naturais) enquanto aguardam o movimento do retorno físico a África, quando todos os negros, no continente mãe, livre da opressão branca, formarão uma grande nação e um único povo, na terra prometida por “Yavé”. A Este respeito ver: RABELO, Danilo. **Rastafari**: identidade e hibridismo cultural na Jamaica, 1930-1981. Brasília/DF: Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Brasília – UnB, 2006 (Tese de Doutorado).

Black Star Line, e de 1919 a 1921 recolheu cerca de 10 milhões de dólares pelos meios mais diversos, com vistas a efetivar este empreendimento, de retorno dos negros à África (Rasta). O que lhe rendeu uma prisão e condenação a cinco anos de prisão por estelionato (Ibidem, 1962).

Foi muito além, pois Garvey fundou a *Universal Negro Improvement Association* com a intenção de unir todos os negros em um só povo; fundou a sua própria igreja, a *African Orthodox Church*, em que os anjos eram negros e Satanás era branco; propôs, para contrastar com a Casa Branca, a criação de uma Casa Negra, em que um negro eleito presidiria, durante quatro anos, aos destinos dos seus semelhantes nos Estados Unidos – e proclamou-se “presidente dos Estados Unidos da África”; lançou um jornal, o “*The Negro World*”; criou uma “Legião Africana Universal”, cujos membros envergavam um uniforme cintilante; organizou o “Corpo dos Enfermeiros da Cruz Negra”; criou ordens militares dos negros com distinções; lançou a “Declaração dos Direitos dos Povos Negros do Mundo” - um programa de 54 pontos (Ibidem, 1962).

No que pese suas ideias, talvez, pouco científicas, fundadas numa militância messiânica, é inegável que Garvey influenciou outra perspectiva de sociedade para os negros afro-americanos, afro-caribenhos, bem como, descendentes de africanos no mundo inteiro, haja vista que, movimentos pan-africanistas inspirados em suas ideias, como o Rastafári, estão presentes em diferentes partes do Planeta; e, até mesmo expressões mais recentes como o movimento Hip Hop, não escapou de suas influências, haja vista que esta se estendeu até mesmo para movimentos mais políticos como o Partido dos Panteras Negras.

Lembramos que em recente movimento dos Rastafáris, o presidente de Moçambique, Joaquim Chissano, foi eleito simbolicamente como presidente na nação rastafári, cuja esperança, seria de que o mesmo liderasse o movimento de libertação da África e unificação do povo negro, sobre as bandeiras do pan-africanismo.

Decraene (1962) identifica o movimento negritude, como aquele que deu origem ao que ele chama de pan-africanismo cultural, iniciado pelo haitiano, médico e diplomata, Price-Mars, que escreveu importantes artigos, brochuras, livros e tratados sobre o pan-africanismo nesta perspectiva. Identifica este pan-africanismo cultural como o que dará suporte ao termo negritude, criado por Leopold Senghor e Aimé Césaire, que se destina a definir a afirmação da autêntica cultura negra, despojada de todas as suas eventuais assimilações ocidentais.

O movimento negritude no interior do pan-africanismo teve como principal referência um grupo de jovens negros oriundos dos territórios africanos na África colonizados pelos europeus, que, ao ingressarem em universidades europeias, particularmente, na

Inglaterra e na França, entraram em contato com as ideias pan-africanistas oriundas principalmente dos Estados Unidos da América. A partir de então, se debruçaram, sobre a tarefa de pensar o pan-africanismo por uma perspectiva africana, ou seja, dos negros que estavam e vieram do continente africano.

O fato de estes jovens estudantes possuírem como características comuns a cor da pele e a origem de localidades ocupadas pelas potências europeias no final do século XIX, a partir da Conferência de Berlim²¹, duas características se sobressaíram: o reconhecimento da linhagem de cor – a negritude, como dimensão inerente ao pan-africanismo; e a construção de uma consciência de unidade - unidade africana, como uma consciência que remete à consciência de um povo.

Em 1955 (...) Alioune Diop (...) demonstrava que a não-dependência cultural é incompatível com a dependência política. Em setembro de 1956, após oito anos de esforços, abriu a Presença Africana na Sorbonne, o I Congresso Internacional dos Escritores e Artistas Negros [...] A “negritude”, expressão literária do pan-africanismo (...) a noção de “negritude”, a (...) por sua vez, ilumina as noções de independência e pan-africanismo [...] A expressão “negritude” foi lançada no transcorrer dos anos 1933-1935 pelos Srs. Léopold Sédar Senghor e Aimé Césaire. E assim como a independência é a recusa da assimilação política e, de início, uma negação, assim a negritude é a recusa da assimilação cultural. É um dos elementos que dão força à vontade de afirmação da personalidade política da África (DECRAENE, 1962, p. 33-34).

A afirmação da negritude e a luta pela emancipação do continente africano, independente de país ou colônia, se tornaram o foco destes estudantes. Foi no âmbito deste movimento, de estudantes negros africanos oriundos de diferentes colônias europeias na África, que foi possível a articulação das principais forças e agrupamentos políticos que lutaram pela emancipação e libertação da África, bem como, a construção de um pan-africanismo africano, suporte político-teórico-ideológico para os movimentos de libertação nacional e descolonização física do continente.

²¹ A repartição da África realizada no Século XIX de forma autoritária e despótica, na conhecida **Conferência de Berlim**, teve início em 1884 e durou até o ano de 1885 e foi patrocinada, com a participação de 15 países - 13 pertencentes à Europa, Estados Unidos e Turquia. O objetivo principal da referida conferência foi a elaboração de um conjunto de normas que subsidiasse a invasão e partilha do continente Africano entre as potências coloniais de forma coordenada. Nesta, Grã-Bretanha e França ocuparam o maior número de territórios, em seguida, Portugal, Bélgica, Espanha, Itália, Alemanha, Holanda, Dinamarca, Estados Unidos da América, Suécia, Áustria-Hungria e o Império Otomano, fatiaram o restante dos territórios. Os países europeus que não se beneficiaram da partilha eram potências comerciais ou industriais que já possuíam negócios diretos e indiretos no continente Africano e, portanto, já haviam se apropriado dos espólios do povo Africano. Na partilha e invasão da África a qual se denominou de “colonização”, o continente foi retalhado de acordo com os interesses dos povos europeus, sem que fossem respeitadas as divisões territoriais, étnicas, culturais e históricas do continente. Tal retaliação arbitrária plantou inúmeros problemas de ordem territorial que impulsionou diversos processos de conflitos e guerras civis no continente após o processo de descolonização vivenciado após o período entre guerras no século XX. A este respeito ver: M BOKOLO, Elikia: África Negra: História e Civilizações do século XIX aos nossos dias. Vol. II, 2ª ed, Editora Calibre, 2007.

Tornou-se o pan-africanismo parte integrante do nacionalismo africano; alimenta a luta pela independência, condição prévia da constituição de federações regionais que agrupam Estados soberanos destinados a formar, um dia, uma Federação Pan-africana de Estados Unidos (DECRAENE, 1962, p. 22).

Consolidado o pan-africanismo dentro e fora do continente africano, as edições dos congressos pan-africanistas realizados entre 1919 e 1960 foram um momento importante e significativo de formação e consolidação das ideias pan-africanistas, juntamente às Conferências dos Estados Independentes da África, as Conferências do Povo Africano, realizadas entre 1950 a 1970.

Destacamos a importância do período de 1945 a 1980 para a efetivação destas ideias e teorias, tanto na formulação de uma ação política com vistas a independência das colônias africanas, bem como, na construção de uma referência para o povo africano, da qual a negritude, para muito além da raça ou mesmo da etnia, se firmou como orientação política e identitária, e indicava claramente os caminhos da ruptura com o pensamento eurocêntrico, fundado nas ideias científicas de raça e etnia – por este motivo, o debate acerca do racismo no Brasil constitui-se em categoria central para o estudo da questão do negro, enquanto que, se colocado no âmbito mundial, não teria o mesmo sentido e aplicação.

No continente africano, ser negro é sinônimo de ser africano, em função desta identidade o continente foi invadido e ocupado de forma violenta pelas potências europeias. No Brasil, ser negro é sinônimo de pertencimento a determinado grupo racial, e nesta condição e por este motivo – escravizado, violentado, inferiorizado e excluído da sociedade. Portanto, o racismo é o elemento ideológico que aglutina e identifica todas as demais formas correlatas de discriminação. Se o debate centrado nas relações raciais e étnicas tem um sentido de luta, resistência e emancipação do povo negro, no Brasil, e em outros países que passaram pela experiência do escravismo fundado no “estigma da raça”; talvez, no que se refere a questão africana do outro lado do continente, não tenha o mesmo efeito; portanto, o elemento de unidade passa a ser a negritude – que nos identifica enquanto negros de origem africana, e não a raça ou a etnia.

O pan-africanismo na perspectiva das diásporas africanas ganha espaço de articulação e debate a partir da segunda metade do século XIX, principalmente entre as décadas de 1980 e 1990, quando o seu propósito maior no continente africano - a luta pela independência e emancipação dos territórios ocupados pelos povos europeus no século XIX -, estará ao menos em sua primeira fase, a independência, concluído.

A perspectiva das diásporas africanas é uma questão que já estava posta desde os primeiros escritos de Du Bois e Garvey – tanto que a perspectiva africanista de ambos assentava-se na ideia de diáspora, ou seja, a volta ao continente africano, seja sob o ponto de vista histórico, cultural, ou mesmo físico.

Porém, foi preciso que o pan-africanismo primeiro se legitimasse no território africano, ou seja, se tornasse africano, para a partir de então, articular a perspectiva diaspórica por meio de um movimento de dentro para fora do continente, e não de fora para dentro conforme ocorrera em sua fase inicial de construção, na perspectiva de Du Bois e Garvey.

No âmbito do movimento negritude, o pan-africanismo, adquire uma perspectiva evidentemente diaspórica, mesmo tal conceito não se fazendo presente nos meios intelectuais e ativistas do movimento, ao focar a dimensão da cultura e da identidade – o pan-africanismo é negro, pois a História da África é a História do povo negro - reconhecem que a África e o africanismo são a identidade e a cosmovisão dos negros dentro ou fora do continente.

O pan-africanismo, na perspectiva das diásporas africanas, é portanto o movimento de dentro para fora do continente; numa perspectiva dialética de complementaridade e desenvolvimento da perspectiva que se desenvolveu inicialmente de fora para dentro do continente.

Entre alguns dos intelectuais pan-africanistas que evidenciaram esta perspectiva de forma mais contundente estão Aimé Césaire, Frantz Fanon, Cheikh Anta Diop, Leopold Sédar Senghor e o brasileiro Abdias do Nascimento²².

Abdias do Nascimento (2002) em sua obra “O Brasil na mira do pan-africanismo”, evidencia que o grande projeto pan-africanista no Brasil foi construído a partir da experiência do Teatro Experimental do Negro – o TEN.

Segundo Nascimento (2002, p. 187-188),

O Teatro Experimental do Negro – TEN – iniciou sua tarefa histórica e revolucionária convocando para seus quadros pessoas originárias das classes mais sofridas pela discriminação: os favelados, as empregadas domésticas, os operários desqualificados, os frequentadores dos terreiros. Com essa riqueza humana, o TEN educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra – atores e atrizes – do teatro brasileiro. Seguindo esta orientação, o TEN inspirou e estimulou a criação de uma literatura dramática baseada na experiência Afro-brasileira, dando ao negro a oportunidade de surgir como personagem-herói, o que

²² Uma referência importante a esta construção do pan-africanismo no âmbito dos espaços globais de construção, propagação e efetivação deste, a partir da perspectiva da diáspora, pode ser encontrado nos escritos de Carlos Moore, outro pan-africanista cubano que se coloca na perspectiva da diáspora africanas. A este respeito ver: MOORE, Carlos. Abdias do Nascimento e o Surgimento de um Pan-Africanismo Contemporâneo Global. In: NASCIMENTO, Eliza Larkin (Org.). **A Matriz Africana no Mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008. (SANKOFA I – Matrizes Africanas da Cultura Brasileira).

até então não se verificara, salvo os raros exemplos mencionados do negro como figura estereotipada.

Nesta direção, o Projeto Pan-africanista do TEN está relacionado a ação de emancipação do povo negro brasileiro, por meio de ações que possibilitem nas palavras de Nascimento (2002, p. 189) “dar um salto qualitativo para além do complexo de inferioridade a que o submetia ao complexo de superioridade da sociedade que o condicionava”. Desta forma, o TEN instaurou um processo de revisão de conceitos e atitudes visando a liberação espiritual e social da comunidade afro-brasileira.

Na perspectiva, defendida por Nascimento, a manifestação do eurocentrismo colonizador e propagador da violência e do terror instaurou-se no Brasil por meio das políticas de embranquecimento da população negra articulada a ideia de uma “democracia racial”.

O papel fundamental dos cientistas e intelectuais brasileiros na formulação, sustentação e legitimação das ideias ratificadoras desta estratégia eurocêntrica de implementação do regime de barbárie e violência, como dimensão do nosso colonialismo, foi de fundamental importância para a ratificação deste sistema social de exclusão. Neste sentido, entendemos que um papel fundamental pode ser desempenhado pelos intelectuais e cientistas, que radicados nas experiências da diáspora e do afrocentrismo, se colocam ao lado dos movimentos de luta pela emancipação do negro na sociedade brasileira, em particular, o movimento negro.

No que se refere ao legado cultural dos africanos para a formação da identidade nacional Nascimento (2002, p. 142) diz,

A assimilação cultural é tão eficiente que a herança da cultura africana existe em estado de permanente confrontação com o sistema dominante, concebido precisamente para negar suas fundações e fundamentos, destruir ou degradar suas estruturas. (...) Tanto os obstáculos teóricos quanto os práticos têm impedido a afirmação dos descendentes africanos como íntegros, válidos, auto-identificados elementos constitutivos e construtores da vida cultural e social brasileira. Pois realmente a manifestação cultural de origem africana, na integridade dos seus valores, na dignidade de suas formas e expressões, nunca teve reconhecimento no Brasil, desde a fundação da colônia, quando os africanos e suas culturas chegaram ao solo americano.

Amílcar Cabral, herói da libertação de Guiné-Bissau e defensor do pan-africanismo, argumenta,

{...} a dominação colonial tem procurado criar teorias, as quais, de fato, são apenas grosseiras formulações de racismo. (...) Este, por exemplo, é o caso da chamada teoria da assimilação progressiva das populações nativas, o que acaba sendo

unicamente uma mais ou menos violenta tentativa de negar a cultura dos povos em questão (CABRAL, apud NASCIMENTO, 2002, p. 143).

Abdias do Nascimento articula a perspectiva do pan-africanismo as questões inerentes à diáspora africana no Brasil, ao abordar a questão dos negros afrodescendentes aqui radicados na experiência da diáspora forçada por meio do processo de escravização dos negros de origem africana em nosso país, bem como, a perpetuação da herança racista que sustentou a escravização violenta e desumana dos negros nos currículos escolares das instituições educativas brasileiras, no imaginário social da nossa sociedade, particularmente, nas ações de negação do legado histórico-cultural dos negros brasileiros para a formação do povo e da cultura nacional.

Acompanhando a perspectiva de Fanon²³, esta evidencia que nosso racismo científico moderno encontra locus privilegiado na educação e nos meios acadêmicos, cujo sujeito de legitimação e disseminação deste racismo é o intelectual colonizado brasileiro, que em nome de reproduzir em nosso país as bases teóricas epistemológicas e práticas do eurocentrismo, utilizam o currículo escolar como instrumento privilegiado desta pretensão de disseminação do colonialismo para toda a sociedade.

Nestes termos, Abdias do Nascimento articula a perspectiva do africanismo como cosmovisão afrocentrada e do pan-africanismo como movimento teórico e político de construção e efetivação desta cosmovisão, à necessidade de construção no âmbito da educação e do currículo das instituições educativas brasileiras, de uma perspectiva político-pedagógica que possibilite o reconhecimento, valorização e promoção do legado histórico cultural dos negros na perspectiva de construção de relações raciais positivas, a que o arcabouço jurídico normativo e pedagógico da Lei Federal nº 10.639/2003, designará como Educação para as Relações Étnico-raciais positivas.

Descolonizar o pensamento intelectual e científico, bem como a educação e os currículos escolares brasileiros, pressupõe o reconhecimento, valorização e promoção de perspectivas teórico-epistemológicas que incorporam o respeito à pluralidade e diversidade, seja de perspectivas teóricas políticas e sociais; seja de identidades culturais e históricas, como dimensão indispensável das relações desenvolvidas entre os diferentes povos e culturas. O pan-africanismo é o movimento que articulava as diversas lutas dos negros descendentes de africanos no mundo²⁴.

²³ A Este respeito ver: FANON, Frantz. **Pele Negra Márcaras Brancas**. Renato da Silveira (Trad.). Salvador/BA: EDUFBA, 2008.

²⁴ A este respeito ver nota nº 17.

Dentre o corpus teórico que sustenta este estudo de doutorado, o africanismo e o pan-africanismo, ressignificado por meio das várias experiências das diásporas africanas, particularmente, na diáspora África-Brasil, figura como uma das principais referências e referenciais para o nosso trabalho – não única, ou mesmo, a principal, pois, se fosse, contrariaria a própria perspectiva multicultural do nosso trabalho, que reivindicamos no próximo capítulo.

Portanto, essa perspectiva apontada pelo pan-africanismo, revisitado e ressignificado nas experiências das diásporas africanas, possibilita-nos compreender as experiências dos negros e negras que vieram para o Brasil numa condição de não cidadãos; atravessam a nossa história por caminhos diversos, e, nos dias atuais, redefinem-se uma identidade forjada num processo de luta e construção que define a consciência de um duplo pertencimento: o ser negro como raça; e ser afro-brasileiro como povo e cidadão.

Esta consciência de pertencimento possui raízes históricas que devem ser compreendidas mediante a dimensão de sua construção, a de um tornar-se negro conforme disserta Neuza de Sousa Santos (1983), que ainda não está feita, mas é, acima de tudo, um fazer-se como define Thompson (1987).

1.5.2 O Afrocentrismo.

O termo afrocentrismo foi cunhado pelo teórico afro-norteamericano Molefi Kete Asante (1987, 1989, 1990), como forma de designar o centro como o lugar de onde se cunha uma cosmovisão de mundo, neste caso, o lugar é a África.

Erradicado na experiência africana, Asante entende a África não somente como um continente, mas, na perspectiva da História de um povo, tal como disserta Ki-Zerbo (2010).

Portanto, o afrocentrismo na perspectiva de Asante (1987, 1989, 1990) é a visão do mundo e das suas relações humanas e sociais a partir da experiência negra, seja ela dentro ou fora da África.

Nascimento (1996, p. 35-36) com o intuito de esclarecer seu significado, afirma que, no que se refere ao afrocentrismo: “Há uma tendência, alimentada [pela antropologia] de fazer equivaler o eurocentrismo a um etnocentrismo específico [...] o etnocentrismo seria um fenômeno universal, aplicando-se tanto aos povos nativos do terceiro mundo como aos europeus”.

Partindo-se, então, desta concepção entender-se-ia o eurocentrismo como simples ideologia forjada no campo das disputas entre os diferentes grupos étnicos – e não a um

sistema social de dominação que sustenta as formas mais bárbaras de violência como o colonialismo – seja físico ou intelectual, o racismo, o ocidentalismo, o imperialismo, o cristianismo, e outras formas de violência correlatas.

O africanismo, também seria mais uma ideologia, que sustenta um conjunto de ideias “não científicas”, fundada numa inversão da lógica da ideologia eurocêntrica; e não, um conjunto de teorias e práticas que fundada na experiência de um povo - o povo negro de origem africana (afrodescendente), busca destituir este sistema de violência e subordinação do outro, rumo a construção de uma sociedade baseada nos princípios de respeito a pluralidade de emancipação humana.

Segundo Nascimento (2009, p. 30),

Um primeiro e básico postulado da afrocentricidade é a pluralidade. Ela não se arroga como fez o eurocentrismo, a condição de forma exclusiva de pensar, imposta de forma obrigatória sobre todas as experiências e todos os epistemes. Ao enfatizar a primazia do lugar, a teoria afrocêntrica admite e exalta a possibilidade do diálogo entre conhecimentos construídos com base em diversas perspectivas, em boa fé e com respeito mútuo, sem pretensão a hegemonia.

Tal como se revela em Boaventura de Souza Santos (2010) uma epistemologia afrocêntrica, e uma perspectiva epistemológica contra hegemônica, não se colocará a favor de qualquer hegemonismo, contra o reconhecimento da pluralidade.

Para Nascimento (1996), o aparato bélico repressivo do sistema colonialista mobilizado contra os povos dominados constituiu exemplo extremo dessa violência, perpetuada durante séculos. A universalização do modelo europeu, por meios violentos e não violentos de dominação, diferencia fundamentalmente o eurocentrismo do etnocentrismo em geral, e o afrocentrismo do eurocentrismo.

1.6. Sobre o multiculturalismo: possibilidades teórico-metodológicas

A diversidade que caracteriza a realidade educacional brasileira e mundial constitui-se em objeto de preocupação e análise, por parte tanto de organismos governamentais nacionais e internacionais, bem como dos movimentos sociais e organização do terceiro setor – sendo eles: os profissionais da educação, estudiosos e pesquisadores e demais envolvidos nas diversas esferas em que esta realidade se apresenta. Esta diversidade nos remete a vários aspectos não somente de natureza cultural e/ou identitários, mas também de natureza política, econômica e social, dentre outras dimensões.

Neste sentido, o multiculturalismo tem se apresentado como um aporte teórico, metodológico, epistemológico e político para a explicação, análise, interpretação e intervenção nesta realidade plural e multifacetada. Nas linhas abaixo, apresentamos algumas vertentes no multiculturalismo expostas no contexto internacional e brasileiro, bem como, a possibilidade de diálogo destas vertentes com o nosso objeto particular de pesquisa: a educação.

Dentre algumas das referências internacionais que abordam o multiculturalismo na realidade atual, estão dentre outros: Semprini (1999), Hall (2009), Pinar (2009), McLaren (1999, 2000), dentre outros.

Andréa Semprini (1999) define o multiculturalismo como um movimento de ideias que formam um campo epistemológico ao qual denomina de epistemologia multicultural em oposição a uma epistemologia monocultural. A Epistemologia multicultural pode ser compreendida por meio de quatro aspectos principais: a compreensão de que a realidade é uma construção; as interpretações são subjetivas; os valores são relativos; e o conhecimento é um fato político. Outras dimensões como a teoria do sujeito, o peso dos fatores socioculturais, a ênfase sobre a dimensão simbólica da ação e a valorização das diferenças também compõem o corpus que edifica a epistemologia multicultural, porém, são estes quatro pilares que a definem. (SEMPRINI, 1999).

No cerne da questão multicultural está a questão da contradição igualdade e diferença – esta é uma constatação que nos remete a compreender os limites e possibilidades das políticas de identidade e equidade no seio do estado liberal moderno – haja vista que, a questão da igualdade liberal enquanto um dos elementos fundadores do estado moderno é um mito, uma ideia, uma abstração, necessária ao discurso da unidade nacional; mas prejudicial ao reconhecimento da verdadeira identidade dos sujeitos.

Stuart Hall (2009) aborda a questão multicultural na perspectiva dos estudos culturais na Inglaterra. Busca elucidar a natureza profundamente ambígua do termo em questão. Segundo ele,

O termo Multiculturalismo é hoje utilizado universalmente. Contudo, sua proliferação não contribui para elucidar ou esclarecer seu significado. Assim como outros termos relacionados – por exemplo, “raça”, etnicidade, identidade, diáspora – o multiculturalismo encontra-se tão discursivamente enredado que só pode ser utilizado sob rasura (HALL, 2009, p. 49).

Hall evidencia o caráter polissêmico que o termo multiculturalismo assumiu no contexto atual, bem como as limitações de natureza epistemológica e metodológica para a sua

aplicação e utilização. Pensar o multiculturalismo “sob rasura” é, portanto, pensar o multiculturalismo a partir da perspectiva “x” – sua utilização de forma genérica como se este conceito nos remetesse a um único entendimento da sua genealogia, constitui-se numa operação arriscada, tanto no campo da pesquisa científica como do espaço do debate social.

Segundo Hall,

[...] o “multiculturalismo” apresenta algumas dificuldades específicas. Denomina “uma variedade de articulações, ideais e práticas sociais”. O problema é que o –ismo tende a converter o “multiculturalismo” em uma doutrina política, “reduzindo-o a uma singularidade formal e fixando-o numa condição petrificada (...) a heterogeneidade característica das condições multiculturais é reduzida a uma doutrina fácil e prosaica” (...) Na verdade o multiculturalismo (...) Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há “multiculturalismos” bastantes diversos (HALL, 2009, p. 51).

O multiculturalismo é uma vertente do pluralismo presente nas diversas sociedades globais: o pluralismo cultural. Há também outros pluralismos: o econômico, o social, geográfico, político ou mesmo o conceitual, e englobar todos os pluralismos sob o rótulo de uma “cultura global” (cultura econômica, cultura social, cultura geográfica, cultura intelectual, etc). O que está presente na leitura de Hall, a nosso ver, não é a definição do que é multiculturalismo, mas sim, a leitura do multiculturalismo com base nos conceitos de identidade cultural e de diáspora – termos - chaves em toda a sua produção teórica.

Peter McLaren (1999) identifica quatro vertentes do multiculturalismo: conservador; humanista liberal; liberal de esquerda; e crítico de resistência.

O multiculturalismo crítico e de resistência, na visão de McLaren, entende que as representações de raça, classe e gênero são resultados de lutas sociais amplas. Neste sentido propõe uma intervenção direta nos processos de transformação das relações sociais, culturais e institucionais, geradoras de significados. A posição deste autor é que esta vertente do multiculturalismo é a mais avançada e progressista, portanto a que melhor representa um aporte para o tratamento dos problemas sociais vinculados as questões de raça, classe, gênero, e geração nos Estados Unidos.

Willian Pinar (2009) critica o que ele chama de “multiculturalismo malicioso”, afirmando que o multiculturalismo na atualidade tem “ênfasis a heterogeneidade do social”, e “transmitido políticas de identidade ‘balcanizadas’” (PINAR, 2009, p. 149).

Este autor faz uma análise crítica das políticas de reconhecimento e promoção das identidades fundamentadas nas diversas perspectivas do multiculturalismo, bem como as acusa de reproduzir os mesmos estereótipos que criticam, particularmente, pois reproduzem a

política dos colonizadores, promovem culturas abstratas, fabricam identidades, são acrílicas e de promoção pessoal. Propõe uma política de identidade baseada na autobiografia que pode cruzar a fronteira entre escritor e leitor, porque retrata a causa, não em termos abstratos e totalizantes, mas, por meio de narrativas vividas. É preciso singularizar a “identidade coletiva” (PINAR, 2009).

No contexto brasileiro, Candau (2011, 2012) identifica duas abordagens fundamentais: a descritiva e a propositiva. A abordagem descritiva, segundo esta autora, é aquela que afirma o multiculturalismo como uma característica das sociedades atuais, ou seja, estão ancoradas apenas na constatação do fato; já a abordagem propositiva é aquela que entende o multiculturalismo como uma maneira de atuar, de intervir e de transformar a dinâmica social em nome de um projeto político cultural.

A autora identifica algumas terminologias ou expressões que buscam definir o multiculturalismo: conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário, dentre outras; porém, focaliza três vertentes: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade. Esta última é caracterizada pelo multiculturalismo aberto e interativo, ou seja, é aquele que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2011, 2012).

Jacques D’Adesk (2001), no livro que é também resultado da sua tese de doutorado intitulado “Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismo e anti-racismos no Brasil”, defende a perspectiva do multiculturalismo democrático a partir da vertente do pluralismo étnico como elementos, tanto de afirmação de identidades como de respeito as diferenças. Critica uma “falsa oposição” de conceitos para a promoção de uma suposta originalidade para fins específicos de citação e acredita na contribuição de outras vertentes do multiculturalismo como o universalismo e o diferencialismo, que possibilitam a inserção dos grupos étnicos excluídos no contexto da sociedade atual.

Defende, de um lado, que raça é um conceito ambíguo e fechado e que, portanto, dificulta uma leitura na perspectiva do multiculturalismo; por outro lado, o conceito de etnia apesar de também apresentar certa imprecisão, representa um aporte teórico mais adequado para o tratamento da diversidade ao nível das diferenças, principalmente, as de natureza identitárias e culturais (D’ADESK, 2001). O pluralismo étnico é, portanto, o caminho pelo qual os grupos negros e indígenas forjam a sua identidade cultural, bem como dialogam com

os demais grupos sociais no sentido de promoverem o reconhecimento da sua contribuição para a formação da identidade cultural da nação.

Adesk (2001) aborda ainda dois conceitos importantes: o multiculturalismo universalista e o multiculturalismo diferencialista. O primeiro está presente na obra de Gilberto Freire, o qual não deixa de destacar o seu caráter assimilacionista em relação ao negro; já a segunda, a perspectiva diferencialista, está presente no pensamento de Abdias do Nascimento, que possibilitou o reconhecimento das diferenças como forma de afirmação da identidade negra (D'ADESK, 2001).

A diferenciação e valorização das diferentes culturas para D'Adesk, representam o caminho para o multiculturalismo democrático. Considerando que:

As bases democráticas de uma sociedade multicultural levam exatamente a exigência e à aceitação do reconhecimento de igual valor das diferentes culturas que a compõe. O desafio que tal sociedade coloca é conseguir tornar possível a convivência de culturas ou grupos muito variados. Trata-se, portanto, de instaurar um consenso democrático que seja respeitoso em relação a essa diversidade sem tornar-se um simples encontro de interesses divergentes (...) os mecanismos do reconhecimento trazem uma luz esclarecedora ao debate sobre o tratamento preferencial, pois usam uma perspectiva que abarca simultaneamente o indivíduo e o grupo, na medida em que considera existir um elo entre o reconhecimento e a identidade. E esse princípio remete justamente à ideia, de que a identidade pessoal é parcialmente formada pela imagem que o indivíduo faz de si próprio e pela imagem que os outros fazem dele (...) o reconhecimento público do Movimento Negro permite o estabelecimento de um diálogo com o Estado. Como interlocutor privilegiado junto a este, cabe-lhe resolver e encaminhar os conflitos étnicos e raciais pela utilização de grupos de pressão e de outras formas de ação (D'ADESKY, 2001, p. 203-210).

Para o autor, diferencialismo e universalismo representam um diálogo possível e “necessário” (grifo nosso) para a construção do multiculturalismo democrático.

Além das diversas formas de multiculturalismo encontradas na literatura nacional e internacional, verificamos que, no caso brasileiro, algumas formas particulares e peculiares surgem a partir da reconfiguração das primeiras, estabelecendo novas formas de aplicação e utilização deste conceito, tanto no campo metodológico quanto epistemológico, relacionado acima de tudo, aos usos políticos e acadêmicos que estas novas reconfigurações do termo possibilitarão.

Uma das principais configurações do multiculturalismo na atualidade é o multiculturalismo acadêmico. Tendo em vista a sacralização de um pensamento homogeneizador, preocupado em dar um suporte “pseudoacadêmico” sob o rótulo daquilo que é aceito como universal, produziu-se nos últimos anos um discurso conveniente sobre o mote da diversidade cultural vivenciada pelas sociedades pós-modernas, fundamentado na busca de

uma referência geral capaz de possibilitar conceitualmente a compreensão desta diversidade cultural: o multiculturalismo acadêmico. Fundado no colonialismo intelectual e teórico, bem como no sistema de citações e reprodução que domina o meio acadêmico, é um multiculturalismo sem sujeitos, desarticulado de um projeto concreto de educação e de sociedade; serve muito bem para ser citado pelos professores nos cursos de pedagogia e licenciaturas e demais áreas de conhecimento como um conceito válido para explicar uma diversidade complexa unificada sob o rótulo da “diversidade cultural”.

Este multiculturalismo acadêmico assumiu em si mesmo a condição de sujeito, eliminando o homem, a humanidade, a classe, a raça, o gênero, a nação, o povo e outros sujeitos como centrais nas relações com o conhecimento e a produção do saber; despolitizou-se a si mesmo e ao mundo acadêmico como espaço de disputas e construção de projetos antagônicos – e inaugurou uma epistemologia fundada num consenso universal que pode fundamentar tanto o capitalismo quanto o socialismo nas suas várias vertentes. É uma grande mentira como uma grande verdade, um projeto social opressor quanto libertador; uma educação opressora como uma educação libertária. E por fim – ratificou a palavra enquanto enunciado e objeto da enunciação, significado e significante – que diz tudo, mas que ao mesmo tempo também, nada diz.

O multiculturalismo científico é uma versão particular do multiculturalismo acadêmico. Se no universo acadêmico edificou-se uma referência de conhecimento e de verdade fundada no discurso científico, ou seja, é verdade e aceito neste universo aquilo que é do domínio da ciência – o multiculturalismo científico é o “multiculturalismo verdadeiro” – aquele que reúne as condições de conceito construído por meio de uma experiência de cunho tanto epistemológico quanto metodológico, que lhe confere veracidade e validade enquanto instrumental de sustentação da produção de novos conhecimentos no mundo acadêmico.

Com o advento de uma cultura científica fundada na produção em série de publicações, como artigos científicos e “papers” e de textos monográficos universitários (na graduação e na Pós-graduação) – associada à cultura da competição entre pesquisadores, que causa uma corrida desenfreada rumo ao topo da produtividade acadêmica – este multiculturalismo científico surge como instrumento eficaz para suprir a necessidade das obrigatórias citações nos textos científicos.

Existem outras definições sobre o “multiculturalismo” que passam a circular pelo meio acadêmico como “peças decorativas” aos textos produzidos neste meio, muitas das vezes, sem nenhuma relação objetiva com os seus objetos de pesquisa, ou mesmo, com a possibilidade de explicar ou elucidar a problemática apontada nos seus trabalhos, dentre elas,

o multiculturalismo multí-tudo - aquele que explica tudo, desde os conflitos entre nações aos conflitos conjugais de um casal, passando pelas relações sociais de classe, raça, gênero, geração, opção sexual ou mesmo de poder. Esta definição se coloca no campo “quase messiânico” - num mundo onde a crise do racionalismo nos leva a incerteza sobre “quase tudo” e as verdades científicas estão sendo questionadas, eis que, uma certeza surge para nos redimir: “tudo é multicultural”. Esta definição em questão nos coloca diante de uma armadilha que pode comprometer toda a nossa compreensão de sociedade, por meio de uma visão relativista e a-histórica das relações sociais e os processos históricos que as mesmas engendram.

O multiculturalismo multí-nada é aquele que dissolve de tal forma as diversas experiências culturais da sociedade que ao final, nenhuma delas sobra. Uma das faces deste fenômeno está na defesa do chamado hibridismo cultural – o que não significa dizer que não o reconheçamos – mas que, em nome deste, ao buscar a ruptura com as chamadas identidades fixas nada sobre no lugar. Se acreditarmos que não existe numa dimensão um conceito único de cultura – cultura no singular; bem como, que não existe culturas particulares como a cultura negra, a cultura juvenil, a cultura nordestina, a cultura americana, a cultura europeia ou a cultura cigana, mas somente culturas plurais - atravessadas por inúmeras identidades, como pode nos levar a crer, o hibridismo cultural, com o qual podemos chegar a concepção errônea de que o hibridismo cultural representa aquilo que é o “não ser nada” ou o “multi-nada”.

Uma ambiguidade sobre o multiculturalismo é: se pode o mesmo ser opressor? Na verdade, opressor é o caráter que se dá a utilização deste conceito no conjunto das relações de poder que se estabelecem no seio da sociedade. Neste sentido, denominamos “multiculturalismo opressor” todas as formas de utilização do termo para promover, divulgar, ratificar e implementar mecanismos de opressão fundamentados no monopólio do uso poder e nas formas veladas e explícitas de defesa da subordinação e exclusão de natureza social cultural educacional, econômica e social. Nesta categoria, encontramos aquele que busca afirmar que, o “seu” multiculturalismo é o verdadeiro e o correto, e os outros são os falsos (multiculturalismo aberto e intercultural fundados no hibridismo, em oposição ao multiculturalismo “diferencialista e fechado”, fundado nas “identidades fixas” e na promoção do apartheid racial); o multiculturalismo meritocrático (esta posição esconde que o discurso de mérito está assentado sobre uma política de seleção cultural de natureza assimilacionista que busca ratificar o capital cultural do grupo opressor como o referencial do mérito, e o capital cultural dos grupos oprimidos como menos importantes e “inferiores”); o

multiculturalismo acadêmico (que busca legitimar o discurso dos grupos que se consideram donos do discurso acadêmico, em detrimento de todas as formas de saberes não legitimados por este mesmo discurso); bem como, outros discursos que se apoiam sob o rótulo do multiculturalismo para promoverem práticas de opressão e dominação.

Restituindo o multiculturalismo à condição de objeto do conhecimento e destituindo-lhe da sua condição de sujeito, cabe-nos dar o próximo passo: articular os elementos teóricos e epistemológicos necessários para colocá-lo a serviço do processo de emancipação social de todos os sujeitos sociais, rumo a um projeto de libertação de natureza econômica, cultural, política, social e intelectual; processo este que denominaremos de multiculturalismo emancipatório e libertador.

O multiculturalismo emancipatório e libertador parte da apropriação do conceito que permeia o multiculturalismo e a sua adjetivação a favor de um projeto social de engajamento político comprometido com as experiências e ações voltadas para a promoção da autonomia e emancipação dos sujeitos rumo a um projeto de educação libertadora. Este esforço intelectual e teórico empresta os conceitos empregados por Paulo Freire (2007) bem como de Boaventura de Sousa Santos (2010) e Kabengele Munanga (1986, 2006, 2009), todos para articular o conceito de liberdade e emancipação à luta contra o racismo e por uma educação voltada para a promoção das relações raciais e étnicas no espaço educacional e social.

Sobre este conceito de multiculturalismo que, conforme já anunciamos, deve ser construído por várias mãos. A nossa contribuição vai ao sentido de apontar que um estudo sobre o multiculturalismo no Brasil, que se pretenda válido para a construção do conhecimento acadêmico e para a sua função de intervenção e transformação da sociedade, passa necessariamente pela compreensão de que a cultura do racismo, do etnocentrismo, do sexismo, do machismo, da homofobia e de desrespeito em relação a inúmeras diferenças que compõem a cultura brasileira, faz parte da nossa cultura nacional e deve ser superada. As diferenças raciais e culturais da população negra foram transformadas em uma cultura de violência física, social e ideológica chamada racismo, e o este foi transformado em política de estado e em mecanismo efetivo de desigualdade social e de classe.

O multiculturalismo no Brasil, portanto, deve, a nosso ver, ser um multiculturalismo libertador e emancipatório, que nos possibilite libertarmos do colonialismo intelectual e cultural, resquícios no colonialismo territorial e econômico, na direção da emancipação dos vários sujeitos sociais rumo a uma cidadania plena – esta é uma tarefa radical, e não “aberta” como defende alguns autores brasileiros.

Não basta reconhecer a diferença, é necessário lutar e agir na promoção da equidade; não basta reconhecer a opressão e exclusão de negros, homossexuais, mulheres e outras ditas “minorias”, é necessário se engajar efetivamente na luta antirracista, antissexista, antimachista, anti-homofóbica, antiviolença e antiopressão como dimensão da teoria e prática multicultural. A esta concepção denominamos multiculturalismo libertador e emancipatório.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 10.639/2003

As pesquisas sobre educação, nos anos 1980 e 1990, traçaram linhas promissoras para o debate na área, introduzindo diferentes possibilidades de discussão, a partir de novas perspectivas teóricas e novas abordagens sobre o tema. Isso contribuiu para uma mudança significativa dos paradigmas que, até então, sustentavam os estudos da educação.

Nos anos anteriores aos anos 1980, tanto no Brasil como no cenário internacional, é possível evidenciar a coexistência de dois projetos educacionais distintos: um que, genericamente e muitas vezes, pejorativamente convencionamos chamar de educação tradicional; e, outro, que conclamava por uma nova educação, uma educação renovada.

Esses dois projetos, nos anos 1990 e 2000, se deslocam para espaços muito mais amplos, e menos polarizados, e compreendem um conjunto de ações específicas dos vários setores envolvidos. As dimensões político-pedagógicas da educação, as teorias e práticas no interior das instituições educativas, as referências nacionais e internacionais que permeiam esse universo, os objetivos gerais da educação, bem como a condição particular dos vários sujeitos no interior desse espaço simbólico, transformam o contexto educacional brasileiro num cenário múltiplo e plural, território de fronteira e campo de significações simbólicas.

A educação, conforme entendido por diversos estudiosos sobre o tema, é um processo social amplo, que remete a diversas esferas da vida social e agrega a produção a transmissão de valores éticos, morais, culturais, produzidos pela sociedade. A palavra educação possui um conceito amplo e irrestrito, que vai muito além das instituições educativas, e particularmente da escola, conforme utilizado várias vezes em nosso meio.

Há processos educativos distintos em nossas sociedades, a transmissão de valores religiosos entre os diferentes povos, a preservação e modificação das tradições em diferentes sociedades, os processos voluntários e intencionais de produção, transmissão e reprodução das culturas e, dentre estes, a organização desses processos de forma intencional por meio de instituições sociais com finalidade específica, a que denominamos instituições educativas.

Dentre as diversas instituições educativas da sociedade, as escolas de regulamentação estatal – de caráter público e privado – adquirem certo protagonismo, tanto como instituições educativas cujos processos nem sempre têm uma intencionalidade; como instituições voltadas para processos organizados de instrução escolar, com propostas, currículos e programas, métodos avaliativos, bem definidos; compreendidas, portanto, como instituições formais de ensino.

Ao dissertarmos sobre a educação, estamos falando de forma particular dos processos educativos que se desenvolvem no interior das instituições de educação formal com regulamentação estatal, porém, tais processos somente podem ser compreendidos na interlocução com os procedimentos mais amplos – da educação.

2.1 Educação e emancipação.

A Lei Federal nº 10.639/2003 e as suas disposições legais e normativas correlatas, ao regulamentar uma educação positiva das relações raciais e étnicas com vistas a implementação do estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira na perspectiva da contribuição da história e culturas de matrizes africanas para a nossa sociedade, não dispõem apenas sobre uma mudança de ordem legal na legislação, reconhecem uma luta histórica de parcela significativa da população brasileira – os negros, com vistas a superação das barreiras do racismo e da exclusão social construídas, reproduzidas e propagadas por meio da educação.

Nesta direção reconhece que esta luta abre caminho para um processo de emancipação política, educacional e social, portanto, uma educação para as relações étnico-raciais tal como disposta pelo arcabouço jurídico normativo pedagógico, instituído pela Lei Federal nº 10.639/2003, que implica em uma educação para a emancipação.

Em Boaventura Souza Santos, encontramos um conceito de emancipação que melhor atende aos pressupostos da nossa pesquisa. Este, articulado às referências brasileiras como Paulo Freire e Ana Maria Saul, indicam caminhos possíveis para a concepção de emancipação da educação que indicamos no título deste capítulo.

Para Santos (2010, p. 277-278),

[...] a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de luta é o sentido político de processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo processual da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social conforme estabelecido na nova teoria democrática acima abordada. O socialismo é a democracia sem fim [...] Neste momento, o socialismo será ecológico, feminista, antiprodutivista, pacifista e antirracista. Quanto mais profunda for a desocultação das opressões e das exclusões, maior será o número de adjetivos em equilíbrio dinâmico, socialmente dinamizados pela democracia sem fim [...] Uma tal concepção de emancipação implica a criação de um novo senso comum político [...] Cabe recordar aqui, a terminar, o maior teórico africano deste século, Amílcar Cabral, para quem a cultura e o renascimento cultural constituem, por excelência, a pedagogia da emancipação.

Neste entendimento a emancipação é um *continuum* – não de uma única luta, o socialismo, ou o anarquismo, ou o comunismo, ou mesmo a democracia – mas um conjunto de lutas, o feminismo, o anticolonialismo, o anti-racismo, dentre outras lutas.

A emancipação ocorre quando os sujeitos sociais adquirem uma consciência da necessidade de superação das opressões e exclusões, e neste sentido, adquirem autonomia para transformar esta consciência em ação, portanto: consciência + autonomia + ação = emancipação.

O que Boaventura Souza Santos nos demonstra é a possibilidade de formulação de um corpo de teorias consistentes pela análise das diversas realidades sejam elas locais ou globais, por meio do esforço intelectual, coprometido e autônomo, em oposição a “picaretagem acadêmica”, que está fundada em frases de efeito sem nexos com a realidade, fruto da preguiça intelectual e do pensamento colonizado.

A premissa exposta pelo pensador africano, Amílcar Cabral, tal como nos evidencia Boaventura de Souza Santos, é que a emancipação constitui-se numa tarefa mundial, cuja síntese é a “Pedagogia da Emancipação”; esta, no Brasil de hoje, encontra ressonância e similaridade na Pedagogia das Africanidades de que trataremos adiante.

Paulo Freire não recorre permanentemente ao conceito de emancipação – mas àqueles que a tornam possível: liberdade e autonomia. Para ele, a emancipação social é um processo que ocorre no deslocamento pessoal e coletivo de uma condição de opressão e de submissão, para uma condição de liberdade e autonomia – portanto, a emancipação é o processo por meio do qual os sujeitos oprimidos superam histórica, política e socialmente a sua condição de opressão rumo a uma condição de liberdade, que somente podem ser compreendida dada a constituição do ser humano a partir de duas dimensões: a de sujeito de sua própria história e como sujeito autônomo.

Neste sentido, Paulo Freire aprofunda a questão na perspectiva de uma construção coletiva com vistas a superação da opressão que se opera por meio do assujeitamento tanto do professor quanto do aluno.

Paulo Freire (2007) afirma que,

(...) é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assumira que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2007, p. 38).

Reflete como as práticas de liberdade e de autonomia estão diretamente relacionadas ao saber produzido pelos diversos sujeitos sociais, dentre os quais, destacam-se os professores e os aprendizes. Uma produção social do saber e uma ação que se dá na prática, problematizada pela crítica, pela reflexão e, acima de tudo, pela ação não neutra, mas transformadora, rumo à humanização do ser humano, e de superação das práticas racistas e discriminatórias na sociedade e na escola.

Para ele,

faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida de qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia [...] Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas dos negros porque, certamente, negros não tem alma. Negros não rezam (FREIRE, 2007, p. 36)
 [...] Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favela ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença vá se tornando convivência, que eu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema, e não como inexorabilidade [...] meu papel no mundo não é o de quem constata o que ocorre, mas também, o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar [...] A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio da sua superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 2007, p. 75-79).

Mais do que o posicionamento crítico e reflexivo do pesquisador perante as fontes de pesquisa, espera-se do mesmo o compromisso e a atitude, ou seja, a ação pesquisadora comprometida com um propósito; no nosso entendimento, que caminhe na direção de uma mudança significativa da realidade social e educacional rumo a emancipação dos sujeitos oprimidos e/ou subjugados por uma estrutura social e educacional opressora e submissa.

Ana Maria Saul desenvolveu na década de 1980, decorrência da experiência vivenciada como professora de Currículo e Avaliação Educacional no Programa de Estudos Pós-Graduados em Supervisão e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, um processo inovador de avaliação, que foi por ela intitulada de “avaliação emancipatória” – inspirado na crença de que, abrindo a possibilidade para que professores e alunos aprofundassem a crítica sobre o curso em questão, seria possível fomentar uma proposta emancipatória de currículo escolar –; propunha-se não só um desafio, mas também a transformação do curso pelos seus integrantes.

Para Saul,

[...] um desafio no sentido positivo de convidá-lo a engajar-se num projeto político-pedagógico de transformação [...] no sentido de exorcizar o autoritarismo que permeia instituições e costumes em direção ao fortalecimento da consciência e da capacidade de iniciativa transformadora de grupos antes que de indivíduos isoladamente [...] (SAUL, 1988, p. 10); [...] construção inspirada em três vertentes

teórico-metodológicas: a primeira delas caracteriza-se como avaliação democrática. A segunda é a crítica institucional e criação coletiva. E a terceira é a pesquisa participante [...] (SAUL, 1988, p. 53); um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas [...] fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma experiência e ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 1988, p. 61).

Saul (1988) reflete sobre a necessidade desse novo paradigma de educação que tem como referência as necessidades de uma transformação das instituições e dos cursos, intermediada pelo autoconhecimento, como princípios norteadores das ações de educação. Essa opção possui dois objetivos básicos:

iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo ‘aposta’ no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que eleger e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade (SAUL, 1988, p. 61).

No tocante à inserção social, com vistas à democratização estrutural das instituições (foco da perspectiva que se propõe emancipatória), Saul analisa a necessidade da definição dos conceitos básicos que norteiam a transformação estrutural das instituições, a saber: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa (SAUL, 1988).

Entendemos que essa experiência dialética, radical, libertadora e revolucionária, emprestando os conceitos empregados por Paulo Freire, deve estar amparada no compromisso com a realidade vivenciada pelos vários sujeitos, num claro deslocamento da pesquisa de gabinete para a pesquisa engajada na realidade, por meio da qual buscamos compreender o processo de construção da autonomia destes sujeitos – educadores e formadores – rumo a uma educação para a emancipação. Entendendo, neste caso, autonomia e emancipação, no sentido abordado por Paulo Freire (2007), Boaventura de Sousa Santos (2010), Ana Maria Saul (1998) e Kabengele Munanga (1986, 2006, 2009), como um projeto capaz de construir, no interior da sociedade e da educação, saberes e práticas pedagógicas que possibilitem a superação do racismo na educação e promovam uma educação para as relações étnico-raciais positivas no meio educacional e escolar.

2.2 Políticas educacionais brasileiras e o estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira

As práticas pedagógicas, as políticas públicas e as teorias sobre o ensino constituem-se em objeto recente nos debates, tanto do âmbito das instituições de ensino e pesquisa como no universo dos diversos órgãos responsáveis pela formulação e implementação de políticas públicas para os vários níveis e modalidades de ensino.

No tocante às práticas pedagógicas, cada vez mais, é convocada para o debate educacional o significado desta disciplina para os alunos; os diferentes legados culturais de professores e alunos no processo de ensino aprendizagem; as aprendizagens significativas ou repulsa a tais aprendizagens; a preparação para a vida prática e para o exercício da cidadania, ou conteúdos obsoletos sem conexão com a vida prática.

No que se refere às políticas públicas, o papel que o ensino de História tem ocupado na formação dos alunos para a sua inserção de forma cidadã no seio do estado; a formação moral e ética, que possibilite a sua preparação para a construção de uma sociedade mais ajustada aos interesses da sociedade e com a promoção dos valores humanos, tem impulsionado a adoção de ações por parte dos poderes públicos de mecanismos vinculados à reformulação dos currículos de ensino, fiscalização e acompanhamento dos conteúdos dos livros didáticos e implementação de programas de formação de professores; todos estes que possam aproximar as aprendizagens escolares do ensino de História às necessidades de preparação dos alunos para a inserção na vida cívica, como cidadãos comprometidos com os rumos de toda a sociedade.

A Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, constitui-se numa política de governo, política de estado; enfim, numa política pública e numa política de ação afirmativa, para toda a sociedade brasileira, cujo foco é o reconhecimento, promoção e valorização do legado histórico e cultural da população negra brasileira²⁵.

²⁵ Entende-se por política de Governo aquela de caráter conjuntural, que perdura um tempo limitado no governo, seus processo de formulação e implementação são bem mais elementares para responderem às demandas colocadas, ficando geralmente no plano administrativo ou na competência dos próprios ministérios setoriais (RUA,1998). Política de Estado são aquelas de caráter estrutural, que de modo geral, ultrapassam os períodos de um governo e que demandam envolvimento técnicos especializados em mais de uma instância dentro da máquina do Estado; geralmente, envolvem mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (RUA,1998). As políticas públicas são ações empreendidas pelo poder público com vistas a assegurar a proteção social asseguradas em lei, aos cidadãos. As políticas afirmativas são ações, quer empreendidas pelo poder público ou pela iniciativa privada, com vistas a promover a equidade social dos setores excluídos da sociedade – estas políticas em geral, são ações reparatórias.

Importante salientar, inicialmente, que há elementos objetivos suficientes para se considerar que a Lei Federal nº 10.639/2003 é uma política pública.

A Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003²⁶, altera a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB -, acrescentando a esta os artigos 26A e 79B, nos termos em que segue,

(...) Art. 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos, 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira () Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil () Parágrafo 2º -Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (); Art. 79-A. (VETADO) (); Artigo 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'" (BRASIL, 2003).

Por meio da alteração a legislação existente, a Lei Federal nº 10.639/2003 acrescenta o artigo 26A, institui-se a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto oficiais quanto particulares.

O parágrafo primeiro deste artigo, o qual a lei determina que o conteúdo programático a que se refere o novo artigo, compreende o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, o negro na formação da sociedade nacional; e, que tal perspectiva deve resgatar a contribuição do povo negro nas diversas dimensões pertinentes a nossa História.

Neste parágrafo, está posto, por um lado, que esta alteração de natureza legal deve contemplar os estudos brasileiros na perspectiva das diásporas africanas, ou seja, que não é possível estudar a História Afro-brasileira dissociada da História da África e vice-versa; e, por outro, que esta história deve ser implementada na perspectiva do reconhecimento, da promoção e da valorização da luta, da cultura e da história dos negros. Os estudos afro-brasileiros fundados da "historiografia da escravidão", os estudos que visam entender a África separada do Brasil, bem como, aqueles que buscam compreender a história e cultura dos

²⁶ As alterações e modificações inseridas na Lei Federal nº 9.394/1996 e na Lei Federal nº 10.639/2003 pela Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, não invalidam e nem revogam nenhuma das duas anteriores, que continuam tendo a sua validade; mas acrescenta a referida lei, a abordagem também da questão indígena.

negros dissociadas de uma perspectiva africana, não somente não contemplam o disposto nesta lei como vão na direção contrária do que a mesma dispõe.

No parágrafo segundo, a lei dispõe que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira”.

Ao afirmar que tais conteúdos são obrigatórios em todo o currículo escolar não faz distinção entre níveis e modalidades de ensino; portanto, tal obrigatoriedade se estende da educação infantil ao ensino superior, bem como, do ensino presencial passando pela Educação de Jovens e Adultos – EJA, pelo Ensino Técnico, e também pela Educação a Distância - EAD²⁷.

Também estende esta obrigatoriedade a todas as disciplinas e áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, “em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira”.

Evidencia-se que o caráter especial, conferido as áreas de Educação Artística, Literatura e História, diz respeito a natureza e conteúdos que compõem os objetos de estudo destas áreas de conhecimento, o que não significa em nenhuma hipótese, que as demais áreas de conhecimento estão isentas do cumprimento do que dispõe a lei.

O artigo 79A foi vetado pelo presidente da República.

O artigo 79B da Lei Federal nº 9.394/96 instituído pela Lei Federal nº 10.639/2003, determina também a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar como dia da Consciência Negra. Novamente não faz nenhuma distinção entre níveis e modalidades de ensino; e, portanto, todas as instituições escolares, sejam elas de Educação Básica ou ensino superior, de ensino presencial, EJA, EAD ou mesmo ETEC, estão obrigadas a incluir esta data no calendário escolar.

No que se refere ao conteúdo da Lei Federal é necessário desmistificar alguns aspectos importantes. O primeiro é que a aprovação da Lei não é um ato isolado do poder público, mas fruto de uma luta histórica protagonizada pelo movimento negro, por educadores, militantes e ativistas da luta antirracista, que de longa data, em nosso país, tem denunciado as condições de vida e a segregação racial do povo negro, e também, reivindicado novos caminhos para a superação das condições de vida relegadas aos descendentes de

²⁷ Tal entendimento é ratificado no conjunto das disposições legais normativo a que denominamos neste trabalho de arcabouço jurídico, normativo e pedagógico (SILVA, 2013), à saber: a Resolução nº 03/2004 e o Parecer nº 01/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) tratado mais adiante.

Africanos em nosso país, por meio de práticas sociais e pedagógicas de combate a violência e a discriminação racial (PAULA, 2009).

A Lei em questão parte da constatação de que a escola e a educação brasileira constituem-se em *locus* privilegiado de construção e disseminação de teorias e práticas racistas em relação aos alunos negros. Essas atitudes edificam um currículo escolar que legitima práticas racistas, em nome do fortalecimento de uma concepção fundada no eurocentrismo judaico-cristão e fruto da cultura ocidental. Esta constatação nos leva à compreensão de que, ao propor a inclusão dos estudos abordados nesta pesquisa, a lei pretende impulsionar atitudes de combate à discriminação racial destes povos, designados negros e/ou afro-brasileiros, e, neste sentido, determina a construção de uma educação antirracista (Idem).

A aprovação dessa Lei não significa simplesmente inserir determinados conteúdos no currículo escolar que aborde os conteúdos discriminados no seu texto. Torna-se necessário repensar a estrutura do atual currículo escolar constituído por uma única vertente de seleção, a europeia, de forma que essa ação possibilite aos grupos excluídos a sua inserção de maneira plena no meio escolar, tanto sob o ponto de vista da presença física, quanto sob o ponto de vista do reconhecimento deste como espaço de construção de múltiplas identidades, dentre as quais, a Afro-brasileira. Falar da lei, sem refletir sobre os seus objetivos gerais, leva ao equívoco de trabalhar conteúdos deslocados do seu contexto, sem compreender a sua intencionalidade (Ibidem).

Conforme se vê, a Lei Federal nº 10.639/2003 é muito mais ampla que as possíveis lacunas e imprecisões e, também, que os seus críticos tentam lhe atribuir²⁸. Suas disposições e intenções legais estão bem nítidas e evidentes. Contudo, as resistências enfrentadas – tanto na Educação Básica como no ensino superior, em função do racismo instituído no imaginário e nas práticas dos professores, pesquisadores e intelectuais colonizados pelo eurocentrismo e aprisionados pelo racismo – são mais evidentes ainda²⁹.

Uma educação emancipadora que, neste caso, significa uma reeducação positiva das relações raciais e étnicas destes professores, pesquisadores, intelectuais e demais profissionais

²⁸ A este respeito ver: ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, n. 41, janeiro-junho de 2008; p. 5-20.

²⁹ A este respeito ver: SILVA, Glênio Oliveira da. **Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei Federal nº 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia**: avanços e limites. Uberlândia/MG: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU, 2013. (Dissertação de Mestrado).

do ensino; ela faz-se urgente, como instrumento de construção de uma sociedade de fato democrática.

Esta ação encontrará respaldos em duas disposições legais regulamentadoras da Lei Federal nº 10.639/2003, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE: o Parecer nº 03, de 10 de março de 2004 e a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, da Câmara Plena do Conselho Nacional de Educação, 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”.

Muito além da simples mudança na legislação, ou mesmo, da instituição compulsória de novos conteúdos escolares, o que a Lei Federal nº 10.639/2003 propõe é uma mudança de atitudes, comportamentos, mentalidades, e, principalmente, da prática pedagógica dos professores.

Uma melhor definição destas ações está detalhada no Parecer nº 3, do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena, de 10 de março de 2004 – Parecer CNE/CP nº 3/2004-, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BRASIL, 2004a).

Este parecer, detalha, em 21 páginas de documento, que a implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 deve ir além da simples inclusão de conteúdos específicos ou de disciplinas específicas no currículo dos estabelecimentos de ensino, oficiais e particulares. (BRASIL, 2004a). Esta operação, por si só, é um passo importante da lei, mas não garante a efetividade da construção de uma educação antirracista, antidiscriminatória e inclusiva em relação aos negros e afrodescendentes, até porque muitos estabelecimentos de ensino podem fazê-lo de forma deturpada e discriminatória; perpetuando, assim, as relações raciais desiguais. Por conseguinte, é necessário um movimento muito mais amplo de “reeducação das relações raciais e étnicas” como forma de superar o passado racista e excludente do qual a educação sempre foi cenário (PAULA, 2009).

A construção do parecer buscou atender as necessidades de orientação dos sistemas de ensino, bem como da sociedade, a partir das demandas criadas pela Lei Federal nº 10.639/2003, e também pelas reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, neste sentido dispõe o documento,

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004a).

Evidencia-se, neste documento, a preocupação com a elaboração de diretrizes gerais que orientem e deem suporte aos sistemas de ensino, dirigentes educacionais, profissionais da educação e comunidade escolar; quanto à implementação das disposições legais instituídas pela Lei Federal nº 10.639/2003, na perspectiva das relações étnico-raciais que levam ao reconhecimento e valorização do legado histórico-cultural dos negros brasileiro como instrumento de efetivação de uma educação de qualidade e de uma sociedade justa e democrática.

Nas questões introdutórias do parecer, o mesmo evidencia as duas dimensões que orientam a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003: o combate ao racismo na educação e na sociedade; e a valorização, reconhecimento e promoção do legado histórico cultural dos negros brasileiros.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. **Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, [grifo nosso] povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. É importante salientar que tais políticas**

têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos [grifo nosso]. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por **professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicoraciais, [grifo nosso]** ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis (BRASIL, 2004a).

A primeira dimensão que o texto normativo do parecer faz questão de destacar é que as disposições legais em voga trata-se de ações afirmativas, ou seja, de ações reparatórias – está aprovado e ponto. Ações afirmativas e ações reparatórias neste sentido são sinônimas; que buscam afirmar positivamente a identidade cultural e histórica dos negros como forma de reparação das condições historicamente construídas fundadas no racismo como ação não afirmativa e depreciativa tanto da identidade como do legado histórico-cultural destes povos.

Também, não deixa dúvidas quanto a um dos principais propósitos da lei: trata-se de política curricular orientada para o combate ao racismo que atinge particularmente os negros. Neste sentido, insere a implantação da lei numa perspectiva de luta – contra o racismo e as formas de discriminação correlatas praticadas em relação aos negros; e de construção, de práticas pedagógicas e sociais de combate a este racismo - ações não afirmativas -, na educação e na sociedade.

Propõe a produção e divulgação de conhecimentos que levam a valorização e reconhecimento do legado histórico cultural dos negros brasileiros como forma de resgate da autoestima e da construção de uma identidade positiva de si e em relação aos outros, eurodescendentes, indígenas e asiáticos.

Aborda o direito de expressão a uma visão de mundo própria dos negros, - que entendemos e denominamos nesta pesquisa como uma cosmovisão africana.

Trata, também, dos professores qualificados e com formação para lidar com as tensões produzidas pelo racismo no ambiente escolar com vistas a uma “reeducação” das relações entre os diferentes grupos étnico-raciais.

As dimensões de combate ao racismo e valorização do legado histórico-cultural dos negros na educação e na sociedade, na perspectiva do parecer, implicam em ações reparatórias, de reconhecimento e de valorização dos negros.

No que se refere às demandas por ações reparatórias de afirmação dos negros, assim dispõe o parecer,

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações [...] Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2004a).

As reparações são instrumentos de implementação da política de combate ao racismo por meio do reconhecimento e revisão das atrocidades e diversas formas de violência cometidas contra os negros e seus descendentes em nome na defesa deste racismo.

O principal resultado destas políticas racistas que no caso brasileiro tem início no processo de escravização dos negros de origem africana e se estende para além das políticas abolicionistas, portando, ao longo de toda a nossa história, a exclusão dos negros e seus descendentes do acesso às políticas públicas promovidas pelo estado racista; como o acesso à educação, por exemplo, resultando esta em dificuldades de condições necessárias para a sua reprodução como o acesso ao emprego e ao mercado de trabalho, à cultura, à educação e aos bens materiais e imateriais por eles produzidos.

Em relação às ações de reconhecimento na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais dispõe o parecer,

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (BRASIL, 2004a).

Se o racismo implica em injustiças, a educação das relações étnico-raciais implica em justiça e iguais direitos de várias naturezas aos negros e seus descendentes; bem como, a mudança nas estruturas sociais que historicamente edificaram estas injustiças.

Este reconhecimento implica estratégias pedagógicas de valorização da diversidade como instrumento de superação da desigualdade que questionam as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e estereótipos depreciativos que buscam desqualificar o negro. Este é o entendimento do texto normativo e legal do parecer.

Quanto à valorização do legado histórico-cultural dos negros como instrumento desta reeducação das relações raciais dispõe o parecer,

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra [...] exige professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004a).

Valorizar significa a superação do currículo amparado em conteúdos pejorativos e depreciativos em relação ao negro que exaltam a escravização dos africanos como processos naturais e naturalizados ao qual denominam de “escravidão”, rumo a incorporação de conteúdos relativos a luta dos negros ao enfrentamento do processo de escravização, bem como as construções individuais e coletivas por estes empreendidas no campo da cultura, da memória, da história, da economia, da religião, e também, dos demais valores materiais e simbólicos, tais como: as festas de congadas, a capoeira, a folia de reis, o jongo, o coco, o candomblé, a umbanda, a jurema, as histórias contadas de geração a geração, os rituais fúnebres, as formas próprias de organização do trabalho na agricultura, nas manufaturas e nos ofícios especializados, dentre outras manifestações.

Implica em construir estratégias pedagógicas de aceitação e respeito da presença do negro nos espaços escolares, de forma que a eles sejam assegurados o ingresso, a permanência e o avanço nos estudos da educação infantil a pós-graduação *stricto-sensu*.

Implica que os sistemas de ensino convertam as demandas dos negros afrodescendentes em políticas públicas de Estado, voltadas para as ações afirmativas de valorização do legado histórico cultural destes povos, bem como que as instituições de ensino transformem estas demandas em políticas institucionais nesta mesma direção, por meio da reestruturação dos seus planos de ensino, propostas curriculares, revisão dos métodos de ensino e de avaliação, assim como de ressignificação dos saberes escolares e das práticas pedagógicas, com vistas à uma reeducação positiva das relações étnico-raciais.

No que se refere à educação para as relações étnico-raciais o parecer dispõe,

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens [de] todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais [...] (BRASIL, 2004a).

Portanto, o entendimento acerca da educação para as relações étnico-raciais dispostas no parecer diz respeito a uma reeducação das relações entre negros e brancos, com vistas às condições materiais, físicas e intelectuais para as aprendizagens significativas de todos os alunos negros e não negros.

No que se refere aos adjetivos “étnico” e “racial”, esclarece o parecer,

[...] se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado [...] Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que [...] o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática (BRASIL, 2004a).

O conceito de raça é entendido como adotado em nosso estudo, como um constructo social ressignificado com um sentido político pelo movimento negro; já o conceito de etnia, refere-se a demarcação das relações sociais fundadas na cor da pele, e na raiz cultural plantada na ancestralidade africana (fenótipos e exterioritipos).

A educação para as relações étnico-raciais é, portanto, uma escolha social de natureza política, ética e moral,

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil [...] É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros.

E, então, decidir que sociedade queremos construir daqui para frente [...] Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (BRASIL, 2004a).

Está posta numa perspectiva de reconhecimento da diversidade e repactuação de relações, na qual alunos negros e brancos estabelecem novas relações fundadas no respeito, reconhecimento e valorização mútua dos aspectos que promovem a equidade e a valorização humana.

Esta tarefa passa pelo combate ao racismo como condição para a emancipação dos negros,

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. **A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados**, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários [...] a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (BRASIL, 2004a).

A educação, para as relações étnico-raciais, não é tarefa exclusiva da escola, mas de toda a sociedade; porém, a escola tem o papel importante na eliminação das barreiras sociais criadas pelas práticas racistas. Nesta perspectiva, o papel escolar se estende a ação anti-hegemônica de superação do etnocentrismo e, conseqüentemente, do colonialismo intelectual e teórico que orientam as práticas pedagógicas excludentes e segregadoras próprias do racismo.

O texto do parecer indica também a necessidade de dois movimentos necessários para a construção desta nova pedagogia fundada nas africanidades e numa cosmovisão africana e afrocentrada de sociedade: o reconhecimento e valorização da identidade do aluno negro como estratégia e instrumento de combate ao racismo; fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra, como instrumento efetivo de construção de relações étnico - raciais fundadas no respeito e valorização das diferenças; instituir uma sólida formação dos professores no âmbito da formação acadêmica inicial e no campo da formação continuada como processo efetivo para o tratamento das questões relacionadas a diversidade étnico-racial nas escolas.

Compreende-se, então, a perspectiva normativa disposta no parecer que a educação das relações étnico-raciais é uma responsabilidade de todos,

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo [...] O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam [...] A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (BRASIL, 2004a).

O parecer orienta a escola e a educação no movimento de luta contra o racismo, bem como contra toda forma de discriminação. Neste sentido, indica uma ação progressista de cunho emancipatório, pois romper com a hipocrisia presente nos discursos contrários a implementação da educação das relações étnico-raciais, bem como as demais políticas públicas afirmativas para a população negra, constitui-se em emergência educacional a ser adotada pelas instituições escolares, uma vez que o parecer não é somente uma simples orientação, é norma legal.

O Parecer CNE/CP nº 03/2004 encerra as suas disposições legais normativas e orientadoras da educação para as relações étnico-raciais, com a indicação das ações necessárias para a implementação do ensino da História da África e Afro-brasileira nos termos de que trata a Lei Federal nº 10.639/2003.

O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não [...] (BRASIL, 2004a).

O parecer evidencia que ao falar do estudo de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana e da educação das relações étnico-raciais, trata-se não somente de disposições legais e normativas que se tornaram obrigatórias, mas de ações que são complementares, indissociáveis ou mesmo sinônimas.

No que se refere à orientação para o tratamento do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana dispõe o parecer,

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil [...] O ensino de

História e de Cultura Afro-brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (BRASIL, 2004a).

No que se refere ao estudo de História e Cultura da África, o parecer orienta que esta deve ser tratada numa perspectiva positiva, articulada com a perspectiva dos afrodescendentes no Brasil, ou seja, na perspectiva da diáspora.

Os modos próprios de organização social política e econômica dos africanos, bem como sua cosmovisão e diferentes construções identitárias, étnicas, culturais econômicas e sociais, devem ser estudadas em diálogo com a História dos seus descendentes aqui no Brasil. Esta perspectiva reforça a ideia de africanismo no pensamento e ação de Abdias do Nascimento, bem como dos pan-africanistas de que tratamos no capítulo I deste trabalho.

No caso do estudo da História e da Cultura Afro-brasileira, deve incorporar a perspectiva dos estudos das diásporas africanas e da diáspora Afro-brasileira com vistas a incorporar a diversidade e pluralidade de experiências dos negros de origem africana na construção da identidade e da cultural nacional brasileira.

Tal perspectiva deve estar presente na análise da história do Brasil nos aspectos sociais, econômicos, culturais, artísticos, movimentos de lutas etc, e não somente vinculados a um único evento e um único momento da História: “escravidão”, perpetuando-se a partir deste momento e evento, visões preconceituosas, pejorativas e distorcidas sobre os negros e seu legado histórico e cultural.

Estas são, a nosso ver, em linhas gerais as principais disposições do parecer, que, muito mais do que orientações para a implementação do estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, diz respeito a necessidade/obrigatoriedade de se repensar a estrutura da educação e da sociedade brasileira a partir da contribuição das diferentes matrizes étnico-raciais que formaram a nossa sociedade, com vistas a construção de novas teorias de ensino, práticas pedagógicas, saberes novos, reestruturação dos currículos e práticas educativas; enfim, um repensar do corpo epistemológico, das teorias e dos paradigmas que sustentam as nossas práticas educacionais e sociais, rumo a outras epistemologias teorias e práticas, não tão novas.

A educação para as relações étnico-raciais constitui-se numa outra referência para a prática pedagógica dos professores, mais que um marco legal, aponta para a necessidade de um novo campo epistemológico e paradigmático.

A Resolução CNE/CP nº 01/2004 determina algumas medidas necessárias, dentre as quais (PAULA, 2009):

1. Estas Diretrizes devem ser observadas por todas as instituições de ensino e, em especial, por aqueles que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (Artigo 1º);
2. Que todas as instituições de ensino Superior, sem o estabelecimento de qualquer exceção, deverão incluir estes conteúdos em forma de disciplinas, e de atividades curriculares nos cursos que ministram³⁰ – com especial observação, que não aponta exceção em nenhum curso, evidenciando portanto, que o referido conteúdo deve estar presente em todos os cursos das instituições (Parágrafo 1º do Artigo 1º);
3. O cumprimento das diretrizes passa a ser instrumento de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino (Parágrafo 2º do Artigo 1º);
4. Determina, igualmente, as providências quanto às condições materiais, dentre elas, materiais didáticos e outros materiais bibliográficos como livros que abordem a perspectiva da resolução (parágrafo 1º do artigo 3º e artigo 7º) ;
5. Incentivo, por parte dos sistemas de ensino, de pesquisas científicas que orientem os princípios e os referenciais teóricos definidos nas Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (Parágrafo 4º do artigo 3º).

Os documentos, aqui apresentados, complementam e suscitam uma reflexão sobre a fundamentação legal que introduz, em todas as instituições escolares públicas e privadas do País, o estudo da História e da Cultura das populações africanas e Afro-brasileiras, o que requer que estes conteúdos sejam desenvolvidos em todos os cursos de formação de professores e demais profissionais da Educação Básica em nível nacional. Porém, esse processo encontra dificuldades na maior parte das instituições educacionais, tanto de Educação Básica quanto de educação superior. Neste aspecto, têm sido muito importante às iniciativas institucionais e particulares dos setores e agentes sociais, para fazer valer a lei, e no sentido de se superar a herança “racista” das nossas instituições escolares e, conseqüentemente, dos currículos educacionais (Ibidem).

2.3 A escola plural, a perspectiva das africanidades e a pedagogia griô

Uma reeducação das relações étnico-raciais que seja capaz de romper com as barreiras do racismo e de toda forma de discriminação e preconceito das várias naturezas requer o rompimento com os paradigmas e concepções que sustentam tais práticas no cotidiano escolar, ou que as camuflam em visões parciais do problema.

Para que de fato ocorra, e como consequência e desdobramento desta emancipação dos sujeitos excluídos, faz-se necessário que as instituições educacionais e a escola se tornem espaços plurais, onde as diferenças culturais e identitárias sejam reconhecidas, valorizadas e respeitadas. A educação e a escola não têm que ser inclusivas, plurais e multifacetadas e, neste sentido, a inclusão é uma ação a ser empreendida por esta instituição plural.

Uma educação plural constitui-se, a princípio, como uma ideia que pode se tornar uma referência, pois articula um conjunto de pressupostos norteadores de um novo projeto educacional, dentre eles:

- Que a educação, no contexto mais amplo, e a educação escolar, no campo específico, constituem-se num “território híbrido” – permeado por inúmeras identidades que se chocam entre si. Estas identidades plurais podem transformar-se em instrumento privilegiado de diálogo e construção de sentidos para esse novo projeto educacional. A base dessa construção deve ter como centro o processo de reconstrução/ressignificação do currículo e das práticas educacionais, o respeito e valorização das diferenças;
- Que a pluralidade só pode se constituir, como referência para este conjunto de princípios, se for capaz de organizar um processo social em que as diferenças não mais sejam instrumento de exclusão social, ou seja, em que as diferenças não sejam transformadas em desigualdade social. Neste sentido, o paradigma da escola plural vai contra a sociedade dividida em classes sociais, nas quais há subordinação e exploração econômica e social de uma determinada classe.

Um novo paradigma no campo educacional requer uma nova concepção pedagógica, que, ao mesmo tempo, integre e recuse. Integre as várias diferenças como princípio norteador na prática pedagógica; recuse as teorias e os paradigmas do “engodo educacional”, as concepções liberais, pós-liberais e autoritárias de educação que fundam tanto o discurso da escola tradicional, quanto a sua crítica – sem romper com o caráter excludente e opressor da sociedade capitalista moderna.

Uma pedagogia comprometida com o reconhecimento e valorização da diversidade é aquela que rompe com as várias teorias e práticas que fundamentam seu discurso na defesa de um único sujeito educacional como caminho para cessar com a exclusão que os outros promovem, como, por exemplo: a educação inclusiva baseada no discurso de Salamanca; as teorias que defendem o aluno como principal sujeito da aprendizagem, ignorando os demais sujeitos ou que todos são sujeitos; as teorias que dissolvem os sujeitos em um todo abstrato “inteligência coletiva”; dentre outras.

Uma identidade forjada no seio desta pedagogia comprometida com a diversidade passa pela articulação de três conceitos edificantes da sua gênese epistemológica:

- O conceito de identidade – entendido como um movimento que funda os sujeitos como portadores de uma consciência de si na interlocução com outros sujeitos – portanto, de uma identidade individual;
- O conceito de alteridade – entendido como o movimento que reconhece os vários sujeitos históricos como portadores de uma identidade individual – a qual deve não ser tolerada; mas sim, respeitada, aceita e incorporada ao tecido social que não a dilui, mas preserva-a;
- O conceito de diversidade - entendido como o movimento que forja uma nova identidade, não mais a do “eu” – identidade individual, ou a do “outro” – identidades que dialogam e a quem respeito e reconheço; mas a do “nós”, que, ao nos reconhecermos e nos respeitarmos não nos opomos, e, ao não se oporem identidades que não se dissolvem – mas dialogam, e neste diálogo, promovem formas de convívio social em que o conflito faz surgir o novo a cada dia, e com ela, uma identidade em permanente mutação.

2.3.1. A pedagogia das africanidades e a educação para a emancipação

A Lei Federal nº 10.639/2003 e o arcabouço jurídico normativo pedagógico que orientam a implementação da referida lei, ao instituir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo das instituições educativas, na perspectiva da educação positiva das relações raciais, bem como do reconhecimento, valorização e promoção do legado cultural e histórico dos negros brasileiros para a formação da nossa sociedade, visa, para além nas mudanças almejadas, demonstrar a toda sociedade os resultados de uma educação fundada no pensamento único de base eurocêntrica que, como instrumento de

negação do outro e da diversidade cultural e identitária dos alunos, produziu práticas pedagógicas racistas, xenofóbicas, preconceituosas e excludentes.

Não há como negar que tais práticas e atitudes são frutos de uma determinada visão, ou cosmovisão, de mundo e de sociedade, a europeia. A negação do outro e a dificuldade em conviver com a diversidade humana são frutos de uma determinada visão de mundo, e não nos parece salutar afirmações de que qualquer outro povo ou civilização agiria da mesma forma, pois isto não é verdadeiro.

Gandhi quando liderou o movimento de libertação dos indianos por vias pacíficas almejava evidenciar aos ingleses e ao mundo que aquela forma de resistência fazia parte da cosmovisão indiana do mundo. Em nenhum momento, cremos, que este buscou mostrar que os ingleses eram violentos, maus e imperialistas e que os indianos eram bonzinhos e pacifistas, mas sim, que a cosmovisão indiana era diferente da europeia e, particularmente, naquela situação específica, a inglesa.

Da mesma forma, Nelson Mandela, após viver décadas na prisão, e diante de toda violência praticada contra ele e o povo negro da África do Sul pelos africaners e pelo Regime do Apartheid sustentado por estes, propôs na qualidade de primeiro Presidente negro da África do Sul livre uma reconstrução do país, fundada no perdão e no reconhecimento da verdade por meio das “comissões da verdade”; em nenhum momento almejava ratificar o maniqueísmo fruto da cosmovisão europeia de que o africaner de origem europeia era mal, e o africano da África do Sul era bonzinho; mas, mostrar para os africaner e para o mundo que a cosmovisão dos africanos era diferente da cosmovisão europeia de mundo e de sociedade.

A meu ver, não é possível construir uma educação positiva das relações étnico-raciais, e uma prática pedagógica antirracista, nos marcos teórico-epistemológicos que sustentaram e sustentam a educação e o currículo escolar fundados no eurocentrismo e consequentemente nos seus adjetivos pátrios, a saber: o maniqueísmo pedagógico, o ocidentalismo, o racismo e as epistemologias do norte³¹.

Uma educação antirracista fundada nas relações étnico-raciais positivas deve estar amparadas em marcos teórico-epistemológicos que Boaventura Souza Santos³² chama de Epistemologias do Sul, dentre os quais o afrocentrismo, na pluralidade pedagógica, no

³¹ Referimos ao norte como lugar epistêmico, fruto da cosmovisão eurocêntrica de sociedade, fundada no maniqueísmo e no paradigma único; em contraste com as epistemologias do sul.

³² A este respeito ver: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. Nesta obra os(as) autores(as) defende(m) um campo epistemológico ao qual denominam de Epistemologias do Sul. O pensamento abissal é a marca do pensamento ocidental moderno que caracteriza as epistemologias do norte, consiste na concessão a ciência moderna do monopólio da distinção universal da verdade, em detrimento de outras experiências epistemológicas.

reconhecimento da diversidade cultural e identitária dos alunos, em práticas pedagógicas emancipatórias e emancipadoras, numa Pedagogia das Africanidades, Afrocentrada.

O afrocentrismo (ASANTE, 1987; 1989; 1990, apud NASCIMENTO, 1996) consiste na construção de uma perspectiva teórica radicada na experiência africana, síntese dos sistemas ontológicos e epistemológicos de diversos povos e culturas, fundamentada nas civilizações clássicas africanas: egípcia, núbica e cushita.

Para Nascimento (1996, p. 36),

Esta perspectiva difere do eurocentrismo num aspecto fundamental: propondo o resgate e a reconstrução de um centrismo africano, não assume uma postura universalista; isto é, o afrocentrismo não propõe que seus elementos sejam universais e aplicáveis a outras experiências humanas. Trata-se de uma concepção pluralista, que valoriza a visão de mundo própria a cada povo. Questionando a universalização forçada de modelos específicos como o europeu, propõe a valorização dos modelos próprios aos povos dominados pelo colonialismo. Reconhecendo a validade para os europeus de um modelo específico, o afrocentrismo denuncia as distorções que caracterizam o eurocentrismo na sua articulação vigente.

A tarefa acadêmica afrocentrada, e neste contexto, a Pedagogia das Africanidades consiste em estudar, articular e afirmar aquilo que diferencia o ponto de vista africano, identificando, ao mesmo tempo, os postulados supostamente universais do eurocentrismo e desmascarando sua natureza específica (NASCIMENTO, 1996). O ponto de vista, ou a cosmovisão africana, presente no legado cultural e histórico das populações Afro-brasileiras intenta a construção de relações sociais fundadas na pluralidade de fontes para a aprendizagem: oral escrita, corporal, religiosa, etc; e de concepções acerca do processo de ensino aprendizagem, pois, estes estão amparados na experiência da vida cotidiana, e não somente na experiência da escrita escolar como resumo de todo legado educacional e escolar como se manifesta na perspectiva eurocêntrica.

Nascimento (1996) evidencia que a necessidade de construir uma perspectiva autônoma para a experiência brasileira numa perspectiva própria para a comunidade afrodescendente já se faz presente em referências como no sociólogo Guerreiro Ramos (1957, apud NASCIMENTO, 1996). Tal perspectiva, também, está presente em outros autores dentre os quais como Fonseca (2008), Nascimento (1996, 2002, 2008), Matos (1994, 2000) Cardoso (1993, 2004), Souza (1983), Santos (2000, 2010), dentre outros.

Esta referência à África e a uma cosmovisão africana na construção de novas referências para os estudos afro-brasileiros segundo Nascimento (1996, p. 17-20):

[...] não deve ser entendida como volta ao passado, mas como necessidade fundamental para a construção de uma identidade própria, viva, tanto no presente, como na perspectiva de um futuro melhor, para os filhos, deste continente tão sofrido. A África foi vítima do maior holocausto que o mundo já conheceu, o tráfico escravista do mercantilismo europeu. O objetivo desse holocausto, não inteiramente logrado devido à resistência das vítimas, foi a aniquilação da identidade dos descendentes de africanos e sua integração ao modelo ocidental, supostamente universal [...] Sem dúvida, a distorção da história africana está entre os maiores responsáveis pela perpetuação da imagem dos “negros” como tribais, primitivos e atrasados. Para Georg Hegel (1956: 91 e 96), por exemplo, a África seria “uma terra da criança, que jaz além do dia da história consciente, envolvida na mantra escura da noite”. Hegel conclui que “entre os negros, os sentimentos morais são extremamente fracos, ou melhor dizendo, inexistentes”. Este é apenas um exemplo do discurso eurocentrista que condena os africanos e seus filhos à condição de objetos, e não sujeitos, de sua história. Recuperando-se o referencial do protagonismo dos povos africanos, faz-se possível a contestação desse quadro.

Não é possível, portanto, desconstruir esta distorção da História da África e dos africanos, com base nos mesmos referenciais teóricos e epistemológicos que a edificaram, motivos pelos quais, na perspectiva apontada por Boaventura de Sousa Santos (2010), é necessário caminhar ontologicamente rumo às epistemologias do Sul, ou, no caso específico, a uma cosmovisão africana.

A perspectiva das africanidades na educação também está presente em Munanga (1986; 2006), Gonçalves (2008), Gonçalves e Silva (2002), dentre outros.

Tal tratamento, porém, ainda é fruto de críticas e oposições no mundo acadêmico, e disto não temos dúvidas. Segundo Nascimento (1996, p. 37),

No Brasil, é comum argumentar que tal procedimento seria uma postura excludente, racista e não aplicável à realidade do país. Entretanto, há pesquisas (in Larkin Nascimento, 1991) que comprovam as consequências da falta de referencial próprio da criança Afro-brasileira numa escola que não comporta nem leva em consideração a sua identidade: os índices de repetência e evasão são muito maiores entre as crianças negras. As consequências psicológicas da falta desse referencial são abordadas pela psicanalista Neusa Santos Souza no seu livro Tornar-se Negro (1983) (NASCIMENTO, 1996, p. 37).

Portanto, esta construção constitui-se numa necessidade fundamental para aprendizagens das crianças e adultos negros e negras que frequentam as escolas brasileiras, e é também uma necessidade das crianças e adultos não negros para que aprendam a conviver com as diferenças, as diversidades e as pluralidades.

Avançar na perspectiva de uma pedagogia das africanidades como possibilidade de tratamento teórico-pedagógica das questões pertinentes à educação de modo geral, e da educação para as relações raciais e étnicas, bem como, do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira de modo particular, é tarefa dos pesquisadores que de várias maneiras

trilham os caminhos da educação, da formação dos professores e demais profissionais do ensino, e da pesquisa sobre estas temáticas. Este é o esforço que realizamos nesta pesquisa.

A necessidade de um mundo democrático não é eliminar as diferenças, mas com elas conviver harmoniosamente. As diferenças não devem ser transformadas em desigualdades, mas valorizadas em um contexto de respeito mútuo e bom convívio. Essas diferenças enriquecem e enaltecem o meio cultural e a identidade nacional (NASCIMENTO, 1996). Esta é a tarefa urgente que reivindica uma pedagogia das africanidades como aporte às práticas pedagógicas de valorização, promoção e reconhecimento das diferenças.

2.3.2. A prática pedagógica griô

Nas culturas de matrizes africanas verificam-se diferentes tradições oriundas das mais diversas experiências vivenciadas no continente.

Não podemos compreender estes povos e culturas de matrizes africanas como oriundos de culturas orais sem conhecimento da escrita – sendo que a escrita nasceu na África; contudo, constitui-se foco de estudos de diversas naturezas seja na África³³ ou nas experiências da diáspora africana, em alguns casos a prevalência, já em outros, permanência e, em muitos, a existência de culturas de tradição oral.

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referindo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África [...] Entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem escritas eram povos sem cultura (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.167).

A vivacidade da tradição oral da África não é um fenômeno exclusivo do continente; ela está presente nos povos e culturas de matrizes africanas espalhados pelo mundo nas diversas experiências da diáspora.

Esta tradição está presente na sociedade e na cultura brasileira como elemento constituinte das relações sociais e culturais, bem como nas experiências de socialização do saber que se compartilham nas escolas e demais espaços educativos.

Nossas influências na tradição escolar e educacional, ainda ancoradas em concepções de matrizes eurocêntricas e ocidentais, nos impõe dificuldades de ordem epistemológica e

³³ A este respeito ver seção I do capítulo I desta Tese de Doutorado.

metodológica para se compreender estas tradições de matrizes africanas, como fonte do saber escolar e das experiências vividas dentro e fora da escola, na perspectiva de que dispõe a Lei Federal nº 10.639/2003 e a sua legislação correlata com vistas a uma educação para as relações étnico-raciais positivas.

Questionar e redesenhar as práticas escolares a partir de saberes de tradição oral presentes tanto nas comunidades de maior permanência das tradições orais de matrizes africanas, quanto nas diversas experiências sociais e educacionais oriundas desta tradição, requer repensar e restituir a oralidade a posição de centralidade na construção, reconstrução e ressignificação do saber escolar, juntamente com outras tradições, como a tradição escrita.

Para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem [...] Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro do homem. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra [...] Nada prova a priori que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração. [...] os próprios documentos nem sempre se mantiveram livres de falsificações ou alterações, intencionais ou não, ao passarem sucessivamente pelas mãos dos copistas – fenômeno que originou, entre outras, as controvérsias sobre as “Sagradas Escrituras” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.168).

Não é a oralidade ou a escrita a fonte do saber, mas a experiência humana é sábia e, portanto, compreender como tanto a escrita como a tradição oral possuem uma importância na organização dos currículos e culturas escolares. Contudo, não é infortuito afirmar que, em função do colonialismo, do eurocentrismo e do racismo que permeiam estes currículos bem como dos demais instrumentos de efetivação das práticas escolares nas instituições educativas - a oralidade, constituiu-se ao longo da História da educação brasileira e ocidental motivos de repulsa e incompreensão, “sinônimo” do popular como oposto à cultura erudita, letrada, acadêmica.

Restituir o lugar da oralidade nas práticas escolares constituiu-se em tarefa urgente como forma de reconhecimento e valorização das culturas e tradições, sejam elas de matrizes africanas, ou mesmo indígenas, ciganas e até mesmo europeia. A esta operação, com implicações nos sistemas de ensino ou nas teorias e projetos educacionais em curso, é que denominamos de práticas pedagógicas griô.

Esta prática pedagógica griô, considerando todo o legado africano no Brasil fruto de tradições seculares deve ser ressignificada a partir de duas dimensões presentes em nossa

experiência diáspórica a favor de uma educação antirracista positiva/positivadora das relações raciais: a tradição e a oralidade.

A tradição confere a palavra não só um poder criador como também a dupla função de conservar e destruir. Por essa razão, a fala, por excelência, é o grande agente ativo da magia africana - na África, designa o controle das forças, em si uma coisa neutra que pode se tornar benéfica ou maléfica (HAMPATÉ BÂ, 2010). Sendo assim,

Na tradição africana, a fala, que tira do sagrado o seu poder criador e operativo, encontra-se em relação direta com a conservação ou com a ruptura da harmonia no homem e no mundo que o cerca [...] O que a África tradicional mais preza é a herança ancestral. O apego religioso ao patrimônio transmitido exprime-se em frases como: “Aprendi com meu Mestre”, “Aprendi com meu pai”, “Foi o que suguei no seio de minha mãe” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.173).

Os tradicionalistas na África tradicional concebem o saber numa perspectiva de ancestralidade e hereditariedade, uma ciência eminentemente prática que consiste em saber como entrar em relação apropriada com as forças que sustentam o mundo visível e que podem ser colocadas a serviço da vida (HAMPATÉ BÂ, 2010).

Na tradição do Mande, cujo centro se acha no Mali, mas que cobre mais ou menos todo o território do antigo Bafur - a antiga África ocidental francesa -, narra-se a existência dos *nyamakala* em fulfulde, ou *dieli* em bambara, que em francês passaram a ser conhecidos como griôts, animadores públicos, espécie de trovadores, que por meio de viagens distantes ou fixação em um mesmo lugar, ocupam-se da história, da música, da poesia lírica e dos contos que animam as recreações populares e, normalmente também, a história; são privilégios dos *griôts* (Idem).

Classificam-se em três categorias:

[...] os *griôts* músicos, que tocam qualquer instrumento (monocórdio, guitarra, cora, tantã, etc.). Normalmente são excelentes cantores, preservadores, transmissores da música antiga e, além disso, compositores; os *griôts* “embaixadores” e cortesãos, responsáveis pela mediação entre as grandes famílias em caso de desavenças. Estão sempre ligados a uma família nobre ou real, às vezes a uma única pessoa; os *griôts* genealogistas, historiadores ou poetas (ou os três ao mesmo tempo), que em geral são igualmente contadores de história e grandes viajantes, não necessariamente ligados a uma família (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.193).

Atuando como uma espécie de tradutores populares, guardiões da cultura, a tradição lhe confere um status social especial, gozam de grande liberdade de falar. Na tradição do Bafur, o nobre ou o chefe não só é proibido de tocar música em reuniões públicas, os *griôts* desempenham o papel de mediadores ou interlocutores: “Eles são a língua de seu mestre” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.195). Um jovem nobre não se dirigirá diretamente a uma jovem

para dizer-lhe de seu amor, o fará o *griôt*. Partindo dos pressupostos que as sociedades africanas desta região da África são baseadas no diálogo entre os indivíduos e na comunicação entre comunidades ou grupos étnicos, os *griôts* são os agentes ativos destas sociedades.

O nome *dieli* em bambara significa sangue como tal, eles circulam pelo corpo da sociedade, e conforme buscando atenuar ou mesmo aliviar os conflitos por meio das palavras e das canções. Foram, também, importantes agentes ativos do comércio e da cultura humana (HAMPATÉ BÂ, 2010).

O segredo do poder da influência dos *Dieli* sobre os *Horon* (nobres) reside no conhecimento que têm da genealogia e da história das famílias. Alguns deles chegaram a fazer desse conhecimento uma verdadeira especialização. Os *griôts* dessa categoria raramente pertencem a uma família e viajam pelo país em busca de informações históricas cada vez mais extensas. Desse modo, certamente adquirem uma capacidade quase mágica de provocar o entusiasmo de um nobre ao declamar para ele a própria genealogia, os objetivos heráldicos e a história familiar, e, conseqüentemente, de receber dele valiosos presentes. Um nobre é capaz de se despojar de tudo o que traz consigo se lhe mover os sentimentos [...] tornam-se naturalmente, os arquivistas da sociedade africana e, ocasionalmente, grandes historiadores [...] Os *griôts* historiadores, a rigor, podem ser chamados de “tradicionalistas”, mas como a ressalva de que se trata de um ramo puramente histórico da tradição, a qual possui muitos outros ramos (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.197).

O griôt é um contador de história, um antropólogo, um memorialista, um músico, poeta, um intermediador de conflitos, enfim, é um guardião, divulgador e interprete da memória e da cultura de um povo - apropriado na diáspora africana no Brasil, em seu sentido diaspórico, como griô. A importância do *dieli* (griô) se encontra em sua arte de manejar a fala, que, aliás, também é uma forma de magia (HAMPATÉ BÂ, 2010).

Nas teias de relações que permeiam estes saberes presentes na África tradicional, a educação tradicional começa no seio de cada família, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas. São eles que ministram as primeiras lições da vida, seja por meio das experiências, de histórias, fábulas, lendas, os provérbios, legados à posteridade pelos ancestrais. O ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança (Idem).

Os ensinamentos referentes ao homem baseiam-se em mitos da cosmogonia, determinando seu lugar e papel no universo e revelando qual deve ser sua relação com o mundo dos vivos e dos mortos; ensina-se qual deve ser seu comportamento diante da natureza, como respeitar-lhe o equilíbrio e não perturbar as forças que a animam, sendo a

finalidade última tornar-se, tal como *Maa*, um “homem completo”, interlocutor de *Maa Ngala* e guardião do mundo vivo (Ibidem).

A educação africana não tinha a sistemática do ensino europeu, sendo dispensada durante toda a sua vida. A própria vida era educação. No Bafur, até os 42 anos, um homem devia estar na escola da vida e não tinha “direito a palavra” em assembleias, a não ser excepcionalmente. Seu dever era ficar “ouvindo” e aprofundar o conhecimento que recebeu desde sua iniciação, aos 21 anos; um homem idoso encontrava sempre outro mais velho ou mais sábio que ele, a quem pudesse solicitar uma informação adicional ou uma opinião. “Todos os dia o ouvido ouve aquilo que ainda não ouviu” - a educação durava a vida inteira (Ibidem).

Hoje, a educação e as muitas escolas convivem com um conjunto de culturas escolares que não são contempladas em seus currículos, bem como no seu conjunto de leis – a mudança nas leis é bastante recente, mas a sua aplicação ainda é foco de resistências, fruto de uma mentalidade educacional alienada e colonizada, pelo pensamento europeu/ocidental.

Os professores, profissionais de ensino e dirigentes educacionais pautam as suas ações e práticas educativas em mentalidades e ideologias num sistema de teorias e epistemologias fruto de uma cosmovisão herdada de modelos estrangeiros, principalmente europeus; povos e realidades sujeitos a outras leis e com outras mentalidades, mesmo considerando que estes povos também migraram para o Brasil. Não se pode negar que as suas tradições, culturas e identidades passaram por processos de modificação, reconstrução e ressignificação, porém em nossa tradição escolar adotamos e exaltamos o ocidentalismo ariano, livre de influências africanas, indígenas, ciganas, ou mesmo, de outras culturas do oriente.

No Brasil, o conjunto de leis elaboradas após a nossa independência, ancorado em modelos europeus ou norte-americanos, propaga uma igualdade universal, ainda não condizente com a realidade brasileira. As leis educacionais, em nome do cosmopolitanismo eurocêntrico, importaram uma educação elitista excludente e segregadora em nome de um projeto de europeização do País desvinculado das tradições culturais e da realidade do seu povo.

O drama de uma educação plural, multifacetada, emancipadora é reconhecer as diferenças em favor da igualdade de oportunidades. É frequentemente se pautar pela ideia de uma minoria de intelectuais oriundos dos estratos mais favorecidos da universidade brasileira, em detrimento da tradição da cultura e da identidade nacional, vivenciada nas tradições culturais e populares do povo herdeiro em sua maioria de africanos, de indígenas, de ciganos, mas também de europeus e outros povos do oriente.

Esta minoria cria e reproduz teorias e práticas escolares colonizadas oriundas do mundo europeu que não respeita as tradições e as culturas escolares, como também não respeitam as mudanças e as novas configurações vivenciadas no meio educacional.

Uma prática pedagógica griô é uma nova referência para a ação dos professores e profissionais da educação amparada nos princípios de respeito, valorização e promoção das diversas identidades e culturas por meio da ampliação e valorização das tradições orais e das histórias de vida dos alunos e professores como instrumentos efetivos de significação e ressignificação dos currículos escolares; em síntese, uma prática pedagógica fundada numa pedagogia das africanidades.

De tal forma como era importante para os homens destacados na sociedade enviarem seus filhos a “escolas de brancos”, de modo a separá-los da tradição; agora é importante enviar os alunos da “escola quadrada dos brancos” para as comunidades tradicionais de matrizes africanas quilombolas – como os espaços de tradição religiosa nas comunidades de terreiros, na escola de samba, nas rodas de capoeira, nas comunidades ribeirinhas e nas tribos indígenas, nas vilas, nos becos e nas favelas – para reaprenderem a tradição griô.

É necessário fazer o caminho de volta da ideologia colonialista de matriz europeia para as tradições Afro-brasileiras e afro-indígenas como forma de se reapropriar desta primeira em favor das demais.

Precisamos religar os conhecimentos fruto da experiência colonizadora aos saberes tradicionais em favor deste segundo a fim de que a partir desta experiência se possibilite uma libertação da educação racista, segregadora e excludente em favor de uma educação das relações raciais e étnicas positivas, na qual se valorize a História e culturas de matrizes africanas como dimensão indissociável deste novo fazer pedagógico.

Um novo paradigma e uma nova pedagogia exigem uma nova prática pedagógica rumo à reeducação positiva das relações raciais. A esta prática pedagógica, forjada no campo da pedagogia das africanidades, chamaremos de prática pedagógica griô – que representa uma nova postura dos educadores diante da realidade educacional vivenciada no ambiente escolar.

Essa nova prática pedagógica deve abranger as diferentes dimensões da profissão docente, por isto, deve articular as ações de planejamento e organização pedagógica, bem como de desenvolvimento e avaliação das práticas curriculares, amparadas não somente em conteúdos, mas em um conjunto de ações que levem a reflexão e à ação acerca dos valores, comportamentos e atitudes que os docentes devem desenvolver nos currículos escolares, nos planos de ensino e nos planos de aula.

Uma prática griô e uma pedagogia fundada nas africanidades em que se busca, por meio das tradições orais de matrizes africanas, a construção de uma ação pedagógica, que seja fundada não somente na tradição escrita como única referência de saber escolar, mas na oralidade, na ancestralidade e cujos saberes são passados de geração em geração.

Uma prática pedagógica griô permite, também, o trabalho com as ancestralidades e oralidades. Afirma que oralidade associada à história de vida como uma forma organizada de compreender os valores sociais, religiosos, educacionais, as normas, os comportamentos e a reviver junto ao narrador os momentos cruciais, observando falas que produzem imagens e sentimentos no presente. Na tradição oral, as palavras transformam em ação, isto é, atividade comunicativa – relação de cumplicidade entre o contador e o ouvinte.

A prática pedagógica griô possibilita, por meio da oralidade e da história de vida dos familiares de cada aluno, o trabalho com a valorização da sua identidade, em que este poderá, por meio de entrevistas e registros, compreender a história dos seus ancestrais e apreender a memória que guardam seus familiares.

Uma prática pedagógica griô valoriza como saberes escolares as experiências, tanto dos professores como dos alunos. Esta experiência não é somente profissional, mas também pessoal: de cidadãos negros e brancos, que, comprometidos com a superação do racismo na escola e na sociedade, buscam transformar as suas experiências de vida numa experiência de luta, por uma sociedade mais humana e plural.

2.4. O multiculturalismo como possibilidade pedagógica

No diálogo entre uma educação para a emancipação na perspectiva da educação para as relações raciais e étnicas positivas que se estabelece neste capítulo, aparece de forma bastante acentuada em nosso estudo a questão da cultura no meio educacional e do multiculturalismo.

A década de 1990 foi palco do processo da expansão da Educação Básica – particularmente do ensino fundamental - para todos os setores da sociedade impulsionada principalmente pelas orientações dos organismos internacionais. No início dos anos 2000, diversas políticas governamentais buscam a ampliação desta expansão para o ensino médio e para o ensino superior. Setores até então excluídos dos bancos escolares passam agora a ocupá-los – pobres, indígenas, negros, mulheres, homossexuais, portadores de necessidades educacionais especiais; enfim, a educação homogênea e monocultural que ocupava a escola republicana até os anos 1980 deu lugar a uma escola heterogênea e multicultural.

Apesar da polissemia, o multiculturalismo é um conceito que ganha importância no campo científico, em particular das ciências humanas e da educação, e tem sido para os pesquisadores das diversas áreas de conhecimento um desafio epistemológico bem mais complexo que a aparente simplicidade da palavra nos sugere.

Uma primeira afirmação é que o próprio conceito de multiculturalismo é em si um conceito multicultural, podendo assumir diferentes significados e significantes dependendo do contexto de sua apropriação e de seu uso: numa determinada região geográfica, por determinado grupo político ou religioso, por determinado seguimento social, ou mesmo por determinada corrente de pensamento no meio acadêmico. Assim, o que entendemos por multiculturalismo, ao contrário de outros conceitos utilizados no universo dos estudos acadêmicos, não tem um significado único, ou o mesmo significado para todos aqueles que se utilizam e se apropriam dele para fundamentar os seus estudos.

Ao debruçarmos sobre o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira – onde o conceito de multiculturalismo se apresenta como uma das possíveis vertentes teóricas de análise – se faz necessário problematizarmos sobre as inúmeras possibilidades que a utilização do termo possibilita em nosso meio, bem como este pode contribuir positivamente para o nosso objeto de estudo. É o que intencionamos.

A necessidade de acúmulo de um arcabouço teórico, bem como de elementos para a reflexão destes fenômenos no campo da prática social vivenciada no universo das instituições educativas é uma exigência em nível global.

No que se refere às temáticas relacionadas às diversidades de natureza racial e étnica, o multiculturalismo tem representado no contexto atual uma das principais vertentes teóricas, o qual busca explicar, refletir e apontar caminhos de intervenção no que se refere a realidade social educacional que permeia o estudo deste tema.

Canen (2008) aborda a importância do multiculturalismo como conceito e prática estruturante na formação dos professores e dos formadores que atuam na formação docente, para a qual, devem ser compreendidos como professores-pesquisadores, construtores de conhecimento e sujeitos protagonistas dos seus projetos e propostas de trabalho. Portanto, a dimensão da pesquisa é intrínseca ao trabalho docente e o multiculturalismo um aporte teórico e metodológico que possibilita edificar tanto a identidade profissional dos professores quanto as suas concepções e atitudes acerca da educação.

Segundo Canen,

A primeira dimensão no Trabalho da formação de professores pesquisadores em uma visão multicultural pela sensibilização a diversidade cultural dos professores-formadores-autores-pesquisadores, que constroem/transmitem o conhecimento na área educacional, assim como dos futuros professores e dos estudantes com que vão interagir (...) a visão multicultural da pesquisa leva a necessidade de valorização das formas diferenciadas de realizar pesquisa, respeitando-se os paradigmas dos pesquisadores e os critérios de rigor e relevância inerentes aqueles paradigmas (CANEN, 2008, p. 300).

Para a autora, um dos principais desafios da pesquisa na área de educação no contexto atual é o respeito e valorização da pluralidade de métodos e paradigmas que constituem a prática científica dos professores. Este desafio, inerente a visão multicultural da pesquisa, contribui significativamente para a superação do pensamento único como norteador das pesquisas educacionais e na ampliação das metodologias, teorias, temas, problemas e abordagens das pesquisas em educação – “pluralidade paradigmática”.

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2002) em “O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos” abordam o multiculturalismo a partir de uma perspectiva que ambos denominam “jogo” das diferenças. Neste estudo, os mesmos afirmam o caráter plural do multiculturalismo e a sua perspectiva não meramente política, mas de engajamento neste jogo que envolve inexoravelmente a função da educação enquanto construtora de sentidos e significados, não para os sujeitos abstratos, mas para os sujeitos “excluídos” da sociedade – negros, mulheres, homossexuais, indígenas etc. Portanto, o multiculturalismo, na perspectiva destes autores, representa um instrumento efetivo a serviço da luta contra todas as formas de exclusão social, particularmente, contra a exclusão do negro nos espaços escolares.

Para Gonçalves e Silva,

o multiculturalismo enquanto movimentos de ideias resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se opoem a toda forma de centrismos culturais, ou seja, de etnocentrismo (...) seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro. (GONÇALVES & SILVA, 2002, p. 14).

Na epígrafe, os autores afirmam além da perspectiva de engajamento inerente ao multiculturalismo contra toda forma de afirmação de “centrismo”; particularmente, o etnocentrismo, o engajamento em defesa da pluralidade de experiências culturais como o ponto de partida que molda as interações multiculturais. Portanto, é correto afirmar que, no entendimento destes autores, a pluralidade não é somente de culturas, mas de relações sociais mais amplas, que constituem a base sobre a qual deve assentar-se a perspectiva multicultural. Trata-se, portanto, não de produzir novos centrismos de natureza racial, étnica, cultural, ou

mesmo social, mas de assumir a diversidade e as diferenças de diversas naturezas, como o instrumento fundamental de novas práticas sociais fundadas na promoção do respeito e valorização destas diferenças.

Os autores apontam ainda que, tanto no Brasil como na América Latina, “os grupos que reivindicam o reconhecimento de seu patrimônio cultural são justamente aqueles que construíram as nações nas quais vivem”. Neste sentido, o multiculturalismo, muito além de um conceito, representa “um princípio ético que tem orientado a ação destes grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais”, estes que “agem por meio de suas organizações políticas para serem reconhecidos e respeitados quanto aos seus direitos civis”, bem como direitos sociais (grifo nosso) (GONÇALVES & SILVA, 2002, p.15-20).

A questão central definidora do multiculturalismo enquanto um conjunto de princípios éticos que norteiam a ação humana na direção do respeito à diferença é a “diversidade cultural” – haja vista que, esta constituiu-se no principal problema de uma sociedade onde a convivência humana é marcada por conflitos sociais motivados pelo preconceito e pelas discriminações “étnicas, de gênero, de preferências sexuais, de gerações” e raciais³⁴ (grifo nosso) (Idem, p. 25).

Estes autores evidenciam que o multiculturalismo não interessa à toda sociedade, mas aos grupos sociais que são e que foram excluídos dos centros de decisão e poder por diversas questões e, sobretudo, por questões culturais. Neste sentido, “a integração de negros, índios e mestiços se faz por mediação de um estado altamente interventor, onde o racismo é dissimulado pelo mito da democracia racial”; sendo assim, o multiculturalismo não se institucionalizou na esfera do Estado e, só recentemente, aparece como instrumento mobilizador destes e de outros agentes sociais. Esta mobilização caminha na direção das orientações e reformulações pelas quais têm passado a educação brasileira, e que apontam para uma concepção de currículo escolar que leve em consideração o caráter pluriétnico, pluricultural e plurirracial (grifo nosso)³⁵ de nossa sociedade. (Ibidem). Assim afirmam que,

³⁴ Nosso grifo faz-se necessário para explicitar que esta é uma intervenção que vem do nosso entendimento já anunciado anteriormente de que, o conceito de raça, muito além de uma perspectiva meramente científica, foi um termo histórica e socialmente construído no seio da sociedade moderna, e neste momento, apesar das ambigüidades que permeiam este conceito, faz-se necessário enquanto instrumento conceitual e político de desconstrução do que foi pejorativamente construído em seu nome. Portanto, se o conceito de raça serviu historicamente para construir o racismo e o racismo, entendemos que o mesmo é importante instrumento para desconstruir estes instrumentos de exclusão do negro da sociedade, pois a sua negação, pode ideologicamente promover também a negação dos seus males e a necessidade de superá-los, o que a nosso ver, constitui-se num erro de natureza teórica e também, político-ideológico.

³⁵ Idem.

Em suma a educação multicultural propõe a reforma das escolas e de outras instituições educacionais, com a finalidade de criar iguais oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, independentemente de seu grupo social, étnico/racial (...) Inicialmente a educação multicultural foi vista como um esforço de combate ao racismo, mas logo transformou-se em um movimento de reforma do ensino e dos ambientes escolares ao tentar resolver questões étnico-raciais, socioeconômicas, relações de gênero, relações entre deficientes e não deficientes, ao ensino para pessoas cuja a língua materna não é a inglesa e assim por diante (GONÇALVES & SILVA, 2002, p. 55-56).

E complementam com uma síntese sobre o multiculturalismo,

o multiculturalismo tampouco a educação multicultural constituem corpo único de ideias e práticas (...) decorrem de concepções múltiplas, construídas a partir, entre outras, de referências étnico-raciais, políticas, de gênero e de classe. (...) Buscar compreender o multiculturalismo e suas repercussões na educação implica destrinchar referências ideológicas, elucidar encaminhamentos teóricos, descobrir práticas sociais, ressignificar práticas pedagógicas, posicionar-se politicamente e situar-se socialmente (GONÇALVES & SILVA, 2002, p. 60-71).

Colocam o multiculturalismo na dinâmica de um duplo movimento que vai da teoria à prática e vice-versa e apontam para a caminho da educação como o lugar onde este corpo de ideias ganha efetividade e lugar; e, por meio das práticas pedagógicas dos professores e profissionais da educação, torna-se instrumentos vivos da luta contra o racismo, o etnocentrismo, a violência de gênero, e toda forma de discriminação excludente, no contexto do jogo das diferenças.

Uma constatação é que o desafio de superação de uma educação racista começa pela fase inicial de escolarização, em particular na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Neste sentido, os professores que lecionam nesta etapa da escolarização inicial devem ter uma maior atenção dos poderes públicos na formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a implementação dos estudos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como das relações raciais positivas; porém, o que se vê na maioria dos casos ainda é descaso e a omissão. É preciso autonomia e protagonismo dos docentes na formulação e implementação de políticas de apoio e suporte pedagógico, das quais as políticas de formação de professores, de produção de materiais didático-pedagógicos e de reformulação curricular são pilares deste processo.

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História da África e Afro-brasileira, instituídas por meio do Parecer CNE/CP n. 03/2004 e da Resolução CNE/CP n. 01/2005, apontam setas para o caminho de superação dos desafios: o desenvolvimento de uma reeducação positiva das relações raciais e étnicas da Educação Básica ao ensino superior. Resta-nos saber o que e como as instituições e os

poderes públicos, principalmente nas esferas estaduais e municipais, se posicionarão, tendo em vista deslocarem-se do espaço da omissão rumo ao espaço da ação.

Se o professor é um dos protagonistas nos processos de mudanças ou de permanências que ocorrem na educação, os saberes e práticas próprios do fazer docente deve constituir-se no foco da implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, de organização e reestruturação curriculares, de mudanças das teorias, métodos e processos pedagógicos, bem como das investigações científicas que buscam refletir sobre as mudanças necessárias no campo da educação.

Nossa pesquisa, como já foi anunciado, assenta-se sobre esta perspectiva, compreender como os saberes dos professores são ressignificados ou não por meio das ações de formação continuada de que participam, com vistas a mudanças e/ou permanências das práticas pedagógicas e curriculares.

PARTE II
FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS.

CAPÍTULO 3 - DOS TEMAS E PROBLEMAS DA PESQUISA AOS CAMINHOS E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

“a vida é o lugar da educação e a história de vida, o terreno no qual se constrói a formação” (Dominicé apud Nova, 1995, p. 24).

3.1 Dos temas e problemas

A partir dos anos 1990, a figura do professor passou a ser concebida em sua totalidade, não sendo possível pensá-lo de forma fragmentada, separando o “eu” pessoal do “eu” profissional. Nesta concepção, a formação passou a dar importância à construção da identidade do professor. Novos estudos e debates, nesse período, consideraram, entre outras questões, os modos de vida pessoal interferindo no profissional. As pesquisas evidenciavam para a necessidade de produzir outro tipo de conhecimento, nascido das experiências docentes, mais próximo das realidades e do cotidiano dos professores.

Paim (2005) analisa o fazer-se professor, a eterna incompletude do ser professor, o inacabamento do ser professor. Porém, esta incompletude e inacabamento têm que ser compreendidos como um processo e não como um fim em si mesmo, pois, do contrário, teríamos que concordar com o pensador da mesma escola que Thompson – a historiografia inglesa que protagonizou os estudos culturais de orientação marxista –, que é a de Stewart Hall de que as identidades estão em constante processo de hibridismo.

Identidades em transformação não significa “o não ser”, mas “o ser” – o ser professor – identidades em transformação são identidades e não a sua negação. “Fazer-se professor” é ser professor e não um eterno não ser. O que define nossa identidade, conforme dissertamos no primeiro capítulo, é a condição de sujeito, seja individual o “eu”, seja coletivo o “nós”.

Ser professor em formação é um “formar-se” e um “ser” professor ao mesmo tempo, e que não sejam operações opostas, mas complementares.

Em nossa pesquisa, quando tratamos da formação docente, estamos falando de um processo que tem início ao longo da vida do sujeito professor e, neste intervalo temporal, se inscreve um processo particular: a formação inicial e a formação continuada.

A formação inicial ocorre em instituições próprias de instrução e ensino, em nível médio, nos cursos para formação de magistério (antigo normal); em nível superior, nos cursos de graduação na modalidade de licenciatura e de Pós-graduação.

A formação continuada ocorre tanto no âmbito da prática profissional (formação em serviço), quanto no âmbito de uma formação “fora de serviço” ou uma formação sabática³⁶.

Ao tratar destas duas dimensões da formação docente, a formação inicial e a formação continuada, buscamos estabelecer um diálogo necessário entre a literatura específica sobre o tema e o nosso objeto de pesquisa, nas linhas que seguem.

3.2 Formação inicial dos professores

A formação inicial de professores encontra-se amparada por pressupostos de ordem legal que buscam estabelecer um arcabouço jurídico normativo para o tema em questão, bem como num conjunto de teorias que estabelecem uma base epistemológica/conceitual.

No que se referem às disposições legais, elas regulam a formação inicial dos professores da Educação Básica, foco dos professores que foram entrevistados em nossa pesquisa; a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), assim dispõe sobre o assunto,

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio [...] (BRASIL, 1996, s/p).

O artigo 61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define os professores como profissionais da Educação Básica, habilitados em cursos de nível médio e superior para a docência na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio.

Assim, junto com os demais profissionais da educação formados, são responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem nas instituições de Educação Básica com vistas a que se cumpram os objetivos da Educação Básica dispostos na lei, e nos processos gestados no âmbito da sociedade.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, e oferecida em nível médio na modalidade normal. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério [...] § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e

³⁶ A respeito da formação sabática, nos referimos aos processos de formação continuada nos quais os professores são dispensados das suas atividades docentes de regência de classe para, em outro espaço, realizarem o processo de formação continuada.

tecnologias de educação a distância [...] § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior³⁷.

No artigo 62 define-se o curso de licenciatura plena como o lócus privilegiado para a formação dos profissionais da Educação Básica, admitindo-se, porém, a formação nos cursos de magistério em nível médio para os professores da educação infantil e para as cinco séries iniciais do ensino fundamental³⁸.

O parágrafo primeiro do artigo 62 da LDB institui uma nova lógica para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Anterior as alterações instituídas em 2009 e em 2013, a formação inicial era algo de responsabilidade pessoal de cada um que quisesse escolher carreiras que os levasse a docência na Educação Básica; a formação continuada, então, estava relegada muito mais ao interesse e iniciativa individual do professor.

Com as alterações instituídas na LDB pela Lei Federal nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, e pela Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a formação inicial e continuada dos professores passam a ser entendidas como uma política de Estado, sujeitas, portanto, a alocação de recursos públicos e alvos de políticas públicas necessárias a sua implementação e efetivação.

No parágrafo terceiro do artigo 62 da LDB encontra-se uma verdadeira “declaração de intenções” e respostas às críticas da sociedade no que diz respeito a qualidade da formação inicial oferecida nos cursos de educação a distância.

O parágrafo quinto do artigo 62 da LDB institui o Programa Institucional de Iniciação à docência – PIBID – no âmbito dos cursos de Licenciatura Plena das instituições públicas de ensino superior, como forma de incentivar os alunos a optarem por carreiras vinculadas a licenciaturas que, historicamente, sempre tiveram baixo prestígio e baixa procura dentre os cursos de graduação superior das instituições.

³⁷ Modificações instituídas pela Lei Federal nº 12.796, de 2013 – Algumas disposições deste artigo foram alteradas na base de dados do Governo Federal, ainda no processo de conclusão deste capítulo.

³⁸ Neste artigo, há dois motivos de grandes controvérsias e debates no âmbito da formação de professores no Brasil. A primeira controvérsia diz respeito aos cursos de formação inicial para o magistério em instituições de ensino superior, haja vista que a Lei Federal nº 5692/71 – LDB em vigência até o ano de 1996, instituiu como regra os antigos cursos de licenciatura curta de três anos que habilitava o docente para múltiplas disciplinas levando a uma formação genérica e alienada; e tal prerrogativa é definitivamente sepultada. A segunda controvérsia foi em relação à formação para os professores para a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, PIS, a redação anterior da Lei Federal nº 9394/1996 deixava dúvidas e lacunas quanto ao assunto, levando a maioria dos sistemas de ensino, inclusive o federal, a interpretar e entender que a formação mínima para a atuação no magistério era o curso de licenciatura plena, assim, a certificação/habilitação para o magistério nestes níveis de ensino adquiridas em cursos de nível médio, somente teriam validade desde que acompanhadas do diploma de licenciatura plena – mesmo que em área diversa daquela adquirida em nível médio.

Dispõe a LDB no seu artigo 63,

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

O artigo 63 institui uma nova organização responsável pela formação de professores que, até então, não existia na estrutura da educação brasileira – os Institutos Superiores de Ensino³⁹ - bem como os programas de formação pedagógica, em geral, destinados a bacharéis que não possuem formação específica para a docência da Educação Básica, nos termos da Resolução nº 02/1997⁴⁰, do Conselho Nacional de Educação.

O artigo 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”⁴¹.

Tal disposição legal foi uma iniciativa importante para a reestruturação dos cursos de formação inicial de professores, com vistas a conferir uma maior abrangência à formação pedagógica dos alunos.

Complementa as disposições legais sobre a formação inicial dos professores o Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a qual disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências, como disciplina a formação inicial dos docentes para a Educação Básica nos seguintes termos,

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de

³⁹ A este respeito ver: PAULA, Benjamim Xavier de. **O PAIUB e o “Provão” no contexto das políticas institucionais de avaliação do Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – PPGE/FE/USP, 2005 (Dissertação de Mestrado).

⁴⁰ Os programas especiais de formação pedagógica possibilitam a bacharéis e profissionais de outras áreas que não o ensino, que realizem uma formação especial de aproximadamente um ano, e a partir desta adquirem um certificado equivalente ao de Licenciatura Plena. A este respeito ver o disposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de Junho de 1997 - Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

⁴¹ Tal disposição foi significativa no âmbito da Educação Básica, pois anterior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e suas alterações posteriores, mesmo nas instituições públicas de prestígio, a formação de professores era muitas vezes negligenciada por um modelo que privilegiava o bacharelado sobre as licenciaturas e a formação teórica em detrimento do saber prático. Em muitos cursos, havia a formação do bacharel ao longo dos quatro anos, que, ao final do curso, por meio de um “esticadinho”, onde os alunos frequentavam as disciplinas de “Estrutura e Funcionamento do Ensino” e “Didática e Práticas de Ensino”, ou equivalentes a estas disciplinas, conferia-se a habilitação para a licenciatura como complementar ao bacharelado.

colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica [...] Art. 7º O atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério, na forma do art. 9º, dar-se-á: I - pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior; e, II - por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas, identificadas na forma dos art. 5º. [...] Parágrafo único. A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial (BRASIL, 2009, s/p).

A primeira providência estabelecida neste decreto é a regulamentação do regime de colaboração entre a União, os Estados e Municípios para a implementação das ações de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica de que trata a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996l.

No que se refere às ações de formação inicial dos professores da Educação Básica, o decreto prevê duas linhas de ações, a saber:

- Ampliação das matrículas nos cursos de licenciatura e pedagogia das instituições públicas de ensino superior.
- Apoio técnico e financeiro as instituições e entes federados na implementação das ações de formação inicial dos professores, tendo em vista as demandas no disposto no artigo 5º do referido decreto.

No que se refere a ampliação das matrículas nos cursos de licenciaturas e de pedagogia nas instituições federais de ensino superior, tal disposição está sendo alcançada, por um lado, por meio da ampliação dos cursos e instituições de ensino superior no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); e por outro, por meio da implementação de cursos de licenciatura plena e de pedagogia na modalidade a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

3.3 Formação continuada de professores

A formação continuada dos professores encontra-se amparada por pressupostos de ordem legal que buscam estabelecer um arcabouço jurídico normativo para o tema em questão, bem como num conjunto de teorias que estabelecem uma base epistemológica/conceitual.

Em relação ao arcabouço teórico epistemológico, sobre a formação continuada dos professores da Educação Básica, alguns autores tem se debruçado sobre o assunto.

As discussões sobre o conceito de formação continuada no meio educacional, embora amplas e recorrentes na literatura produzida na área, nem sempre têm conseguido esclarecê-lo, o que nos leva a inferir que possivelmente a (im) precisão do termo não seja, de fato, uma questão relevante, como nos afirma Gatti (2008). Contudo, consideramos importante definir qual o sentido que empregamos a ele no desenvolvimento deste estudo. Uma questão que nos aproxima do tema é nosso desejo de pensar nossas experiências de formação continuada à luz das contribuições teóricas e de pesquisa desenvolvidas no meio educacional.

Para Tardif (2000, 2002, 2008) tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada; os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se por diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Estes profissionais podem ser considerados responsáveis pelo mau uso de seus conhecimentos, causando, desse modo, danos a seus clientes. A autonomia e a competência profissionais têm como contrapeso a imputabilidade dos profissionais de sua responsabilidade para com os clientes. Portanto, as principais características do conhecimento profissional em educação é que a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador.

Nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação. Essa ilusão faz que exista um abismo enorme entre nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas” (TARDIF, 2000, 2002, 2008).

Gatti (2008) vê a formação continuada como aprofundamento e avanço profissional e, ao mesmo tempo, relaciona essa imperiosidade com a demanda econômica que se torna pano de fundo para o debate educacional sobre a melhoria da atuação profissional. Uma forma de atender aos apelos da economia de mercado, que reforça as desigualdades sociais e mantém o pensamento hegemônico de que é necessário consumir informação (e não necessariamente formação) de forma permanente, para tornar os sujeitos mais felizes, mesmo que de forma solitária e isolada. Segundo a autora,

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a

educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais (GATTI, 2008, p.58).

Tedesco (1999) apresenta a necessidade de formação continuada sob o rótulo de capacitação em serviço. Não define a finalidade da formação continuada, embora reforce a necessidade de melhorar o desempenho docente, seja de forma individual, seja no trabalho coletivo. Nos termos que,

La capacitación en el servicio ha estado tradicionalmente vigente al margen del establecimiento donde se desempeña el docente y destinada a satisfacer carencias de su desempeño individual, ya sea en la asignatura especial o en el tipo de problemas que debe enfrentar en su clase. Los límites de esta modalidad de capacitación en servicio han sido mostrados en diversos estudios. Apoyar los programas de capacitación escolar, tiende a fortalecer el trabajo en equipo y la cultura común. Esta alternativa para la formación en servicio no anula la posibilidad ni la necesidad de recibir capacitación individual específica. La complementariedad de ambas formas de capacitación es evidente y el desafío consiste, precisamente, en su articulación (TEDESCO, 1999, p. 31).

Ao entender a formação continuada apenas sob a dimensão da formação em serviço, Tedesco (1999) não percebe que esta é uma dimensão da formação profissional dos docentes, que deve ser compreendida em diálogo com as suas outras dimensões. Formação em serviço, formação sabática, formação a distância, formação presencial e outras modalidades são dimensões da formação profissional e devem andar juntas e dialogar entre si, como um elemento do conjunto inter (de intersecção)⁴².

Nossas experiências de formação continuada demonstram que elas, em geral, apresentam dois motivos imediatos e um terceiro mais amplo: atualizar e melhorar conhecimentos e saberes profissionais; progredir na carreira; e, construir caminhos alternativos para a formação e para a educação. Além destes três motivos inferimos outros, como: buscar realização pessoal e profissional, inserir nos grupos profissionais, dentre outras possibilidades.

Outra questão recorrente nos estudos acerca da formação continuada de professores é a questão da autoria, sendo que ela está associada ao reconhecimento dos sujeitos, de seus valores, sua identidade profissional, sua concepção de educação de sociedade e de mundo.

Conceber a autoria do professor no processo de sua formação significa concebê-lo como sujeito deste processo, que não é somente técnico, é também dinâmico. No que se refere a autoria docente no processo de sua formação, Prada (2009) afirma que,

42 Na teoria dos conjuntos na matemática, o conceito de intersecção indica a relação dos elementos onde A está em B, C, e D ao mesmo tempo, e assim se dá entre todos os elementos do conjunto, o que chamamos de conjunto inter.

Ser autor de sua própria formação é tomar consciência da necessidade de se formar, assumindo que nas ações de ser professor, o mesmo está se constituindo como tal. Ser autor é imaginar o que quer fazer, assumir a construção disso que quer, considerando suas necessidades, limites e possibilidades (PRADA, 2009, s/p.).

Nos caminhos da formação continuada, é necessário pensar propostas que recuperem também a figura do professor como sujeito das ações de formação, neste sentido Paim (2005) afirma que,

[...] conhecendo as lutas, as experiências do passado, nos instrumentalizamos, passamos a ter esperança na mudança, na utopia como algo que está se fazendo e não que virá de qualquer forma. Neste sentido, as professoras, ao buscarem suas memórias e experiências vividas, passam a ser sujeitos do processo, sentem-se produtores, participantes (PAIM, 2005, p. 140).

No excerto, o autor insere o conceito memória da profissão docente como elemento chave para pensar a formação continuada de professores na perspectiva destes como sujeitos ativos do processo, em oposição à ideia de objeto passivo que ainda permeia inúmeras experiências.

Outro aspecto que deve ser levado em conta na organização e implementação das ações de formação continuada dos professores é a questão da profissionalização da docência. Para Tardif e Lessard (2008), esta deve ser compreendida como uma atividade complexa e de alto nível que demanda conhecimentos de outras áreas, tal como nos expressam,

Sabemos que o trabalho do docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos: cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc. (...) Em resumo, o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa que exige, daqueles e daquelas que a exercem, um verdadeiro profissionalismo (TARDIF & LESSARD, 2008, p. 02).

A complexidade da profissionalização docente, porém, não pode ser vista como mero instrumento da retórica acadêmica, ela deve estar relacionada a outras dimensões não mencionadas por Tardif e Lessard (2008), como: a valorização e reconhecimento salarial, reconhecimento de sua importância na formação dos sujeitos sociais e na construção da sociedade, respeito por parte dos gestores e dirigentes da educação às suas experiências, iniciativas e posicionamentos políticos e pedagógicos e respeito às pluralidades de concepções pedagógicas, visto que, na educação, não existe uma regra única e abstrata que possa salvá-la.

Marin (1995) indica que os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada podem ser colocados no mesmo bloco, pois apresentam similaridade.

Porém, há nuances entre esses conceitos, que não os tornam contraditórios, mas complementares. De qualquer forma, nada impede que se utilize em um processo educativo continuado mais de um termo e sua concepção, dependendo das circunstâncias.

Para Falsarela (2004), a concepção de educação continuada como processo que se desenvolve no trabalho cotidiano, sem lapsos e interrupções, auxilia os profissionais a agirem ativamente no mundo que os cerca e a incorporarem esta vivência mais completa, mais rica e menos fragmentada.

Borges (1998), também, refere-se ao entendimento da formação continuada como complementar no sentido de suprir deficiências da formação inicial - primeiro estágio da formação continuada, que deve acompanhar o profissional durante toda a sua carreira e auxiliá-lo na construção da sua identidade profissional.

Marcelo García (1999) fala da necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum* composto por fases que se diferenciam do ponto de vista curricular, com vistas ao desenvolvimento profissional do professor amparado num duplo sentido de evolução e continuidade, articulando-se a outras dimensões como: aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço ou formação permanente.

Perrenoud (1998, p.206) destaca que “a formação contínua dos professores encontra-se em vias de institucionalização, mas está ainda à procura de seu lugar”. Na perspectiva apontada por PAIM (2005) um tornar-se.

3.3.1 Formação continuada de professores: o que dizem as pesquisas

Albertani (1999) realiza um levantamento sobre a formação contínua de professores em dissertações com base em DC-ROM da Anped – versão 1997, 2ª edição. Nesse estudo, revela a autora que a produção acadêmica não evidencia o reconhecimento sobre a necessidade de aprofundar os estudos sobre o professor e sua formação.

André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), no artigo intitulado “Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil”, examinaram 284 teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas no período de 1990 a 1996, nos quais se debruçaram também sobre a produção científica acerca da formação continuada dos professores. Dos 284 trabalhos sobre formação do professor, produzidos de 1990 a 1996, um total de 42, 14,8%, tratando o tema da formação continuada.

Neste estudo revelam os autores,

Os estudos sobre formação continuada analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%). Embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distancia, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação (ANDRÉ; SIMÕES; CARVALHO; e BRZEZINSKI, 1999, p. 302-303).

O artigo revela que o foco da formação continuada dos professores, na década de 1990, estava na mesma perspectiva que os estudos acerca da formação inicial, ambos estavam voltados para as questões de ordem institucional que permeavam a organização destes cursos, assim como para temas recorrentes como a questão da formação em serviço e as práticas pedagógicas dos professores.

Em síntese apontam os autores,

Embora as dissertações e teses sobre formação continuada não sejam muito expressivas em termos numéricos, elas o são do ponto de vista da abrangência e dos conteúdos investigados, pois cobrem diferentes níveis de ensino, contextos variados, meios e matérias de ensino diversificados (ANDRÉ; SIMÕES; CARVALHO; e BRZEZINSKI, 1999, p. 302-303).

Ainda, no que se refere a produção de dissertações de mestrado e tese de doutorado sobre formação continuada, Falsarella (2004) realiza um estudo sobre os trabalhos realizados entre 1995 a 2000, identificando os seguintes trabalhos.

As pesquisas de Pereira (1996), Oliveira (1996), Alves (1996) e Varlotta (1996) – partem de um mesmo projeto integrado de pesquisa desenvolvido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP – pois analisam em seus trabalhos no modo como as professoras percebem seu desempenho docente após a realização do curso, ou seja, como elas veem os defeitos da capacitação.

Pereira (1996) estuda o desempenho docente dos participantes de um curso de aperfeiçoamento, considerando as dificuldades e facilidades sugeridas pelos docentes. Delineia como esses professores percebem o próprio desempenho.

Oliveira (1996) estuda a avaliação dos docentes após terem participado do curso de aperfeiçoamento, analisando como os professores repensam sua prática após o curso que frequentaram.

Alves (1996) estuda a avaliação de curso de aperfeiçoamento para professores mediante inscrição espontânea, levantando as razões de sua busca por professores da rede pública.

Varlotta (1996) relaciona o processo de capacitação em serviço a mudanças no discurso e no desempenho de professores, confrontando propostas de documentos oficiais com respostas do professor ao processo, ou seja, pela interlocução entre a teoria e a experiência.

Araújo (1998) analisa a formação de professores tendo como fundamento a prática pedagógica e o pensamento reflexivo. Destaca o novo paradigma da formação continuada de professores realizada dentro da escola, que vem ganhando força a partir dos anos de 1990, baseado na ideia de que o ensino não é algo pronto e definitivo, mas construído dinamicamente. Conclui que a mudança deve ser fruto de uma prática consciente e autônoma da escola, como um todo e das pessoas que a habitam.

Jiménez Peña (1999) discorre sobre a mudança gerada na prática de professores de ensino fundamental e médio, a partir do processo de formação continuada, cujo objetivo era rever as formas de avaliação da aprendizagem, desenvolvidas em uma escola particular. Para o autor, há a necessidade de instalação de uma “cultura de formação contínua dos professores”, em que alunos, professores e comunidade construam juntos parcerias de aprendizagem e reflexão.

Novais (1996) trata da relação entre as condições de organização da escola e a formação de professores de ensino fundamental e médio; ele afirma que a instituição escolar é participante do movimento das forças históricas e seu foco deve ser as relações humanas, as condições de existência e não as de produção.

Borges (1998), Albertani (2000) e Machado (2001) trazem uma visão mais crítica do ponto de vista político-social.

Borges (1998) estuda as relações entre os projetos de reforma, as políticas públicas e as orientações do Banco Mundial - BM, com a finalidade de esclarecer quais concepções de formação docente têm norteado as políticas públicas nas três últimas décadas. Entende que, com a retomada da teoria do capital humano, consoante com o enfoque neoliberal, a educação é vista apenas como instrumento de formação desse capital. Considera negativa a influência do BM, uma vez que as políticas por ele orientadas propõem a formação técnica do docente.

Albertani (2000) estuda o conceito de educação continuada e investiga o que fazem os professores (no caso, do ensino médio) para construir sua identidade docente em processo contínuo e permanente de mudança e desenvolvimento. Conclui que a educação continuada

deve ter por objetivo não só a competência dos professores, mas também torná-los sujeitos de seu trabalho e ativos participantes de respostas coletivas.

Machado (2001) estuda as diretrizes da política de formação de professores adotadas pelo Projeto Nordeste⁴³, analisando as diretrizes de investimento do BM para promover a reforma educacional brasileira. Considera que a política de formação de professores, incentivada pelo BM, é contraditória, pois direciona os poucos recursos destinados à formação de professores para programas paliativos, que são desenvolvidos via educação a distância, não focando nas soluções para as questões e problemas da educação.

A pesquisa de Garcia (1995) aborda as limitações e insuficiências dos esforços empreendidos na formação do professor. Analisa a dialeticidade entre arquitetura da aula e a formação do educador, tendo em vista a aula como instrumento que possibilita a busca de um caminho para a formação do educador.

Hipólito (1996) investiga a formação de professores levando em conta a prática de professores “bem-sucedidos” e reflexivos. Parte do discurso de professores “de sucesso” da rede estadual, fazendo uma reflexão crítica sobre prática pedagógica e formação continuada, concluindo que o caminho para a reestruturação da prática pedagógica começa no próprio professor.

Onofre (2000) investiga o Programa de Educação Continuada – PEC, formação continuada em serviço desenvolvido pelo Governo do Estado de São Paulo; esse está destinado à capacitação dos professores da rede estadual que não tinham formação em nível superior, por meio de convênios com as universidades públicas paulistas e instituições de ensino privado, como a PUC/SP.

Falsarella (2001) investiga a formação continuada dos professores realizada nas ações de capacitação no âmbito do Projeto das Classes de Aceleração da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A autora analisa a questão de como o professor se apropria de uma inovação que lhe é proposta e a incorpora a suas práticas cotidianas na construção de sua trajetória profissional, mediante pesquisa realizada com professoras que participaram da capacitação no projeto das classes de aceleração nos anos de 1996 e 1997, quando de sua implantação desenvolvida em duas escolas estaduais de ensino fundamental, por meio de observações e entrevistas.

⁴³ Projeto Nordeste constituiu-se de acordos de financiamento firmados entre o BM e o governo brasileiro para o desenvolvimento de ações na área do ensino fundamental na região Nordeste do País, no período de 1993 a 1999.

As tradições presentes na cultura escolar exercem grande peso sobre o trabalho do professor e, neste sentido, uma inovação nunca substituiu o antigo completamente, mas é incorporada ao já dominado. Há um conflito de perspectivas entre os propositores de mudanças e os professores que devem implementá-las (FALSARELLA, 2001).

Aqui, também, se verificou que os temas relacionados à Educação das Relações Étnico-raciais e ao ensino de História da África e Afro-brasileira no âmbito das pesquisas científicas sobre a formação continuada, desenvolvidas nas teses de doutorado e dissertações de mestrado na década de 1990, não foram citados na pesquisa.

No tocante à produção científica sobre a formação continuada dos professores, nos periódicos, importantes estudos foram realizados.

Carvalho e Simões (1999) realizaram um levantamento de artigos, publicados em periódicos especializados, sobre a formação continuada de professores na década de 1990. A grande contribuição das autoras é comparar o conceito de formação continuada feita por vários autores que se ocupavam do tema. Afirmam que, de modo geral, os autores tendem a recusar o conceito de formação continuada como treinamento (visto como modelagem de comportamento) e a adotar uma concepção de formação continuada como processo. Concluem que o conceito de formação continuada, predominante, nos artigos analisados é o de um processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente em suas múltiplas determinações.

André, Simões, Carvalho & Brzezinski (1999) pesquisaram 115 artigos publicados no período de 1990-1997 e nos dez periódicos selecionados e analisados pelos pesquisadores, o tema formação continuada foi responsável por 30 artigos que representa um percentual de 26%. Nestes artigos revelam os pesquisadores,

Na categoria formação continuada estão incluídos os textos que abordam: atuação do professor nas escolas de ensino fundamental e médio (9); os conceitos e significados atribuídos a formação continuada (7); o uso da tecnologia de comunicação (4); a educação continuada e o desenvolvimento social (3); o levantamento da produção científica sobre o tema (2); o ensino superior (2); o papel da pesquisa na formação (2), e as políticas públicas (1) (ANDRÉ; SIMÕES; CARVALHO; e BRZEZINSKI, 1999, p. 302).

O estudo revela que a atuação do professor nos diferentes níveis de ensino foi o principal foco dos estudos sobre a formação continuada dos professores realizados ao longo da década de 1990, acompanhado pelo enfoque nas questões de ordem teórico-epistemológicas (ANDRÉ; SIMÕES; CARVALHO; e BRZEZINSKI, 1999).

No que se refere aos conteúdos presentes nestes estudos dizem:

Podem se resumir o conteúdo dos textos sobre formação continuada em torno de três aspectos: a concepção da formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa neste processo. O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados é o do processo crítico reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Em sua maioria, as propostas são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético. Nos artigos dos periódicos, o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuando como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática (ANDRÉ; SIMÕES; CARVALHO; e BRZEZINSKI, 1999, p. 305).

Os conteúdos dos textos revelam que as questões de ordem conceitual, as políticas públicas votadas para a formação continuada e o protagonismo docente dominaram a pauta destes estudos; contudo, verifica-se que, para além da influência da teoria crítica sobre esses estudos, conceitos de caráter mais progressistas, como a perspectiva “político-emancipatória” e “crítico-dialética”, permeiam seu desenvolvimento; sem, contudo, apontarem para a compreensão de que estas teorias deveriam levar necessariamente à superação dos mecanismos de opressão e violência existentes no meio educacional (ANDRÉ; SIMÕES; CARVALHO; e BRZEZINSKI, 1999).

Alguns periódicos que, também, publicaram artigos sobre a formação continuada de professores:

Na Revista *Cadernos de Pesquisa* nº 89, publicada em 1994, um artigo de André (1994) aborda o contexto da formação continuada de professores no Brasil.

O Periódico “*Cadernos CEDES*”, nº 36, publicado em 1995, refere-se à formação continuada dos professores como ponto-chave para transformar a cultura do fracasso que impera nas escolas brasileiras em cultura do sucesso, bem como a necessidade de ultrapassar o paradigma que vê a formação de professores como simples transferência de conteúdos por meio da qual o professor se instrumentaliza para aplicação praticada da teoria.

A Revista *Pátio* publicada em 1998 ressalta a importância de partilhar reflexões e experiências sobre a formação do professor, com vistas a pensar a crise do sistema educacional brasileiro.

A Revista *Educação e Sociedade*, nº 68, publicada em 1999, é um número inteiramente dedicado à formação de professores em suas várias faces. Temas como a formação continuada e o ensino superior, especialmente o curso de pedagogia; a formação dos profissionais da Educação Básica; a identidade do professor foram temas desenvolvidos neste número.

Na Revista *Cadernos de Pesquisa*, nº 89, publicada em 1994, um artigo de André (1994) discorre sobre o contexto da formação continuada de professores no Brasil.

A Série Ideias da Fundação de Desenvolvimento da Educação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – FDE, dedica o nº 5, 1998, desta publicação, aos textos do colóquio sobre a política de formação de profissionais da educação no Estado de São Paulo, realizado na PUC-SP, aos 11 de novembro de 1996 (PUC-SP & AÇÃO EDUCATIVA, 1998, apud FALSARELLA, 2004), e no nº 30, que traz um artigo de Perrenoud sobre a formação continuada e a obrigatoriedade de competências na profissão de professor (PERRENOUD, 1998).

Os temas relacionados à Educação das Relações Étnico-raciais e ao estudo da História da África e Afro-brasileira, no âmbito das pesquisas científicas sobre a formação continuada desenvolvida nos artigos científicos, que foram publicados nos periódicos analisados pelas pesquisadoras, também, não aparecem.

3.3.2 Formação Continuada: arcabouço jurídico normativo

No que se referem às disposições legais que regulam a formação continuada dos professores da Educação Básica, foco dos professores que foram entrevistados em nossa pesquisa, a LDB, assim, dispõe sobre o assunto,

Art. 61. [...] Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, terá como fundamentos: II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço [...] (BRASIL, 1996, s/p).

Neste inciso, o texto legal faz referência a formação continuada com instrumento que possibilita a associação entre a teoria e prática, na formação inicial por meio dos estágios supervisionados e, aqui, na formação continuada, da capacitação em serviço.

Ao citar a capacitação em serviço, o texto legal reconhece a importância desta no processo de aprimoramento das teorias e práticas pedagógicas, bem como a necessidade de conciliação das atividades docentes desempenhadas pelos professores e as suas necessidades de formação.

A capacitação em serviço é uma reivindicação antiga dos professores e das entidades de defesa dos trabalhadores em educação em todo país⁴⁴.

⁴⁴ Os anos de militância sindical junto ao Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo – APEOESP, e como extensão desta, junto as lutas encampadas pela Confederação dos Trabalhadores em Educação – CNTE, associados ainda aos anos como professor da Educação Básica e como formador de professores para atuarem

No parágrafo segundo do artigo 62 da LDB, o texto legal diz que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância [...] (BRASIL, 1996, s/p).

Este parágrafo ratifica o papel da Universidade Aberta do Brasil como importante instrumento de efetivação da formação continuada, inclusive em serviço, bem como a utilização das tecnologias da Informação e Comunicação como um importante aliado na efetivação da formação continuada, enquanto política de estado e política pública de governo, e orientada para a melhoria da qualidade na educação.

A Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013, acrescenta ainda um novo artigo a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB): o artigo 62-A, na forma que dispõe,

Art. 62-A. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de Pós-graduação⁴⁵.

Inicialmente, cabe alertar para a ratificação da formação em serviço como uma importante dimensão da formação continuada dos professores da Educação Básica, no texto da LDB.

Neste artigo, e de forma mais enfática no seu parágrafo único, está explícito o compromisso do Estado brasileiro em oferecer a formação continuada aos profissionais da Educação Básica e, de forma particular, aos professores, como um compromisso institucional do Estado. Verifica-se, ainda, que tal disposição legal considera os cursos regulares de graduação em nível de licenciatura plena e os cursos de Pós-graduação, como ações de formação continuada para os profissionais da educação em exercício.

Outras disposições legais complementares sobre a formação continuada dos professores estão contidas no Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, aborda a formação continuada dos docentes para a Educação Básica nos seguintes termos,

Art. 8º - O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por

neste nível de ensino, me autorizam tal afirmação. Este é um saber que é fruto da História de vida e da História de formação.

⁴⁵ Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013.

instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. § 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos a distância. § 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado. § 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º. § 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação. § 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior. § 6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados.

No caput do artigo oitavo, o referido decreto concebe as instituições públicas de ensino superior como responsáveis pela oferta e fomento das ações de formação continuada de professores com vistas a articular estas ações às demandas dos respectivos sistemas de ensino e das unidades escolares.

O seu parágrafo primeiro dispõe sobre a formação continuada na modalidade presencial e a distância. Diante da onda avassaladora da Educação a Distância como principal meio para a implementação dessas ações, o equilíbrio entre as duas modalidades ofertadas é uma necessidade dos sistemas de ensino e dos professores, pois, nem todas as demandas de formação podem ser supridas pela EAD.

O parágrafo segundo do artigo em questão, traz uma concepção progressista, emancipadora e emancipatória acerca da formação continuada, ao entender que esta deve ser oferecida aos professores e profissionais da educação tanto por meio de atividades formativas como palestras, oficinas, workshops, seminários, congressos, etc; como por meio de cursos de curta duração, aperfeiçoamento, especialização, mestrados e doutorados.

O decreto afirma, se a formação continuada constituiu-se a partir das disposições contidas na legislação vigente como política de estado, o governo brasileiro por meio do regime de colaboração ao qual estão subordinados todos os entes federados, União, Distrito Federal, Estados e Municípios, devem instituir políticas públicas de formação de professores com vistas a ofertar a formação continuada ao professor da Educação Básica, da graduação, ao doutorado.

Assim, programas stricto sensu que historicamente foram destinados a formação de pesquisadores, serão ofertados, também, pelo próprio poder público, aos professores da

Educação Básica, criando as condições efetivas para que a existência do professor pesquisador como dimensão da profissão docente de fato seja uma realidade na educação.

Dos parágrafos terceiro ao sexto, o decreto normatiza a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, junto à Educação Básica, em especial, o fomento e oferta de cursos de formação continuada em nível de pós-graduação, regulamentada por credenciamento e avaliação dos cursos deste nível pelas respectivas áreas técnicas, fomento e financiamento de projetos inovadores de formação continuada, bem como, estabelecimento de normas gerais para o funcionamento das ações a cargo deste órgão do governo federal.

No que se refere à formação continuada dos professores nos termos do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições correlatas, com vistas à educação das relações raciais e ao estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira, o decreto é tímido e genérico, apesar de fazer referência a formação que possibilite a emancipação dos grupos sociais vulneráveis a fim de construir um ambiente escolar inclusivo (artigo 2º), bem como o objetivo de promover a formação continuada dos professores com vistas à educação das relações étnico-raciais (artigo 3º). Estas disposições legais dão pistas para o caminho, mas não se constituem propriamente em disposições que apontam para ações concretas dos sistemas. Considerando que a Lei Federal nº 10.639/2003, aprovada em todas as esferas do Estado, constitui-se em política de Estado, as ações governamentais nesta direção devem ser empreendidas em forma de políticas públicas de formação continuada com foco no cumprimento da Lei.

3.3.3 Formação Continuada: desafios e perspectivas

Se, na esfera da formação prática docente, a educação tradicional contribuiu para a consolidação de um modelo educacional mecânico, estático, tecnista, racional, acrítico e condicionador do comportamento dos alunos, as novas abordagens teóricas, no campo da educação, têm contribuído para avançarmos no caminho de uma educação crítica, reflexiva, democrática, investigadora, criadora e capaz de repensar o ser humano dentro de uma perspectiva integral, integradora e plural. Nessas circunstâncias, abre-se espaço para se pensar o professor como sujeito deste processo e a sua influência na educação como um ato intencional, indispensável e que exige, ao mesmo tempo, reconhecimento e valorização como forma de consolidar a sua profissionalização.

Percebemos a formação continuada como uma necessidade para o crescimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos neste processo, especialmente na dinâmica atual da nossa sociedade em que a atualidade se apresenta como conhecimentos transitórios, abertos e mutáveis. Algumas experiências de formação continuada têm inovado suas metodologias e agregado a elas práticas reflexivas, com foco na autonomia e na história de vida dos envolvidos. Além disso, essas experiências têm incorporado a perspectiva de uma construção coletiva de conhecimentos ligados às necessidades profissionais.

Porém, na direção contrária, há outras iniciativas que ainda utilizam como forma de incentivar a participação nas ações de formação, mecanismos de classificação e ranqueamento com vistas ao controle da avaliação de desempenho; dessa forma, não se incentiva a construção da autonomia, nem a atitude reflexiva, tornando as experiências questionáveis, além de não resultarem em melhorias da prática profissional, pois não nascem da escolha dos sujeitos.

Nossas concepções teórico-metodológicas sobre a formação continuada levá-nos a pensar em um campo, uma fronteira e um território – um campo educacional habitado por sujeitos que tecem diferentes histórias de formação, mas que em determinado momento, formam uma trama em que se entrecruzam e se enlaçam; uma fronteira que estabelece limites híbridos, transversais, em que qualquer tentativa de estabelecimento de um *continuum* educacional que já está contaminado pela inquietude da incerteza; um território móvel, cujos deslocamentos espaciais nos encaminham a rupturas e permanências, em que, nem o velho está totalmente superado, nem o novo está totalmente estabelecido. Podemos, então, falar de um território de fronteiras híbridas, cujo espaço de feitura é o campo educacional, no qual, se inserem as nossas trajetórias pessoais e profissionais.

Na perspectiva acima, consideramos formação continuada um processo permanente de gestão formativa que se dá após o ingresso em uma determinada atividade profissional, fundado em uma dupla dimensão: em uma, a formação que se constrói a partir da prática profissional, à qual chamamos de formação em serviço; em outra, a formação que ocorre articulada a esta prática, porém, fora do local de exercício profissional, em instituições como universidades, ONGs, sindicatos, movimentos sociais, entidades públicas e privadas, fundações etc., realizada por meio de encontros, cursos, congressos, seminários, entre outros, a que chamamos de formação sabática.

As experiências nem sempre levam em conta a qualidade dos programas, as necessidades formativa dos envolvidos, e os objetivos da educação. Em uns, objetiva-se a pontuação na avaliação de desempenho; outros, a progressão funcional.

A formação continuada deve ir além da oferta e da participação pura e simples nessas atividades formativas. De forma crítica, devemos nos perguntar sobre qual formação continuada queremos; Quais são os parâmetros e indicadores de qualidade pretendidos? Qual será o resultado desse processo e como influirá no contexto educacional mais amplo?

Partindo-se dessas indagações, verifica-se em muitos casos processos de formação em que os principais envolvidos não são ouvidos ou consultados sobre o processo a ser implementado, gerando assim certo descompasso entre estas ações e as concepções e práticas dos professores sobre elas.

A formação continuada dos professores é uma das dimensões da formação do professor, que assim deve ser entendida:

- Formação em serviço; formação sabática, formação a distância, formação presencial; formação para as TICs, são dimensões da formação continuada que devem estar articuladas entre si e não podem ser pensadas separadamente. Se é verdade que a formação se dá ao mesmo tempo em que se exerce a docência, surge daí a necessidade do exercício diário de uma prática reflexiva, bem como, de transformar estas reflexões em propostas de mudanças.
- O professor é sujeito da sua própria formação e, portanto, precisa assumir que nunca está pronto como tal. Precisa, permanentemente, investir no seu fazer docente, mobilizando saberes construídos na práxis. Nesta perspectiva, deve assumir a autoria da sua formação.
- A formação se dá no espaço coletivo, haja vista que é um processo social e educativo, ninguém se forma sozinho, a educação se faz em conjunto.
- A formação continuada deve estar inserida no tecido social. Neste sentido, deve ser compreendida como um processo de formação de um sujeito integral que transforma a si e ao meio social em que está inserido, por meio de uma formação. É um projeto educativo que propõe uma sociedade mais humanizada.
- A questão da profissionalização deve estar posta em qualquer iniciativa de formação continuada, haja vista que os profissionais da educação não podem ser compreendidos meramente como sacerdotes da bondade, ou, como únicos responsáveis pelo processo educacional, devem ser compreendidos como profissionais que devem ser respeitados e valorizados nas suas várias atividades, não somente profissionais, mas também pessoais. Nesse aspecto, a memória docente constitui-se em uma escola.

Esses princípios escondem e revelam modelos, paradigmas de formação docente que precisamos melhor investigar, compreender, modificar. Os educadores precisam assumir uma postura permanente de docentes aprendizes. Pensar a formação é pensar a docência, uma tarefa dinâmica que se faz diariamente, e que se inserem numa perspectiva de construção e inacabamento.

A estes princípios somam-se também desafios que precisam ser enfrentado pela formação continuada, dentre eles:

- **O interesse permanente dos sujeitos em participar dos programas:** compromisso ético e político com a docência. Espera-se que os sujeitos percebam a importância de participar dos programas de formação continuada como dimensão da experiência ética e pedagógica inerente à docência;
- **Financiamento dos programas de formação continuada:** por meio do fomento com recursos públicos e privados que possibilitem a indução de pesquisas, publicações, etc.
- **Encaminhar as práticas reflexivas:** para que elas não se tornem vazias de sentido. Embora a perspectiva do professor reflexivo seja um paradigma atual da formação continuada de professores, é importante que não se banalize a reflexão e, sob esse rótulo, se inclua qualquer coisa como reflexivo;
- **As práticas pedagógicas experimentadas** e suas possíveis reflexões só têm sentido se estiverem articuladas a um projeto de educação de qualidade calcado na democracia e na inclusão das diferenças, para que possamos concretizar o sonho de ter uma sociedade mais justa.

Mas os desafios não param por aí. É preciso enfrentar o problema das condições de trabalho dos profissionais da educação. No que diz respeito ao professor, hoje, são percebidas uma perturbação e uma solidão que levam o desestímulo à carreira, decorrente de diversos fatores, como a má remuneração que traz como consequência o baixo “status” social da profissão, além das péssimas condições de trabalho: carga horária excessiva de trabalho em várias escolas, tempo escasso para planejamento e estudo, alto rodízio dos professores da rede pública que não possibilita a formação de laços de coletividade e a inserção em projetos educativos mais amplos.

Para além dos desafios postos para a formação continuada, acreditamos que ela é necessária. Entendemos que os sujeitos envolvidos, mesmo vivendo em condições desfavoráveis, poderão protagonizar mudanças, caso se coloquem ao lado de outros,

fomentando as discussões e os debates da área. Portanto, a atuação de cada um representa um aceno de possibilidades, visto que nem tudo é reprodução da ideologia dominante.

Aos princípios norteadores e aos desafios postos à formação continuada, somam-se dificuldades objetivas e subjetivas percebidas ao longo do caminho, dentre as quais destacamos:

- A falta de incentivos atraentes aos docentes para participação nas ações de formação continuada, principalmente na Educação Básica, em que os profissionais, que já têm uma carga horária de trabalho excessiva, na maioria das vezes não contam com dispensa remunerada para participar das atividades, sendo obrigados a abrir mão do pouco tempo livre que possuem para suas necessidades pessoais, a fim de se associar tais ações.
- Os planos de carreira são tímidos na valorização da participação dos docentes nas ações de formação continuada, neste sentido, muitos professores com melhor qualificação e formação são levados a abandonar a carreira docente - restringem a sua atuação por conta da desvalorização de sua participação.
- As metodologias utilizadas em muitas iniciativas de formação continuada, ainda estão fundamentadas em paradigmas de transmissão de conhecimento, com foco no ensinar, ou seja, no professor e não no aluno ou na aprendizagem, ou mesmo no conjunto, além de não levar em conta as necessidades verificadas no cotidiano profissional.
- Ainda permanece a ideia, em muitas situações, de modelos de acúmulo de informações como sinônimo de qualidade. Embora já tenhamos percebido rupturas nesse sentido, dando lugar a programas mais abertos, voltados a estabelecer um diálogo entre a produção científica recente e as necessidades verificadas em contextos concretos da prática profissional, esses ainda estão restritos a uma pequena quantidade de iniciativas de formação.
- É comum nas experiências e iniciativas de formação continuada, a prática de convite a ilustres professores universitários e best Sellers da educação, que apresentam propostas mágicas e milagrosas para a mudança, mas que não tem efetividade alguma no cotidiano escolar. Enquanto isto, o conhecimento vivenciado pelos docentes é tachado como jurássico e ultrapassado, e esses, quase nunca são ouvidos na formulação das propostas de formação da qual são os principais interessados.

As dificuldades acima arroladas ainda se constituem em aspectos limitadores para a construção de um projeto educacional que tenha, na formação continuada, instrumento indispensável para a melhoria da qualidade da educação em nosso país, e para que esta se aproxime de um projeto de futuro que ligue o presente às necessidades de desenvolvimento da sociedade, rumo à preservação de valores humanos.

Acreditamos que, refletindo sobre esses pressupostos, seja possível construir conhecimentos novos e mais adequados a cada realidade histórico-social, respeitando as diferentes subjetividades na formação dos sujeitos. A educação tradicional aos poucos vai dando lugar a novas abordagens educativas, estas últimas tendem a preservar alguns aspectos da primeira, e superar outros. Devemos temer que a ânsia pelo novo não nos tornem vazios de conteúdo, de memória, de valores e de experiências.

Uma formação de professores que de fato se quer inclusiva tem um duplo desafio pela frente: integrar e recusar. Integrar as várias diferenças como princípio norteador na prática pedagógica e da formação docente; recusar as teorias e os paradigmas do engodo educacional - que fundam tanto o discurso da escola tradicional, quanto a sua crítica – sem romper com o caráter excludente e opressor da sociedade capitalista moderna.

Apresentamos algumas indagações com as quais temos debatido em nossa prática como professores e como formadores de professores. As ideias aqui apresentadas são ideias em construção que falam de determinado lugar: da experiência vivida, aprendida, ressignificada.

Após os estudos que realizados nos últimos anos sobre a formação docente, construímos um triplo entendimento acerca do processo de formação destes profissionais.

- A formação seja inicial ou continuada, não tem o poder por si de mudar a forma como professores ensinam, contribui e possibilita a estes uma reflexão sobre o fazer docente. A primeira reflexão diz respeito à importância da formação nas ações práticas do professor.
- A segunda reflexão refere-se à importância de compreensão da profissão docente na sua dimensão político-pedagógica. Pudemos perceber em algumas ações de formação continuada certo fazer sem refletir sobre o que se faz, sem refletir sobre os efeitos e objetivos deste fazer.
- Outra reflexão que permeou nossos estudos foi sobre o estatuto de conhecimento que norteia a prática e a formação dos professores. Constatei resistências, contradições, ressignificações. Ao não conseguirmos pensar sobre a realidade vivenciada por muitos

de nós professores, transportamo-nos para outro lugar: o do paradigma perdido; tentando encontrar respostas para nossas inquietações em referências distantes e abstratas, enquanto poderíamos nos pautar por ações mais próximas e concretas, tanto sob o ponto de vista teórico como da prática docente.

Estas questões nos colocam diante de problemas reais que buscamos responder na realização da pesquisa.

3.4. Os caminhos da pesquisa

Como um dos principais instrumentos de coletas de dados para a nossa pesquisa, realizamos um questionário estruturado com 46 questões, todas fechadas, porém, algumas delas admitiam mais de uma resposta.

O universo da pesquisa foi composto por 40 professores que participaram de ações de Formação Continuada de Professores com vistas à implementação do estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia, MG, no período de 2003 – 2008.

Para encontrar estes professores, foram utilizadas listas de presença com endereços e telefones de diferentes programas de formação continuada da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia – PROEX/UFU; programas estes desenvolvidos por meio do eixo 2: Gênero, Raça e Etnia, do Curso de Formação Étnico-Racial desenvolvido pela Coordenadoria Afro-racial da Secretaria de Cultura em conjunto com a Secretaria de Educação do município de Uberlândia, MG, bem como visitas as escolas, contatos através de amigos e outros instrumentos que nos foram muito úteis para buscar nas experiências destes professores, ao longo dos anos por nós definidos como cronologia para o universo da amostra, respostas para as nossas perguntas de pesquisa. Ações essas, de formação continuada, que agora analisamos com olhos críticos, reflexivos, mas acima de tudo interrogativos⁴⁶.

As questões, que orientaram a coleta de dados, por meio do nosso questionário, foram divididas em orientações gerais para os entrevistados em oito seções, a saber: identificação dos entrevistados; pertencimento Racial e étnico dos entrevistados; opção sexual e situação de gênero dos entrevistados; principais aspectos da formação e titulação dos professores entrevistados; situação profissional dos professores entrevistados; participação em

⁴⁶ Todo este trabalho teve uma ajuda crucial em todas as suas etapas, da amiga Vanesca, que muito contribuiu com o vasto material pessoal que guarda em seus arquivos, bem como com a rede de contatos que possui na esfera educacional, acadêmica e junto ao Movimento Negro da Cidade de Uberlândia, MG.

programas, projetos e outras ações de formação continuada de professores na perspectiva de implementação dos estudos africanos e afro-brasileiros na cidade de Uberlândia, MG no período de 2003-2008; o papel da administração pública e dos gestores educacionais frente a formação continuada de professores com vistas a implementação do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia, MG; as políticas públicas, as práticas pedagógicas e os saberes docentes na interface com os programas, projetos e ações de formação continuada de professores para a implementação do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia, MG; as considerações gerais dos professores entrevistados quanto à participação nas ações de formação continuada de professores no questionário.

As informações obtidas são bastante reveladoras e vão a fundo aos principais elementos constitutivos do foco de nossa análise. As questões suscitadas são contribuições para o esforço de interpretar, entender, reinterpretar e repensar a formação inicial e continuada de professores tanto na cidade de Uberlândia, quanto em nível nacional, haja vista que, em nossa formação e atuação, sempre estivemos envolvidos com estes dilemas, quer seja na condição de professor, quer seja na condição de formador.

Na elaboração do questionário da pesquisa, tivemos uma preocupação especial em identificar a mesma como uma iniciativa que partiu de um projeto de doutorado aprovado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU, identificando o título do projeto, linha de pesquisa, identificação do pesquisador e da professora orientadora da pesquisa, bem como as principais informações para que o professor pudesse responder o questionário sem nenhuma dúvida, ou pelo menos, com o mínimo possível, possibilitando, assim, que os objetivos da pesquisa pudessem ser atingidos com os dados a serem revelados a partir das respostas ao referido questionário.

A seleção dos participantes da pesquisa ocorreu de forma a constituir uma amostra significativa, variada e plural, do universo dos professores que participaram das ações de formação continuada oferecidas e organizadas pelos diferentes atores da cidade, com vistas a implementação do ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira, na cidade de Uberlândia.

A periodização não foi um ato aleatório, possui uma intenção e um sentido. Ao longo de uma década trabalhando com a formação inicial e continuada de professores – sempre tratando das questões relativas às relações raciais na educação, bem como a importância do reconhecimento e valorização do legado dos negros para a cultura nacional e educacional, percebemos que este tema é “espinhoso”; exige certa sensibilização,

mobilização, conscientização e transformação, – elementos que dificilmente encontramos nos professores que nunca passaram por este processo – mais complexo e amplo, por meio da participação de fato permanente e continuada em ações de formação com este foco, bem como naqueles que participaram apenas de uma ação isolada e pontual de formação.

Daí decorre a opção por estudar a trajetória de formação de professores que ao longo destes cinco anos participaram continuamente de mais de uma ação de formação continuada. Optamos por trabalhar com questões fechadas, porém, algumas delas admitiam mais de uma resposta dos entrevistados, motivo pelo qual se evidenciam nas tabelas, uma quantidade de respostas maior que o número de professores entrevistados, estes somando 40 pessoas.

Outras informações específicas quanto à utilização das respostas, objetivos da pesquisa, nome, endereço e telefone dos entrevistados, e-mail, data de nascimento, também foram inseridas nos questionários para assegurar maior transparência na relação entre o pesquisador e os professores entrevistados.

3.5 Perfil dos colaboradores

As primeiras questões colocadas para os professores entrevistados diziam respeito ao seu pertencimento racial e étnico. Propositamente, havia uma questão que remetia a classificação dos colaboradores quanto à identificação da cor da pele e outra que buscava explorar o pertencimento racial e étnico dos mesmos.

As categorias utilizadas foram aquelas definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – e também adotada pelo movimento negro brasileiro, que tinham como objetivo explorar como os professores viam suas características relacionadas ao fenótipo,⁴⁷ dentre as quais a cor da pele, bem como a associação aos aspectos de pertencimento racial e étnico, que não figuram mais no universo da percepção, mas da consciência. A relação entre autopercepção e autoconsciência, elementos fundantes para uma prática emancipatória dos sujeitos na educação, estava no cerne da nossa indagação.

As duas tabelas seguintes apresentam os dados coletados.

Tabela 1
Quanto a cor da pele

| | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|--------|------------|------------|
| Branca | 16 | 40% |
| Negra | 14 | 35% |

⁴⁷ FENÓTIPO = remete as características biológicas e físicas dos indivíduos; EXTERIOTIPOS = remetem as características exteriores dos indivíduos, em geral, relacionadas aos aspectos da cultura, dos costumes sociais, dos valores simbólicos. A este respeito ver capítulos I e II desta tese de doutorado.

| | | |
|---------------|----|------|
| Parda | 10 | 25% |
| Outras | 00 | 00 |
| Não respondeu | 00 | 00 |
| Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

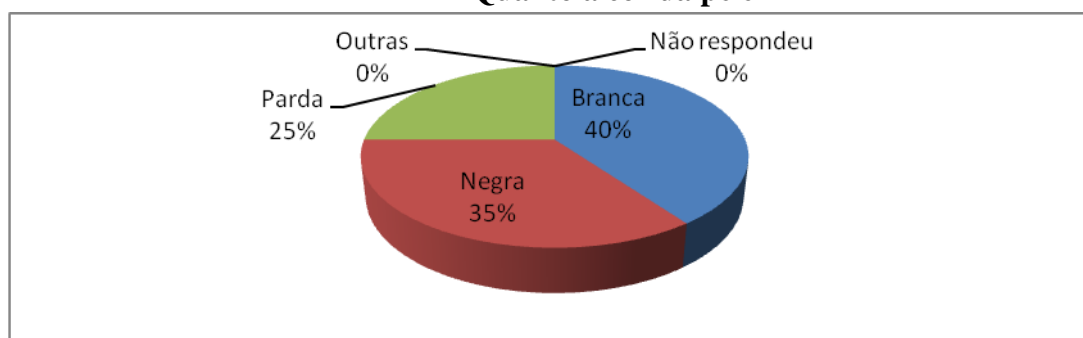
Na tabela, podemos identificar que 16 professores se declararam brancos, 14 negros e 10 pardos. Em números percentuais, os professores que se identificam como brancos representam 40% da amostra, os professores negros 35% e os professores pardos 10%.

Considerando-se isoladamente cada grupo de acordo com a autoidentificação pelo fenótipo da cor, os professores brancos representam maior número; porém, os afrodescendentes ou aqueles que se identificam com os indígenas, por exemplo, são a maioria da amostra.

Constatamos que antes da consciência racial está a consciência de quem se é, pois uma identidade forjada em diferentes contribuições seja ela europeia, africana, ou mesmo nativa das Américas se verifica aí. Destaca-se que 60% destes professores entrevistados remetem suas características identitárias aos povos afro-indígenas brasileiros.

O gráfico nº 1 ilustra a identificação dos entrevistados no que se refere à cor da pele dos indivíduos.

Gráfico 1
Quanto a cor da pele



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

A tabela seguinte apresenta os dados coletados referentes a autoafirmação dos professores entrevistados quanto ao seu pertencimento racial e étnico. Verifica-se que há variações quanto as respostas apresentadas na tabela anterior, dentre as quais, uma redefinição quanto a autoimagem.

Tabela 2
Pertencimento racial/étnico

| | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|--------|------------|------------|
| Branco | 15 | 37,5% |

| | | |
|---------------|----|------|
| Negro | 18 | 45% |
| Indígena | 02 | 5% |
| Outras | 03 | 7,5% |
| Não respondeu | 02 | 00 |
| Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

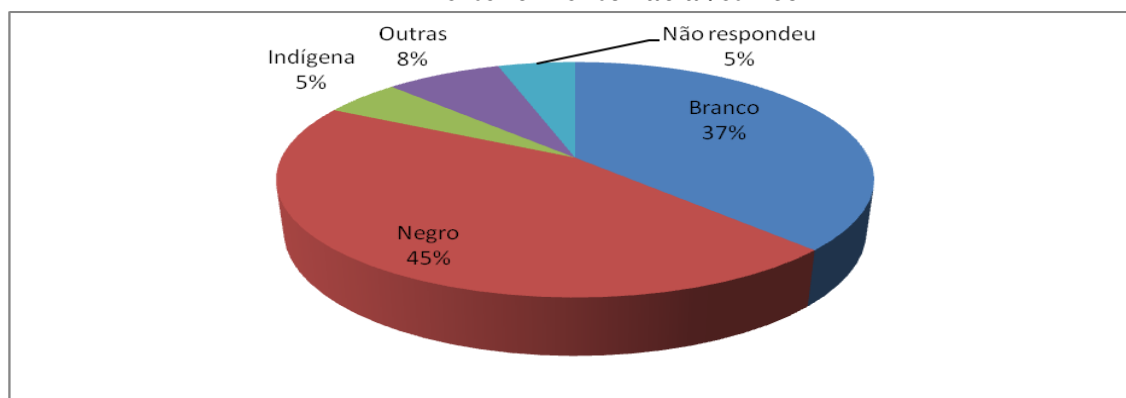
No universo dos entrevistados, 15 professores se declararam pertencentes a raça branca, o que evidencia em hipótese que um daqueles que anteriormente se auto-declarou de fenótipo branco, relaciona a sua identidade racial aos índios brasileiros, haja vista que, em tese, não poderia se considerar negro; 18 professores se declararam pertencentes a raça negra – confirmando em parte a tendência do IBGE, que classifica pardos e pretos como pertencentes a raça negra. Em parte haja vista que dos 10 entrevistados que se declararam pardos, provavelmente, apenas quatro, menos de 50% se identifica com a raça negra, os demais, dois se declararam indígena, três pertencentes a outras raças e dois não responderam a pergunta.

Seria, ainda, difícil para um pardo se considerar pertencente à raça negra, conforme apontam diversos estudos? Que outros pertencimentos raciais seriam estes, desconhecidos pela nossa classificação e pelas classificações oficiais? Por que dois dos entrevistados preferiram não responder a pergunta?

Uma das possíveis respostas, talvez, esteja na recusa supostamente científica do conceito de raça; e como para nós esta é uma questão muito mais ideológica que propriamente científica, conforme já dissertamos em outros capítulos, a manutenção da nomenclatura foi proposital.

O gráfico nº 2 ilustra a representação dos entrevistados segundo a autodeclaração racial.

Gráfico 2
Pertencimento racial/étnico



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Neste, verifica-se que em termos de afirmação a um pertencimento racial, negros e indígenas representam 50% dos professores entrevistados, já os agrupamentos brancos representam 37%, e, aqueles que se identificam com outros agrupamentos ou não responderam representam 13%.

Outros quesitos, que buscamos explorar junto aos professores entrevistados que responderam ao nosso questionário, foram os aspectos vinculados à opção sexual e ao que chamamos de situação de gênero.

Estas duas dimensões da identidade dos sujeitos da sociedade atual ganham dimensão e importância à medida que os papéis sociais historicamente, ocupados por homens, mulheres, crianças, idosos, homossexuais e heterossexuais e outras subcategorias sociais, são redefinidos devido às novas configurações que assumem a família, a escola e a sociedade.

A identidade profissional do professor é permeada por estas dimensões que interferem na sua formação. Ao abordar estes aspectos, buscamos perceber como estas “identidades” interferem nas percepções e construções que os professores possuem acerca do processo de formação profissional por eles vivenciados.

A próxima tabela apresenta os dados tabulados no que se refere ao quesito opção sexual e gênero.

Tabela 3
Opção sexual/gênero

| | OPÇÃO SEXUAL/GÊNERO | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|----|---------------------|------------|------------|
| 01 | Heterossexual | 38 | 95% |
| 02 | Homossexual | 02 | 05% |
| 03 | Outros | 0 | 0% |
| | | | |
| | Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Com base na autodeclaração dos professores, que responderam aos questionários, 26 se declararam professoras do sexo feminino, 12 se declararam pertencentes ao sexo masculino, ambos heterossexuais e dois dos entrevistados se declararam homossexuais sem especificar se masculino ou feminino.

Se dentre os profissionais do magistério em nível nacional e no Estado de Minas Gerais, verifica-se uma hegemonia das professoras, ou seja, do sexo feminino, dentre os professores que participaram desta pesquisa, esta tendência é seguida.

Não se despreza, porém, a expressividade dos professores do sexo masculino, que representam um número significativo da amostra estudada.

Encontramos, ainda, um colaborador que não respondeu a pergunta por nós formulada. Nosso esforço não reside em compreender os motivos pelos quais nosso colaborador (a) se esquivou da resposta; mas o de compreender como os instrumentos que definem a identidade profissional do professor e da professora, nem sempre são tão perceptíveis ou mesmo simples escolhas para estes, pois passam por inúmeros aspectos de ordem simbólica ou mesmo imaginária, dentre os quais, a identificação como heterossexual ou homossexual não é operação simples, mas remete a uma reflexão complexa por parte dos professores.

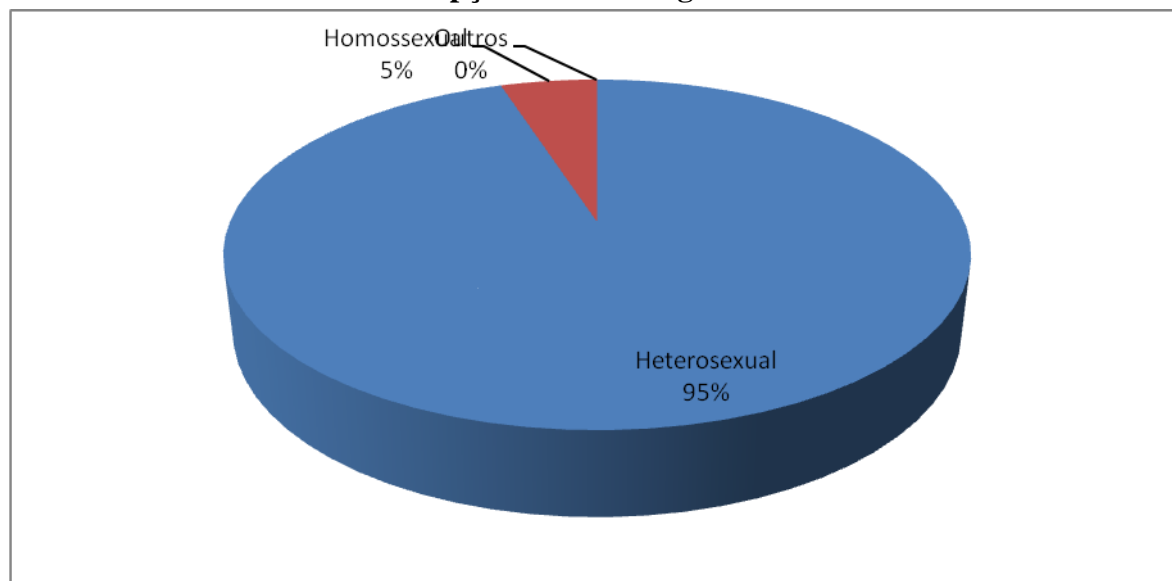
Relações de gênero e diferentes opções sexuais, bem como relações raciais e opções de raça e etnia, estão na base das relações de poder em nossa sociedade – são a infraestrutura material sobre a qual se edificam a superestrutura econômica, ideológica, política e social, e edificam-se as instituições do estado moderno.

Esta afirmação é evidente, visto que contraria as formulações oriundas dos pensadores de orientação marxista, como também daqueles que se alinham a outras correntes de pensamento que, na maioria das vezes, atribuem esta infraestrutura ou a aspectos econômicos (como fazem os marxistas), ou a aspectos outros como ideológicos (como o fazem os estruturalistas), ou mesmo metafísicos (como o fazem a maioria das escolas europeias – escola crítica, humanista, escola reflexiva, escola renovada, etc...). Mas também converge, pois considera que a ideologia compõe a base material sobre a qual se assenta a economia – sobre o racismo, sobre o machismo, sobre o sexismo, sobre a homofobia – e se estruturam relações de trabalho, de troca e de produção material da vida, desiguais, e que tendem a exploração dos chamados subgrupos sociais.

Uma antecipação pode ser representada pela pluralidade de leituras que essas várias escolas teóricas nos possibilitam, e não pela unidade temática a que muitas vezes elas nos forçam. Uma teoria da pluralidade paradigmática está por surgir, não como uma síntese (operação predileta do pragmatismo teórico de base europeu moderno), ou pela dualidade paradigmática (antigas bases teóricas deste mesmo pragmatismo), mas pela incorporação.

O gráfico nº 3 ilustra a situação dos professores quanto a opção sexual e de gênero.

Gráfico 3
Opção sexual e de gênero



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

No gráfico, 65% da amostra da nossa pesquisa se declarou como pertencentes ao sexo feminino (heterossexual); já 30% se declararam como pertencente ao sexo masculino (heterossexual) e, 5% se declararam como homossexual (masculino e/ou feminino).

Estes percentuais seguem a tendência do perfil da rede pública municipal e estadual no que se refere à opção sexual e de gênero, e reforçam, ainda, aspectos relacionados à necessidade de se compreender a identidade destes professores em razão de aspectos mais relacionados à diversidade cultural das várias identidades que permeiam a concepção do professor acerca da sua profissão.

As questões seguintes buscam explorar as questões referentes à identidade profissional, formação e titulação dos professores.

No que se refere à formação inicial para o magistério, perguntamos aos entrevistados em qual instituição os mesmos obtiveram a titulação que os habilitou para o exercício do magistério.

O quadro a seguir ilustra as respostas obtidas junto aos entrevistados.

Tabela 4
Quanto à instituição de formação

| | INSTITUIÇÃO | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|----|--|------------|------------|
| 01 | Brasil Central de Educação e Cultura- Abracec | 01 | 03% |
| 02 | Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Patos de Minas | 02 | 05% |
| 03 | Universidade Presidente Antonio Carlos- Unipac | 03 | 07% |
| 04 | Universidade Federal de Uberlândia- UFU | 17 | 42% |
| 05 | Centro Universitário do Triângulo- Unitri | 03 | 07% |
| 06 | Escola Estadual José Inácio de Souza | 02 | 05% |
| 07 | Faculdade Católica de Uberlândia | 03 | 07% |
| 08 | Universidade Federal do Amazonas | 01 | 03% |
| 09 | Universidade Estadual de Goiás | 01 | 03% |
| 10 | Escola Estadual de Uberlândia ⁴⁸ | 01 | 02% |
| 11 | Universidade de Uberaba | 01 | 03% |
| 12 | Faculdade de Ciências e Letras de Formiga | 01 | 03% |
| 13 | Universidade do Norte do Paraná | 01 | 02% |
| 14 | Faculdade de Ciências e Letras de Ituverava | 01 | 03% |
| 15 | Não responderam | 02 | 05% |
| | Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Os dados apresentados na tabela representam o universo das instituições identificadas como responsáveis pela formação inicial dos professores da Educação Básica na cidade de Uberlândia, MG, e são reveladores de diversos aspectos que contribuíram de forma particular para a nossa pesquisa.

Na análise dos dados, faz-se necessário ressaltar que, nesta tabela específica, como em outras analisadas mais adiante, admitia-se mais de uma resposta para cada entrevistado, haja vista que, alguns deles (identificamos três), obtiveram sua formação inicial em mais de uma instituição de ensino. A principal recorrência é de professores da educação infantil e ensino fundamental que obtiveram formação inicial em escolas de magistério na modalidade normal, até então, presentes na cidade de Uberlândia, MG, e também, em nível de Licenciatura Plena em Instituições de Ensino Superior da cidade.

Adentrando no universo das instituições identificadas e listadas na tabela, constatamos que a Universidade Federal de Uberlândia – UFU, isoladamente, é a principal e mais importante instituição responsável pela formação inicial dos professores da Educação Básica nesta cidade, sendo que do universo de 40 entrevistados, 17 tiveram a sua formação inicial realizada nesta instituição. A UFU é seguida de longe, por três instituições de ensino privadas – a Universidade Antônio Carlos (Unipac), Universidade do Triângulo (Unitri) e a Faculdade Católica de Uberlândia (FCU) – responsáveis, em cada uma delas, pela formação

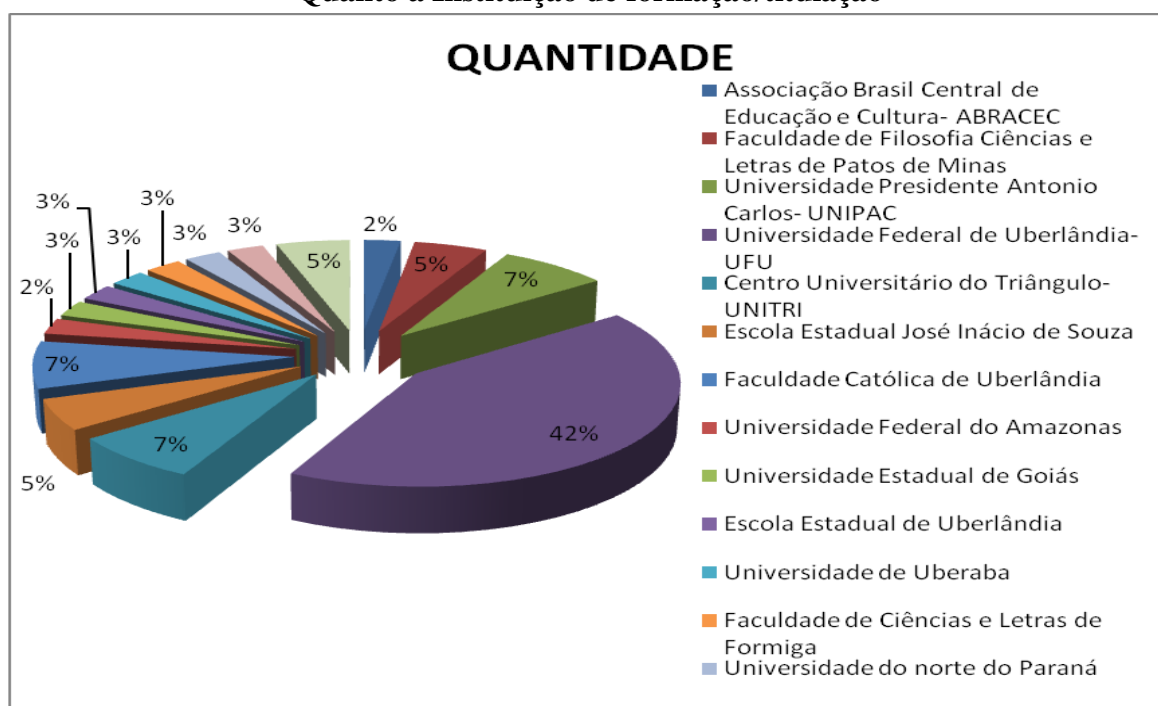
⁴⁸ Esta escola é conhecida na cidade pelo nome de Museu.

de três professores. Esta constatação contrasta com a realidade vivenciada em diversas outras localidades do País.

Verifica-se, também, um número expressivo de professores que obtiveram a sua formação inicial em instituições de ensino superior de outra cidade, ou mesmo, de outros estados do País – Patos de Minas, MG; Uberaba, MG; Formiga, MG; Goianésia, GO; Amazonas e São Paulo – confirmando que em Uberlândia, MG, há um número significativo de professores “migrantes”, oriundos destas localidades.

O gráfico nº 4 ilustra a participação das instituições de formação inicial de professores na cidade de Uberlândia, MG.

Gráfico 4
Quanto à Instituição de formação/titulação



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

No gráfico, é possível verificar a participação das Instituições de Ensino Superior – IES, no universo total de respostas obtidas junto aos docentes entrevistados. A universidade Federal de Uberlândia representa, sozinha, 42% das respostas, seguidas por outras instituições com uma participação de 7%.

A seguir são apresentados os dados referentes à natureza jurídica das instituições onde os professores entrevistados se formaram, vejamos.

Tabela 5
Quanto à natureza jurídica das instituições de formação

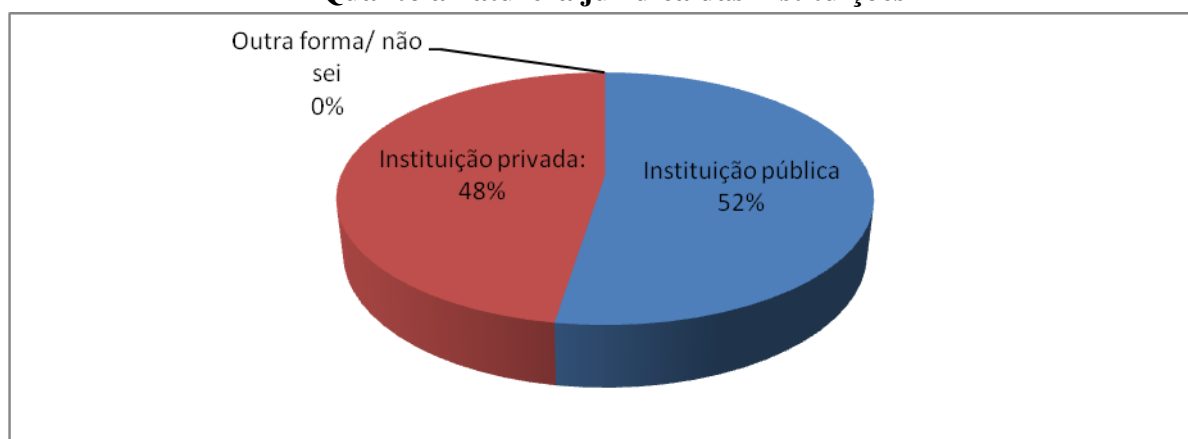
| NATUREZA | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|----------------------|------------|------------|
| Instituição pública | 21 | 52% |
| Instituição privada | 19 | 48% |
| Outra forma/ não sei | 0 | 0% |
| TOTAL | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Na tabela, são apresentados os dados referentes à natureza jurídica das instituições responsáveis pela formação inicial dos professores entrevistados. Nesta verifica-se que 21 professores foram formados em IES públicas de Ensino Superior enquanto 19 professores foram formados em IES privadas. Novamente, contrariando a tendência de outros estados e regiões do País, como no caso do Estado de São Paulo, a maioria dos professores obteve a formação inicial para o magistério em instituições públicas de ensino, fato que nos alerta para a importância destas instituições pensarem de forma particular e com a devida atenção à importância da formação de professores na organização da sua proposta curricular e de estruturação dos cursos.

Vejamos os dados ilustrados no gráfico nº 05.

Gráfico 5
Quanto à natureza jurídica das instituições



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Conforme visualizado no gráfico, as instituições públicas foram responsáveis por 52% da formação inicial dos professores entrevistados, enquanto que as instituições privadas foram responsáveis por 48% desta mesma formação.

A próxima tabela apresenta os dados referentes ao maior nível de formação obtido pelos professores participantes da nossa pesquisa.

Tabela 6
Nível de formação acadêmica/titulação

| NÍVEL DE FORMAÇÃO | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|--------------------------------|------------|------------|
| Ensino Médio (magistério) | 02 | 5% |
| Graduação | 18 | 45% |
| Pós-graduação (especialização) | 17 | 42% |
| Mestrado | 03 | 8% |
| Doutorado | 00 | 00 |
| Outros | 00 | 00 |
| Não respondeu | 00 | 00 |
| Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

No que se refere ao nível de formação dos entrevistados, os mesmos não foram orientados a informar somente o maior nível de titulação, assim houve professores que informaram mais de um nível de formação. Desta forma chegamos ao seguinte quadro geral.

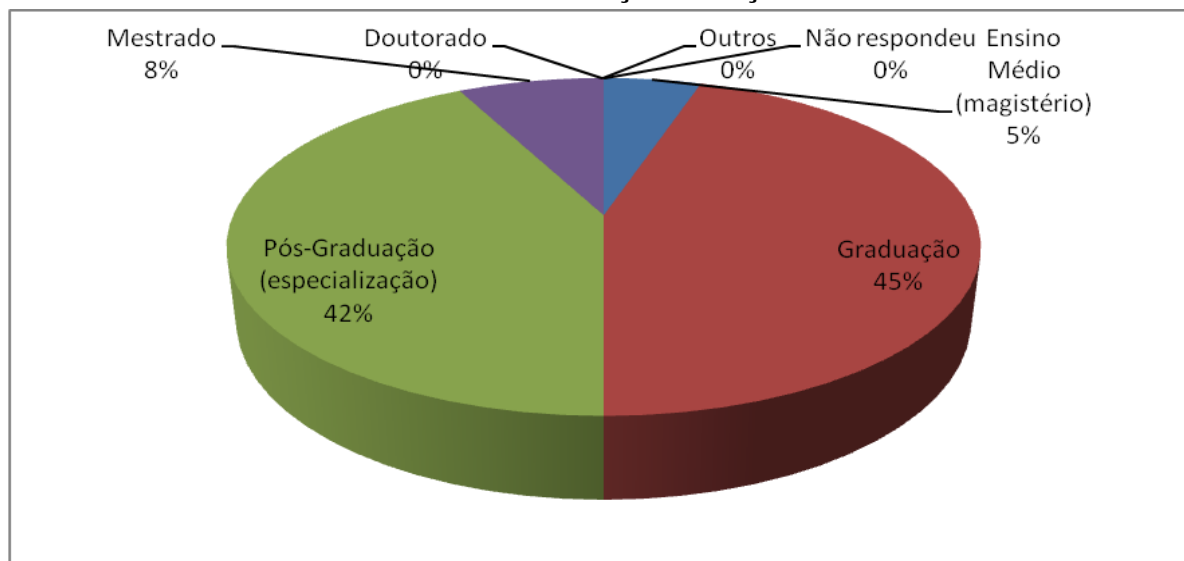
Dentre os professores entrevistados: dois deles, ou seja, 5% informaram possuir formação de magistério em nível médio; 18 deles, ou seja, 50% informaram possuir formação em nível de graduação; 17, ou seja, 37% informaram possuir curso de Pós-graduação em nível de especialização; três professores, ou seja, 8% informaram possuir curso de Pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado.

A partir deste universo podemos constatar dentre outros fatores, que: 50% dos professores entrevistados possuem Pós-graduação em nível de especialização ou mestrado; a maioria possui curso de graduação em Instituição de Ensino Superior; Apenas 5% possuem formação em nível de ensino médio.

Estas informações nos permitem aferir que os professores entrevistados, em sua maioria, possuem um elevado nível de formação escolar e formação específica para atuação no magistério.

Vejamos o gráfico nº 6.

Gráfico 6
Nível de formação/titulação



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Quanto à área de conhecimento dos professores colaboradores, os dados estão dispostos na tabela a seguir.

Tabela 7
Quanto à área de conhecimento

| | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|-----------------------------|------------|------------|
| Ciências Humanas | 32 | 80% |
| Ciências Biológicas | 00 | 00 |
| Outros | 02 | 5% |
| Ciências Exatas e da Terra | 01 | 2,5% |
| Ciências Sociais Aplicadas | 00 | 00 |
| Ciências da Linguagem/Artes | 04 | 10% |
| Não respondeu | 01 | 2,5% |
| Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Analisando os dados da tabela acerca da área de conhecimento em que se dá a formação/atuação dos professores, obtém-se os seguintes dados: 32 professores entrevistados, representando 80% da amostra, realizaram a sua formação inicial em nível de graduação na área de Ciências Humanas; quatro professores entrevistados, representando 10% da amostra, realizaram a sua formação inicial em nível de graduação na área de Ciências da Linguagem/Artes; um professor entrevistado, representando 2,5% da amostra, realizou a sua formação inicial em nível de graduação na área de Ciências Exatas e da Terra; dois professores entrevistados, representando 5% da amostra, realizaram a sua formação inicial em nível de graduação em outras áreas que não as listadas na tabela (provavelmente em nível

de magistério); um professor entrevistado, representando 2,5% da amostra, não respondeu o questionário.

Os dados obtidos acima nos permitem aferir que o maior contingente de professores entrevistados concentra a sua formação acadêmica/profissional na área de Ciências Humanas, o que evidencia um grave entrave para a implementação das políticas públicas de implementação da Educação para as relações raciais e do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, nos termos dispostos na Lei Federal nº 10.639/2003, no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CNE/CP nº01/2004; isso pois, verifica-se a falta de interesse e inserção dos docentes de outras áreas de conhecimento nos programas de formação continuada com foco na temática por nós abordada no âmbito deste trabalho de pesquisa.

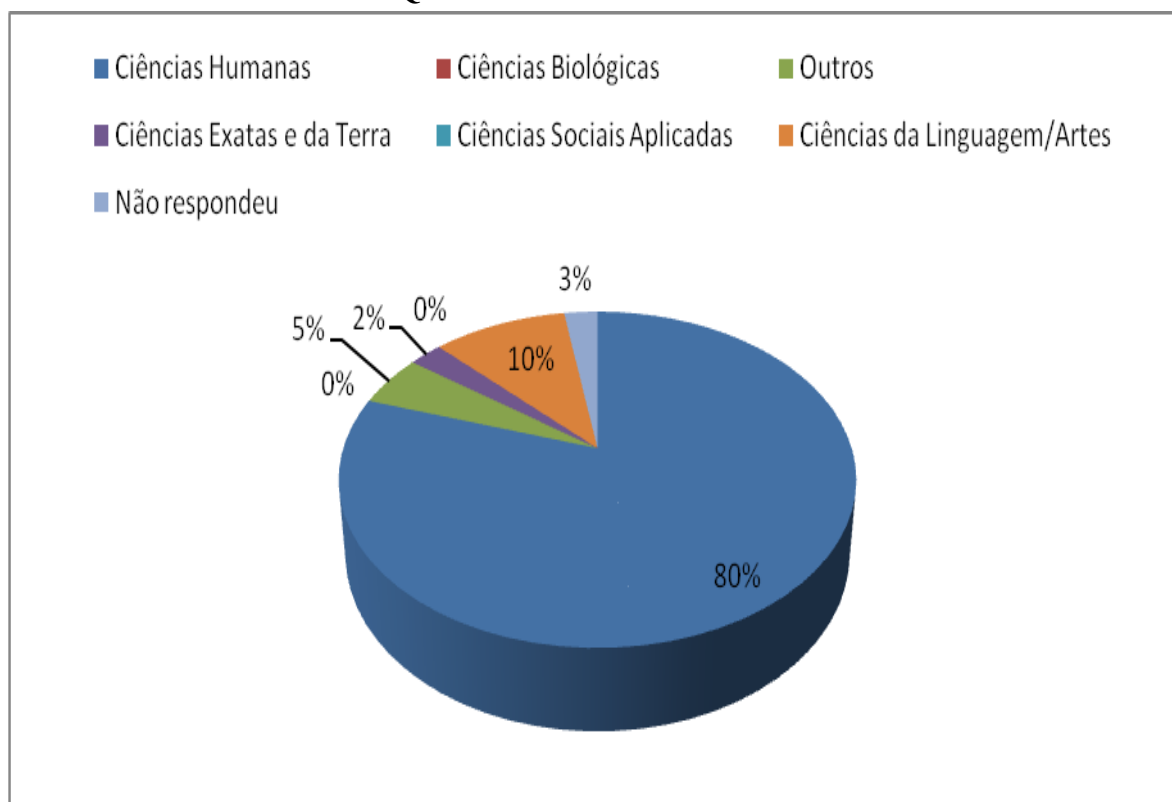
O segundo contingente verificado, embora em menor proporção, apenas 10% dos professores entrevistados tiveram a sua formação profissional em nível inicial de graduação na área de linguagens e arte.

Número muito reduzido, também, foi a participação dos professores entrevistados da área de Ciências Exatas e da Terra – apenas um – no universo da pesquisa por nós realizada, evidenciando a baixa participação destes docentes nas ações de formação continuada para professores. Ressalta-se, ainda, que os critérios de seleção do universo da amostra foram aleatórios e se utilizou de diferentes bancos de dados e fontes de informações para selecionar os entrevistados nestes termos; não há nenhum fator que justificaria a seleção de professores pertencentes prioritariamente a uma única área de conhecimento.

A preocupação mais contundente vem da ausência de entrevistados pertencentes as áreas de Ciências Biológicas, Ciências Sociais Aplicadas, bem como das demais áreas de conhecimento, haja vista que atingir os professores em todas estas áreas de conhecimento, constitui uma das condições principais para a implementação do disposto na legislação correlata supra-citada. Ressalta-se, ainda, que áreas como a de Ciências biológicas tem sido espaços privilegiado de debate e proliferação de teorias racistas nos últimos 300 anos.

Vejamos o gráfico nº 7.

Gráfico 7
Quanto à área de conhecimento



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

A seguir, apresentamos uma tabela com os dados acerca das disciplinas/áreas de conhecimento em que os professores entrevistados lecionam. Vejamos o que os dados revelam.

Tabela 8
Quanto à disciplina/área em que leciona

| DISCIPLINA/ÁREA | QUANTIDADE | PORCENTUAL |
|---------------------------------|------------|------------|
| Polivalente | 09 | 22,5% |
| História | 19 | 47,5% |
| Língua Portuguesa | 02 | 5% |
| Artes | 02 | 5% |
| Geografia | 04 | 10% |
| Matemática | 02 | 5% |
| Ciência/Biologia/Química/Física | 00 | 00 |
| Filosofia/Sociologia | 02 | 5% |
| Educação Física | 00 | 00 |
| Outros | 09 | 22,5% |
| Não respondeu | 01 | 2,5% |
| Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010. * Nas assertivas respondidas pelos professores admitiu-se mais de uma resposta.

Novamente uma surpresa reveladora. Do total dos professores entrevistados, 19, ou seja, praticamente a metade dos entrevistados leciona a disciplina de História. Este percentual representa 47,5% dos professores entrevistados.

Nossa observação fica por conta de uma parceria muito exitosa desenvolvida entre a Universidade Federal de Uberlândia na figura do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB/UFU e a Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), por meio da coordenação da área de História, na época sob a responsabilidade da professora Elzimar Maria Domingues, que possibilitou aos professores de História participarem das ações do Programa de Formação de Professores da Pró-reitoria de Extensão Culturas e Assuntos Estudantis – PROEX/UFU, oferecidas pelo Eixo 2: Gênero, Raça e Etnia, coordenado pelo NEAB/UFU, nos dias de módulo⁴⁹ dos professores de História da rede municipal de ensino.

Em seguida, vêm os professores polivalentes que lecionam na Educação Infantil e nas séries iniciais das escolas de Ensino Fundamental da rede de ensino no Município de Uberlândia, MG; estes, em número de nove, o que representa 22,5% dos professores que participaram da pesquisa.

Também, acerca deste segundo contingente de professores, é importante relatar que, em 2007, a Prefeitura Municipal de Uberlândia, por meio da Coordenadoria Afrorracial – Coafro do município e da Secretaria Municipal de Educação - SME, ofereceram o “Curso de Formação Étnico-racial” para a capacitação de 320 professores do Ensino Fundamental. Estes, em sua maioria, professores polivalentes.

Os professores que lecionavam a disciplina de Geografia- foram quatro, ou seja, 10% dos professores que participaram da pesquisa.

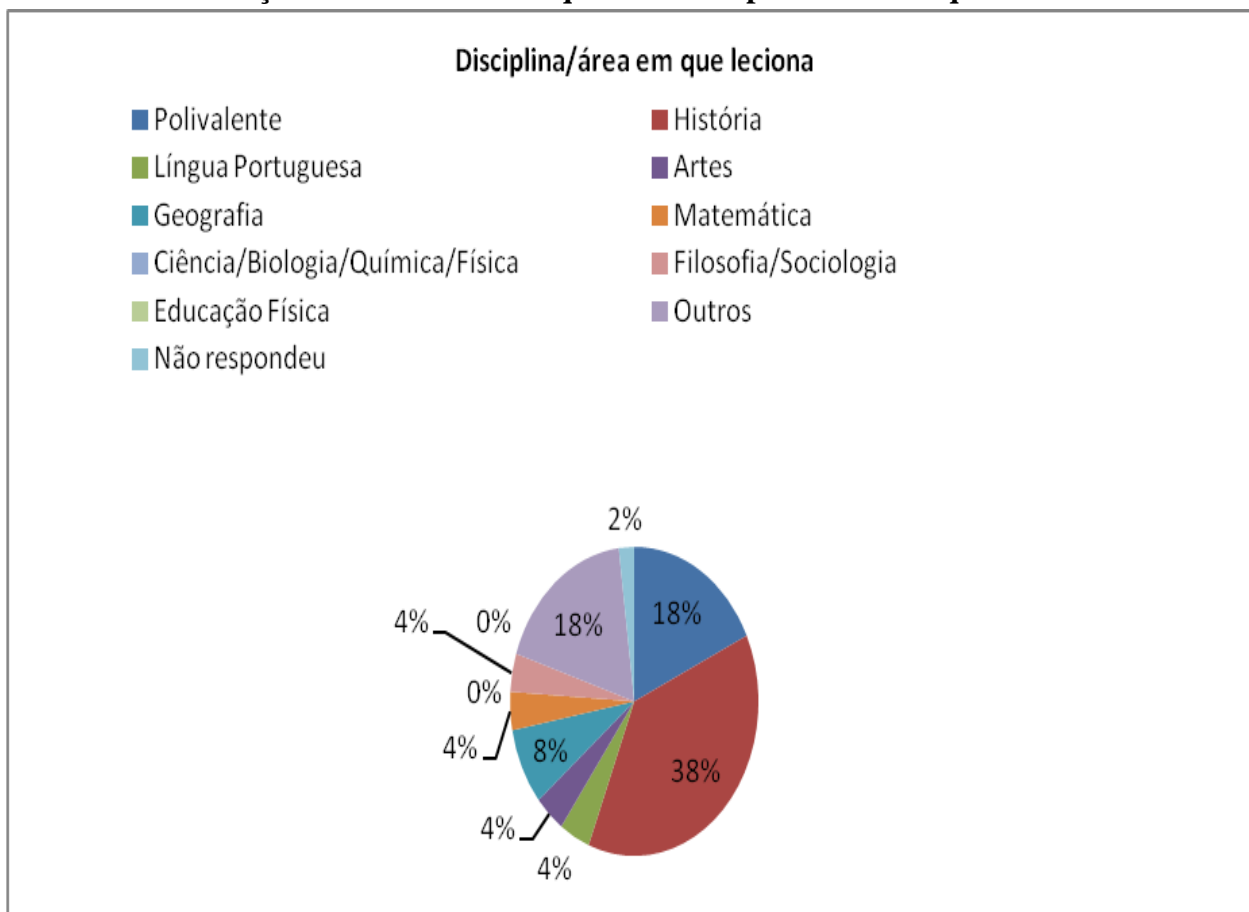
A participação destes professores tem uma importância particular, haja vista que, por meio de uma parceria entre a UFU e a Prefeitura Municipal de Uberlândia, foi possível assegurar a estes professores a Participação no Programa de Formação Continuada da PROEX/UFU, no Eixo 2: Gênero, Raça e Etnia com a participação do Professor Rafael Sânzio, da Universidade de Brasília, iniciativa esta que possibilitou a ampliação das temáticas inicialmente abordadas no âmbito deste programa de formação continuada de professores.

⁴⁹ Os dias de módulo, como são chamados pelos professores da rede municipal de ensino de Uberlândia, são: um dia da semana no qual todos os professores da mesma disciplina não possuem atividades de regência de classe em suas respectivas unidades escolares e, em contrapartida, dedicam este dia para atividades de estudos individuais ou coletivos, com vistas a formação profissional e aperfeiçoamento didático pedagógico dos professores.

Os professores que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Artes e Geografia/Sociologia, participaram da pesquisa em número de dois para cada uma destas disciplinas, o que representa um percentual de 5% para cada uma delas.

Houve ainda um professor que não respondeu a esta pergunta. Veja o gráfico nº 8.

GRÁFICO 8
Classificação dos entrevistados quanto à disciplina/área em que leciona



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

A seguir, apresentamos uma tabela contendo as instituições em que trabalham os professores entrevistados em nossa pesquisa.

TABELA 9
Quanto a Escola/Instituição onde trabalha

| | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|--|------------|------------|
| EMEI do Bairro Santa Mônica | 01 | 2,5% |
| E.E. Prof. José Ignácio de Souza | 01 | 2,5% |
| E.M. Prof. Iremes Monteiro Jorge | 01 | 2,5% |
| Prefeitura Municipal de Uberlândia | 01 | 2,5% |
| E.M. Dr. Gladsen Guerra de Rezende | 03 | 7,5% |
| E.M. Prof. Lecy Cardoso Porfírio | 01 | 2,5% |
| EMEI Prof. ^a Maria Claro | 01 | 2,5% |
| E.M. Hilda Leão Carneiro | 01 | 2,5% |
| E.M. Domingos Pimentel de Ulhôa. | 03 | 7,5% |
| EMEI Prof. ^a Maria Luiza Barbosa Souza | 02 | 5% |
| E.M. Dr. Joel Cupertino Rodrigues | 01 | 2,5% |
| E.E. Prof. Ederlindo Lanes | 01 | 2,5% |
| E.E. Prof. ^a Alice Paes. | 01 | 2,5% |
| E.M. Afrânio Rodrigues da Cunha | 01 | 2,5% |
| E.M. Prof. Joany França | 01 | 2,5% |
| E.M. Maria Conceição Borges | 01 | 2,5% |
| E.M. Gláucia Santos Monteiro | 01 | 2,5% |
| E.M. Irmã Odécia Leão Carneiro. | 01 | 2,5% |
| Universidade Federal de Uberlândia | 01 | 2,5% |
| E.E. No conjunto habitacional Cruzeiro do Sul | 01 | 2,5% |
| E.M. Prof. ^a Stella Saraiva Peano(CAIC-guarani) | 01 | 2,5% |
| E.E. Bairro Jardim das Palmeiras | 01 | 2,5% |
| E.E. Bueno Brandão | 01 | 2,5% |
| E.E. Alda Mata | 01 | 2,5% |
| Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB-UFU | 01 | 2,5% |
| Centro Cultura ORE | 01 | 2,5% |
| E.E. Jerônimo Arantes | 01 | 2,5% |
| E.M. Prof. Orlanda Neves Strack | 01 | 2,5% |
| E.M. Prof. Mário Godoy Castanho | 01 | 2,5% |
| E.M. Amanda Carneiro Teixeira | 01 | 2,5% |
| E.E. Segismundo Pereira | 01 | 2,5% |
| E.M. Odilson Custódio Pereira | 01 | 2,5% |
| E.E. Da Cidade Industrial | 01 | 2,5% |
| E.M. Don Bosco (zona rural) | 01 | 2,5% |
| EMEI Nossa Senhora das Graças | 01 | 2,5% |
| E.M. Prof. Otávio Batista Coelho Filho | 01 | 2,5% |
| Centro Educacional Eurípedes Barsanulfo | 02 | 5% |
| CEU | 01 | 2,5% |
| E.E. José Gomes Junqueira | 01 | 2,5% |
| Não respondeu | 01 | 2,5% |
| Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010. * Nas assertivas respondidas pelos professores admitiu-se mais de uma resposta.

Os dados obtidos nos permitem constatar que a diversidade das instituições em que trabalham os professores nos possibilita, ainda, aferir que a maioria dos professores entrevistados, 95% pertencem as redes públicas de ensino, foco dos programas de formação continuada de professores, implementados na cidade de Uberlândia entre os anos de 2003 - 2008, recorte da nossa pesquisa.

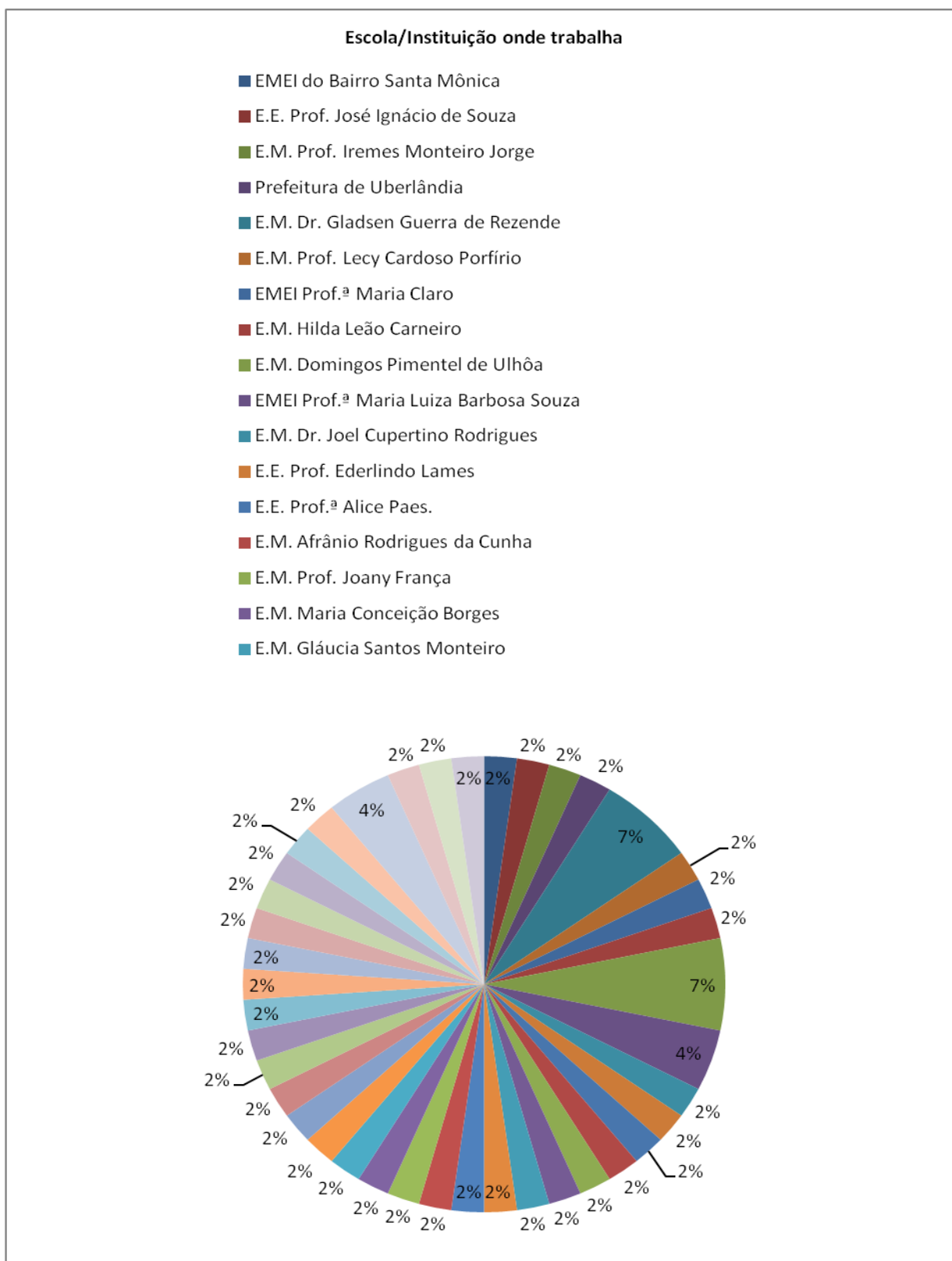
Da maioria dos professores entrevistados – 92,5% lecionam em escolas da Educação Básica, foco dos programas de formação continuada de professores, implementados na cidade de Uberlândia entre os anos de 2003 - 2008, recorte da nossa pesquisa.

Um menor número de docentes entrevistados - apenas 5% - pertence a Universidade Federal de Uberlândia. Destaca-se que estes docentes são professores da rede pública municipal e estadual e que, na época da nossa pesquisa, encontravam-se cedidos para desenvolver funções junto a Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Duas escolas se destacaram com um número maior de professores participantes da nossa pesquisa: a Escola Municipal “Dr. Gladsen Guerra de Rezende” e a Escola Municipal “Domingos Pimentel de Ulhôa”. Nestas duas escolas há participação efetiva do corpo docente em ações de implementação da Educação das Relações Étnico-raciais e do Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, sendo que uma delas foi contemplada com um prêmio internacional, tendo em vista o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores desta escola, com foco na temática abordada pela nossa pesquisa.

Observe-se o gráfico de nº 9.

Gráfico 9
Classificação dos entrevistados quanto a Escola/Instituição onde trabalha



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Em seguida, apresentamos uma tabela com os dados que revelam a natureza administrativa das instituições onde trabalham os professores que participaram do questionário de coleta de dados na nossa pesquisa, vejamos, pois os dados são reveladores.

Tabela 10
Quanto à natureza jurídica da instituição onde trabalham

| NATUREZA JURÍDICA | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|-------------------------------------|------------|------------|
| Pública Municipal | 26 | 65% |
| Pública Estadual | 13 | 32,5% |
| Pública Federal | 02 | 5% |
| Outra forma/Não sei | 00 | 00 |
| Empresa privada com fins lucrativos | 00 | 00 |
| Empresa privada confessional | 01 | 2,5% |
| Empresa privada filantrópica | 02 | 5% |
| Cooperativa/Fundação | 00 | 00 |
| Não respondeu | 00 | 00 |
| Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010. * Nas assertivas respondidas pelos professores admitiu-se mais de uma resposta.

Os dados evidenciam que o maior contingente de professores – 26 docentes – que compuseram o universo da nossa pesquisa empírica são oriundos da rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia, MG. Esses professores representam 65% dos participantes desta fase da pesquisa.

Em seguida, verifica-se uma expressiva participação também dos professores oriundos da rede estadual de ensino que atuam na cidade de Uberlândia, MG – 13 docentes - o que representa 32,5% dos professores participantes da pesquisa.

Um dos professores entrevistados se declarou oriundo da rede federal de ensino – neste caso, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, o que representa 2,5% dos professores participantes da pesquisa.

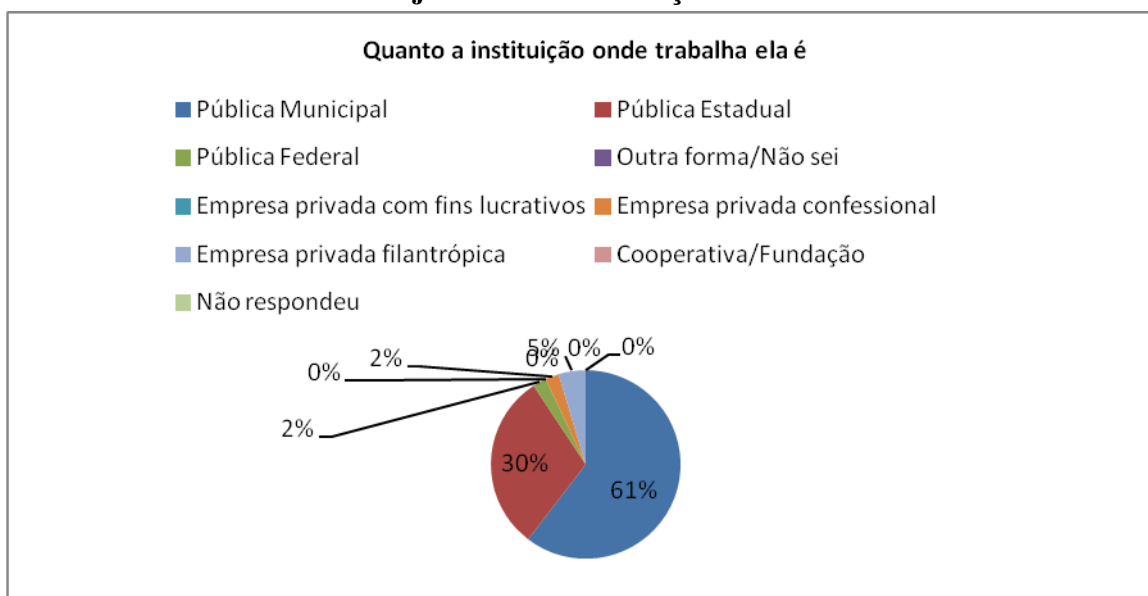
Dois professores se declararam pertencentes à rede federal de ensino, bem como, também, foram dois os que se declararam pertencentes a instituições filantrópicas e/ou confessional – um índice de 5% para cada uma delas.

Finalmente, um dos entrevistados se declarou pertencente à rede privada de ensino – 2,5% dos professores entrevistados.

Considerando que neste quesito específico admitiu-se mais de uma resposta pelos professores, verifica-se que, de forma geral, 97,5% dos entrevistados pertencem à rede pública de ensino.

Vejamos o gráfico nº10.

Gráfico 10
Natureza jurídica da instituição onde trabalham



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Apresentamos a seguir a tabela com a discriminação dos níveis de ensino em que lecionam os professores participantes da pesquisa.

Tabela 11
Nível de ensino que atua/leciona

| | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|---------------------------------|------------|------------|
| Educação Infantil | 06 | 15% |
| Ensino Fundamental I | 08 | 20% |
| Ensino Fundamental II | 18 | 45% |
| Ensino Médio/Profissionalizante | 05 | 12,5% |
| Ensino Superior | 01 | 2,5% |
| Outros | 03 | 7,5% |
| Não respondeu | 01 | 2,5% |
| Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010. * Nas assertivas respondidas pelos professores admitiu-se mais de uma resposta.

Dentre os professores entrevistados, verifica-se que em maior número estão aqueles que lecionam no ensino fundamental – ao todo 20 – o que representa 65% dos professores entrevistados. Destes, oito professores, ou seja, 20% lecionam no Ensino Fundamental I e 18 professores – 45% lecionam no Ensino Fundamental II.

Destaca-se como um dos prováveis motivos para uma maior participação dos professores do ensino fundamental nas ações de formação continuada de professores, a política da administração municipal da cidade de Uberlândia com ênfase em algumas iniciativas como o “Curso de Formação Étnico-racial”, oferecido a mais de 300 professores

pela Coordenadoria Afrorracial em conjunto com a Secretaria de Educação do Município. Estabeleceram como critério, tanto para a participação no curso como para o acesso aos benefícios, dentre os quais vale-transporte e refeições por conta da administração, que os professores deveriam lecionar no Ensino fundamental.

Em seguida e em menor número estão os professores que lecionam na Educação Infantil. Estes são um número de seis e representam 15% dos professores que participaram da pesquisa.

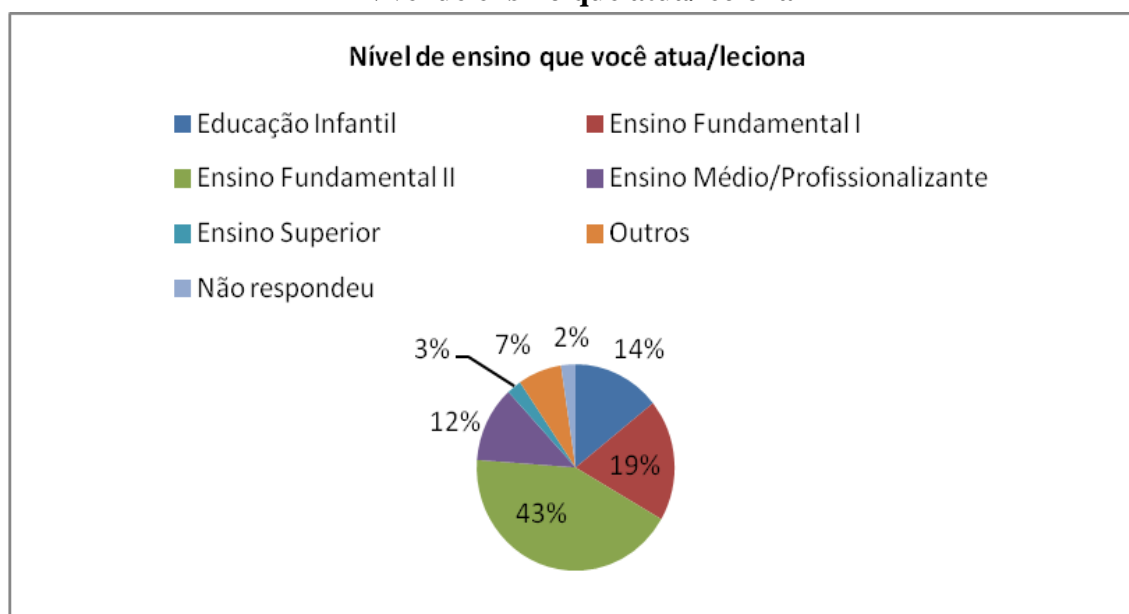
Os professores que lecionam no Ensino Médio e/ou no Ensino Profissionalizante somam cinco docentes e representam 12,5% dos professores participantes da pesquisa.

Um dos professores respondeu que leciona no Ensino Superior, um não respondeu a pergunta e três responderam que lecionam em outros níveis e/ou modalidades de ensino.

Os dados da tabela em questão nos possibilita aferir que de forma acertada os órgãos de ensino, em particular a administração municipal de Uberlândia, privilegiaram a participação dos professores que atuam no Ensino Fundamental nas ações de formação continuada de professores. Porém, cabe ressaltar que este fato não pode se transformar em um instrumento dificultador da participação dos professores que lecionam nos demais níveis de ensino, nestas mesmas ações.

Observe-se o gráfico de nº 11.

Gráfico 11
Nível de ensino que atua/leciona



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

3.6 As entrevistas orais

Outro instrumento, que utilizamos com vistas a obter dados e informações para fundamentação empírica da nossa pesquisa, foi a realização de 11 entrevistas orais com professores que participaram das ações de Formação Continuada de Professores com vistas a implementação do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia, MG, nos anos de 2003-2008.

Dentre os professores entrevistados, oito fazem parte daqueles que participaram de ações de Formação Continuada de Professores com vistas a implementação do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia, MG, nos anos de 2003-2008. Eles responderam ao questionário utilizado como fonte de dados para a nossa pesquisa e três foram escolhidos em função da sua participação em organizações do Movimento Negro nesta cidade, na gestão dos órgãos públicos de promoção da igualdade racial, bem como pelo envolvimento direto na implementação e gestão de ações de formação continuada de professores com vistas à educação para as relações étnico-raciais do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade.

Nosso roteiro de entrevistas foi semiestruturado e contou com diferentes questões dependendo dos entrevistados.

No caso dos oito professores, as 13 questões apresentadas eram análogas e buscavam explorar o universo das questões inerentes à sua experiência no âmbito da formação continuada, que pudessem nos oferecer subsídios de análise conforme as questões inicialmente apresentadas em nosso trabalho.

Quanto aos três entrevistados selecionados, em razão da participação na formulação e gestão de ações de formação continuada de professores para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura africana e Afro-brasileira, o roteiro de entrevistas semiestruturada foi individualizado e teve como foco explorar a experiência destes entrevistados nestas ações, com vistas a subsidiar as nossas reflexões teórico-científicas acerca destas experiências.

Para a realização das entrevistas orais, utilizamos como metodologia de pesquisa a História oral temática com vistas a explorar o universo das histórias de vida dos professores associadas à memória e história da formação docente destes professores.

Registrar histórias de vida possibilita articular história e memória, experiência e identidade profissional. Para Vasconcelos,

No cotidiano escolar os atores sociais não são apenas agentes passivos face à estrutura. Desenvolvem uma relação complexa, envolvendo negociações, conflitos, alianças. Burlas, transgressão e acordos que transformam a escola em espaço de resistência e criação (...) Pode e deve ser entendido também como um convite para registrarmos a nossa memória de professores/professoras, para assumirmos o papel de griôs ou mesmo buscarmos quem queira fazê-lo (VASCONCELOS, 2000, p. 16).

Falamos anteriormente das práticas pedagógicas griôs, nosso trabalho com estas entrevistas nos remete a essas práticas pedagógicas de que discorremos. Ao registrarmos as memórias das experiências de formação destes docentes, buscamos em suas experiências pedagógicas, práticas de resistência, proposições e lutas.

Se a experiência é dimensão indissociável de construção do saber docente, a experiência da formação continuada com vistas à construção de práticas de promoção e valorização da igualdade racial e da valorização, bem como do reconhecimento das culturas de matrizes africanas e afro-diaspóricas é a efetivação de uma perspectiva de educação emancipatória e emancipadora de que tratamos nos capítulos anteriores, e que buscamos registrar nas memórias de formação destes professores.

Nossos colaboradores são identificados pelo nome e sobrenome. Por uma questão de opção metodológica e política, optamos por não trabalhar com o anonimato, haja vista que todos os nossos entrevistados, concordaram em conceder as entrevistas tendo em vista o compromisso que assumiram com a formação continuada com vistas a uma educação para as relações raciais positivas que valoriza a história e a cultura do negro e, de certa forma, esta é uma opção profissional, e também política.

ANDERSON ORAMÍSIO DOS SANTOS nasceu aos 16 de fevereiro de 1978, na cidade de Uberlândia, MG, onde mora até hoje, no bairro Saraiva. Quando concedeu a entrevista, lecionava na Escola Estadual “Américo Rennê Gianetti” e ministrava módulos nos cursos de pós-graduação da Faculdade Ingá, da cidade de Maringá e na Unipac, Universidade Presidente Antônio Carlos. Professor há 22 anos, leciona as disciplinas de História e Geografia, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, e quanto ao pertencimento racial, se define negro. Data da entrevista: 11/11/2011

ANTÔNIA APARECIDA ROSA nasceu no dia 24 de abril de 1963, na cidade de Uberlândia, MG, onde mora, no bairro Santa Mônica, Uberlândia. Mãe de quatro filhos. Possui formação em nível superior em Pedagogia e Pós-graduação em Psico-pedagogia e está no Magistério há 24 anos, atuando na Educação Infantil onde foi professora na rede pública de ensino em Uberlândia por quatro anos, e há 20 anos é Coordenadora Pedagógica. Hoje,

atua como Coordenadora na Escola Municipal de Educação Infantil do Bairro Santa Mônica, e quanto ao pertencimento racial se declara negra. Data da entrevista: 11/11/2011.

APARECIDA DE FÁTIMA CALMIN REIS nasceu aos 7 de junho de 1955, na cidade de Uberlândia, MG, onde mora até hoje no Bairro Jaraguá. Mãe de três filhos. É professora de Geografia há 12 anos, lecionando no Ensino Fundamental e Médio; na data desta entrevista, atuava na Escola Estadual “Mario Porto”, no bairro Canaã. Quanto ao pertencimento racial, se declara negra e, nesta condição, faz questão de destacar a sua atuação ao longo dos anos como militante do Movimento Negro. Data da entrevista: 02/07/2010.

BRÍGIDA BORGES nasceu aos 11 de Agosto de 1966, na cidade de Uberaba, MG, vindo para Uberlândia, MG, onde mora até hoje. Mãe de dois filhos. É professora há 20 anos, tempo também que leciona na Educação Infantil e há seis anos alterna com o ensino de Artes também neste nível de ensino, na escola Municipal de Educação Infantil do Bairro Santa Mônica e na Escola Municipal de Educação Infantil “Professor Talles de Assis Martins”, ambas na cidade de Uberlândia, MG. Professora ativa e atuante, participou do grupo Baiadô (Faculdade de Teatro – Iarte/UFU) e, atualmente, participa do Grupo de Escoteiros do Triângulo, que são grupos de valorização do meio ambiente, assim como pratica Yoga, além de participar de Centro Espírita, e, gostar de cantar Mantras indianos; para ela, tudo isso influencia na profissão. Data da entrevista: 10/07/2010.

CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA nasceu na cidade de Coromandel, MG, em 15 de janeiro de 1962. Mora na cidade de Uberlândia, MG, onde é professora de História na rede municipal de ensino há 11 anos, lecionando na Escola Municipal “Professora Olga Del Fávero” no Ensino Fundamental II. Data da entrevista: 18/11/2011.

EDMILSON LINO GUILHERME nasceu na cidade de Ituiutaba/MG, no dia 5 de janeiro de 1974. Casado e pai de um filho, mora na cidade de Uberlândia, onde é professor de História no Ensino fundamental há aproximadamente dez anos, na rede municipal de ensino, na Escola Municipal “Doutor Gladsen Guerra” situada no bairro Canaã, e na Escola Estadual de mesmo nome, no bairro Jardim das Palmeiras. Quanto ao pertencimento racial se define afro-brasileiro. Data da entrevista: 14/11/2011.

GILBERTO NEVES nasceu aos 22 de novembro de 1967 na cidade de Uberlândia, MG, onde mora até hoje. Casado e pai de dois filhos é professor de História da rede estadual de ensino. Na época da entrevista, estava licenciado e trabalhando na Câmara dos Deputados, lotado no gabinete do Deputado Gilmar Machado, em Uberlândia. Foi um dos responsáveis pela criação da Coafro na Prefeitura Municipal de Uberlândia, onde desenvolveu algumas ações voltadas à formação docente com enfoque na temática étnico-racial; é também membro

voluntário do Centro Nacional de Estudos de Políticas de Igualdade na Educação, na qualidade de pesquisador voluntário e quanto ao seu pertencimento racial, se define de cor parda, de raça negra. Data da entrevista: 14/11/2011.

JEREMIAS BRASILEIRO DA SILVA nasceu em Rio Paranaíba, no Alto Paranaíba, MG, e mudou para Uberlândia, MG, em 1974, onde mora até hoje no Bairro Santa Mônica. Um dos principais expoentes do Movimento Negro, escritor, poeta e Capitão Geral das Congadas na cidade, foi responsável pela Coordenadoria Afro-racial da Prefeitura Municipal de Uberlândia - Coafro de 2005 a 2010; e neste período foi responsável por uma das principais ações de formação de professores com foco na temática racial e do negro na cidade – o curso de capacitação étnico-racial realizado no ano de 2007. Bacharel e licenciado em História e mestre, nesta mesma área, pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, considera-se cidadão uberlandino. Quanto ao pertencimento racial, se declara como negro. Data da entrevista: 11/07/2010.

JOSÉ EURÍPEDES LÓTUS, conhecido carinhosamente por todos como “Brodowski”, nasceu aos 11 de maio de 1948 no Município de Altinópolis, SP, de onde migrou para a cidade de Uberlândia, MG. Possui curso de graduação em Matemática, área na qual é professor há 30 anos, sendo 18 no Ensino Fundamental e 12 no Ensino Médio. Atualmente, leciona na Escola Estadual “Ângela Teixeira”. Atualmente, é dirigente sindical no Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais - SINDIUTE na sub-sede de Uberlândia, e quanto ao pertencimento racial se define como negro. Data da entrevista: 17/11/2011.

KARYNA BARBOSA NOVAIS nasceu aos 14 de abril de 1975, na cidade de Tupaciguara, MG, e hoje mora na cidade de Uberlândia, MG, onde é professora de História e Artes – áreas em que estudou dois cursos de graduação em nível superior – no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Quando concedeu esta entrevista, lecionava na Escola Municipal “Jaci de Assis” na cidade de Uberlândia, e, em Tupaciguara, na Escola Municipal “Maria Conceição Borges” e, também, na Escola Municipal “Paz e Amor”, na zona rural. É professora há sete anos e quanto ao pertencimento racial, se define como branca. Data da Entrevista: 09/11/2011.

MARICELI VILELA MIGUEL VANUCCI nasceu aos 2 de fevereiro de 1971, na cidade de Prata, MG, de onde migrou para a cidade de Uberlândia, MG. Casada e mãe de duas filhas. Possui curso de Graduação Superior na área de Artes, na qual é professora há 29 anos no Ensino Fundamental I e II, bem como no Ensino Médio. Na época da entrevista, era professora na Escola Municipal “Amanda Carneiro Teixeira” e no CESEC de Uberlândia. E

quanto ao pertencimento racial, se define como branca. Estudiosa, tem contribuído com projetos de inclusão da temática racial com foco na população negra em diversas instituições no município de Uberlândia. Data da entrevista: 12/07/2010.

ROSA MARIA PELEGRINI nasceu aos 08 de agosto de 1968, na cidade de Araguari, MG. Mãe de dois filhos, ela mora no bairro Tibery em Uberlândia, MG. Possui curso Superior de Graduação em História, disciplina que leciona há 14 anos em escolas do Ensino Fundamental. É professora na Escola “Professor Otávio Batista Coelho Filho” e, na época da entrevista concedida, atuava pelo terceiro ano como coordenadora da área de História no Centro Municipal de Estudos e Projetos educacionais “Julieta Diniz”. Data da entrevista: 08/07/2010.

Estes colaboradores são colegas de trabalho na docência, ex-alunos na formação continuada, mas, acima de tudo, companheiros de luta e compromisso com uma educação de qualidade, na qual os caminhos para uma sociedade mais humana e democrática passam necessariamente pela perspectiva da superação do racismo na educação como instrumento de construção de uma educação e de uma sociedade onde a autonomia dos sujeitos passa pela perspectiva da emancipação.

CAPÍTULO 4 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA NA CIDADE DE UBERLÂNDIA, MG.

A partir do ano de 2003 – ano em que foi sancionada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva a Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 – até o ano de 2008, quando se completou um ciclo de cinco anos de vigência desta lei, um conjunto de ações foram desenvolvidas na cidade de Uberlândia, MG, com vistas a efetivar as disposições legais instituídas pela nova Lei.

A maior parte destas ações foi instituída a partir de iniciativas que visavam à formação continuada dos professores da Educação Básica com vistas a prepará-los para os desafios colocados às suas práticas profissionais.

Ao longo deste período, muitos professores frequentaram os programas, projetos, cursos e demais ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, tal como dispõe a Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições legais correlatas.

Neste capítulo, realizamos uma espécie de “inventário científico” destas ações, com vistas a identificar quem foram os atores deste processo, bem como quais foram as relações institucionais, político-pedagógicas e educacionais que permearam as relações entre as instituições e atores deste processo e os professores da Educação Básica que participaram das ações de formação continuada de professores de com foco nas questões temáticas de que trata a referida lei.

4.1 A Formação de professores para a Educação das Relações Raciais e Étnicas e para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira.

Em uma pesquisa, referente a questão racial e a formação dos professores, Pinto (2002) constatou que raramente os estudos relativos à formação de professores no Brasil incorporavam as categorias raça, etnia, preconceito e discriminação em suas reflexões. Em sua pesquisa, a autora analisa artigos que tratam da atuação e formação do professor em revistas especializadas em educação com o objetivo de verificar em que medida questões étnico-raciais e seus desdobramentos se inserem nessas reflexões.

Esta pesquisa evidencia que, até o ano de 2002, a presente questão era marginal e invisível tanto no campo da educação em geral, como da formação dos professores em particular; contudo, a partir do início de década de 2000 e com a aprovação da Lei Federal nº 10.639/2003, tal situação mudou de forma significativa, mesmo que num ritmo lento diante das demandas surgidas. Nosso estudo evidencia um quadro geral desta evolução.

A formação de professores tornou-se um dos principais focos das políticas públicas governamentais, das ações dos órgãos e instituições educacionais na Educação Básica e superior. Neste contexto, a formação continuada tem sido o “remédio receitado” para resolver o problema dos milhões de professores que não tiveram acesso a uma educação positiva para o tratamento das questões raciais e étnicas, bem como para o reconhecimento e valorização da História e Cultura da África e Afro-brasileira, e dos descendentes dos africanos e suas diásporas no cotidiano das escolas.

Nos primeiros anos, após a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, a mobilização dos setores, comprometidos com a luta antirracista e com a implementação das políticas afirmativas de promoção e valorização da igualdade racial, foi para desenvolver as ações necessárias à implementação da lei, principalmente, no campo da formação de professores e da produção de materiais didáticos.

A implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições correlatas, que visam a Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, tem sido objeto de discussões acaloradas intra e extramuros das instituições, sejam na gestão e planejamento dos diferentes sistemas de ensino, sejam nas instituições escolares responsáveis pela implementação, gestão e execução do ensino.

Os temas que permeiam estes debates são vários: a reorganização das propostas curriculares dos sistemas de ensino e das unidades escolares; o fomento, elaboração e desenvolvimento de pesquisas científicas; a revisão e produção dos livros didáticos e de outros materiais didáticos de suporte às atividades de ensino, etc.

Contudo, a questão da formação dos professores assumiu o protagonismo tanto das ações governamentais dos órgãos de governo e dos diferentes níveis de ensino, como das diversas instituições, tanto da Educação Básica quanto do ensino superior, dentre as quais, as universidades públicas.

Esta formação dos professores, para a implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições correlatas, tem sido reclamadas:

- Pelas organizações do movimento negro e outras organizações não governamentais de promoção da igualdade racial e de combate ao racismo;
- Pelos professores da Educação Básica e suas entidades representativas, dentre as quais, os sindicatos de professores das diferentes redes de ensino, que desde a década de 1980, vem multiplicando os espaços de debates da luta antirracista no seu interior;
- Pelos grupos organizados nas instituições de ensino superior, em especial, pelos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEABs;
- Por diversos setores da sociedade civil organizada, por ativistas da luta antirracista, por intelectuais e pesquisadores oriundos de diferentes estratos sociais.

Não é mais possível a omissão e a indiferença das instituições públicas e privadas que são as responsáveis pela organização, gestão e execução das propostas de ensino.

Outrora, iniciativas de formação de professores para a implementação do disposto na referida lei e suas disposições legais correlatas, seja na esfera da formação inicial, na esfera da formação continuada, ou mesmo da educação popular e social, tem sido empreendidas por diferentes órgãos e instituições, mesmo que, ainda, de forma tímida e esporádica; por isso, insuficientes para dar conta da demanda com vistas a esse tipo de formação.

As Instituições de Ensino Superior estão sendo pressionadas interna e externamente pelos órgãos e entidades da sociedade civil e do poder judiciário, para que reestruturem seus currículos com vistas a contemplar a lei, para que promovam a contratação de professores para a implementação de suas normatizações, bem como para que tomem as demais providências em relação ao assunto. Contudo, ainda existe uma resistência destas instituições associadas à carência de especialistas disponíveis no mercado em algumas subáreas específicas.

As unidades escolares e os sistemas de ensino de Educação Básica estão sendo pressionados internamente, principalmente pelos professores, e externamente pela sociedade civil e jurídica, em particular, pelo movimento negro e pelos órgãos do Ministério Público Federal e Estadual.

O tema chegou à pesquisa científica. Já são centenas de teses de doutorado e dissertações⁵⁰ de mestrado produzidas que, se seguirem o ritmo de crescimento dos últimos

⁵⁰ Na fase inicial deste trabalho, almejávamos o desenvolvimento de um capítulo específico sobre um estado da arte acerca do tema da nossa investigação. Realizamos uma pesquisa junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no qual identificamos aproximadamente mais de duas dezenas de dissertações de mestrado e próximo de uma centena de teses de doutorado; consolidados num relatório de pesquisa de 256 páginas, divididos por subtemas específicos. Percebemos, no andamento da investigação, que este material constituía-se em fonte para

anos, em menos de uma década atingirão o patamar de milhares. As dissertações de Pós-graduação lato sensu, no que pese a falta de indexador, somente pelos números de formandos nas iniciativas financiadas pelo Ministério da Educação, já passa dos milhares (PAULA, 2012b; BRASIL, 2009).

As bolsas de pesquisa científica distribuídas nas categorias são: bolsas de extensão, iniciação científica, mestrado e doutorado, somente nos programas como UNIAFRO/MEC, PIBIC/AF/CNPq, Programas de Bolsa da Fundação FORD e bolsas para cotistas das universidades públicas e, também, aprovadas em programas como o PROUNI (BRASIL, 2009).

A temática e os sujeitos/objetos de que trata a Lei Federal nº 10.639/2003 adentraram as instituições de ensino superior e, agora, pressionam pelo ingresso nos programas de mestrado, doutorado e níveis superiores. O efeito da lei produziu impactos significativos na Educação Básica e no ensino superior, com vistas a inserirem a obrigatoriedade de mudanças dos currículos escolares, na organização didático-pedagógica, nas concepções que permeiam as políticas públicas e nas práticas pedagógicas no interior das instituições. As temáticas que permeiam a lei estão postas na pauta dos programas de pesquisa científica, de formação de recursos humanos em nível superior, e de formação de professores para a Educação Básica e superior.

Completado o ciclo destas ações de formação inicial e continuada de professores com foco na aplicação da lei, muitas são as ações de pesquisas que tem se debruçado sobre a avaliação e análise da eficácia das ações realizadas com vistas ao disposto na legislação.

Neste capítulo, abordaremos estas iniciativas a partir de produções científicas em forma de teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas na área; as ações realizadas no âmbito da cidade de Uberlândia, MG; os principais atores envolvidos e a ação destes no contexto local; com vistas a situar sob o ponto de vista teórico e prático, a nossa pesquisa.

4.2. As pesquisas científicas sobre formação de professores para a implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica referente a produção de teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado junto ao banco de Banco de teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; bem como, de artigos científicos junto ao Banco de Dados de Artigos Científicos da *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO.

Dividimos os trabalhos realizados em quatro grupos, a saber:

- As pesquisas realizadas sobre a formação de professores com foco na Educação para as Relações Étnico-raciais e no ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira.
- As pesquisas realizadas sobre a formação inicial de professores com foco na Educação para as Relações Étnico-raciais e no ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira.
- As pesquisas realizadas sobre a formação continuada de professores com foco na Educação para as Relações Étnico-raciais e no ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira.
- As pesquisas realizadas sobre temas afins que abordem temáticas que permeiam a formação de professores com foco na Educação para as Relações Étnico-raciais e no ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira.

Foram analisadas 11 teses de Doutorado: Wilma de Nazaré Baia Coelho (2005), Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus (2007), André Luiz Sena Mariano (2009), Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda (2009), Kátia Evangelista Régis (2009), Rosana Batista Monteiro (2010), Luiz Fernandes de Oliveira (2010), Douglas Verrangia Correia da Silva (2009), Rachel Rua Baptista (2011), Gizelda Costa da Silva (2011) e Luciane Ribeiro dias Gonçalves (2011); e 15 Dissertações de Mestrado: Fabiola Beatriz Franco de Souza (2000), Ademir Dias dos Santos (2003), Rebeca de Alcantara e Silva (2007), Sonia Querino dos Santos e Santos (2007), Juliano Soares Pinheiro (2009), Delton Aparecido Felipe (2009), Clea Maria da Silva Ferreira (2009), Camila Fernanda Saraiva (2009), Cynthia Lacerda Bueno (2009), Luiz Claudio Oliveira (2010), Rafael Ferreira Silva (2010), Sandra Ramos de Freitas

(2010), Deise Guilhermina da Conceição (2010) e Fernanda Gabriela Soares dos Santos (2010), Glênio Oliveira da Silva (2013).

4.2.1. O que dizem as teses de Doutorado

As teses de doutorado, que implicam em pesquisas sobre a formação dos professores para a Educação para as Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, foram divididas em quatro grupos: as pesquisas relativas à formação de professores de forma genérica e geral; a formação inicial; a formação continuada; e, aos temas relacionados e afins.

No que se refere às pesquisas, em nível do doutorado, que tratam do negro e estão relacionadas a formação de professores, foram encontrados três trabalhos: as pesquisas de Coelho (2005), Mariano (2009) e Gonçalves (2011).

A tese de doutorado de Coelho (2005), “A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores”, efetuada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, a qual pondera sobre a formação de professores oferecida pelo Instituto de Educação do Estado do Pará, nas décadas de 1970 e 1980, para o exame da questão racial; é um trabalho com foco na formação tanto inicial como continuada.

A pesquisa de doutorado de Mariano (2009), intitulada “A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios”, foi realizada e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, no ano de 2009. Esta trata a prevalência da perspectiva multicultural conservadora na formação dos professores, constituindo esta vertente um obstáculo à concepção dos professores como intelectuais, herdeiros, intérpretes e críticos, que compreendam as identidades e as diferenças como produtos e produtores da história, da cultura, da ideologia e, também, das relações de poder. Neste estudo foram selecionados 57 textos nos quais se destaca uma acepção multicultural conservadora e uma liberal de esquerda na realidade da formação docente, na qual a identidade é tratada de maneira essencializada e binário – branco em oposição ao negro –; são poucos os estudos que assumem um conceito híbrido de identidade. Ademais, a relação entre a maioria e a minoria é tomada sob uma ótica maniqueísta, polarizando o grupo oprimido e o grupo opressor.

Gonçalves (2011), na pesquisa de doutorado intitulada “Representações Sociais Sobre a Educação Etnico-racial de Professores de Ituiutaba – MG e suas Contribuições para a

Formação Docente”, a qual foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, estuda a Pedagogia Culturalmente Relevante na implementação da Educação das Relações Étnico-raciais por meio do estudo das histórias de vida de professores e professoras regentes na cidade de Ituiutaba, MG. Neste estudo, utiliza as categorias conceituais sobre as representações sociais de Moscovici para analisar as práticas pedagógicas dos docentes. No que se refere a formação dos professores, esta é abordada na perspectiva da teórica e epistemológica da Pedagogia Culturalmente Relevante.

Quanto às pesquisas em nível de doutorado, na área de Educação, que tratam da formação inicial de professores para a implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, foram encontrados também dois trabalhos: as pesquisas realizadas por Jesus (2007) e Monteiro (2010).

A pesquisa de doutorado de Jesus (2007), “De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade”, foi uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, a qual busca por meio da abordagem metodológica acerca da história de vida, estudar a formação inicial oferecida em duas universidades federais da Bahia com vistas à inserção da questão racial negra.

O estudo de Monteiro (2010), intitulado “A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004”, realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, no ano de 2010, investiga a formação inicial de professores. Analisa a implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em um curso de graduação em pedagogia da Universidade São Francisco, na cidade de Bragança Paulista, SP. Apoiado na concepção de raça como construto social e de racismo como categoria operante nas relações sociais no Brasil, analisou-se as práticas educativas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais considerando-se a categoria prática escolar.

No que se refere às pesquisas em nível do doutorado, que estudam a formação continuada dos professores para a implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, encontramos quatro trabalhos, sendo três na área de Educação e um na área de Ciências Sociais. São elas: as pesquisas realizadas por Oliveira (2010), Silva (2009), Baptista (2011) e Silva (2011).

A tese de doutorado de Oliveira (2010), intitulada “Histórias da África e dos Africanos na Escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular”, realizada e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO, no ano de 2010, estuda a formação inicial dos professores por meio da investigação da implementação da Lei Federal nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação – CNE na formação de professores de História no Rio de Janeiro. A pesquisa foi realizada com sujeitos com prévio conhecimento da lei, os quais realizaram um curso de extensão em história da África, em 2006, promovido pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro; e, portanto, apesar de estar centrada na formação inicial, tem como universo professores que participaram de uma iniciativa de formação continuada. Os resultados da investigação apontam para a constatação de que os professores de História da Educação Básica, diante das suas formações iniciais e práticas profissionais, estão e estarão vivenciando complexas e duradouras tensões e desafios de ordem política, epistemológica e identitária sobre as relações étnico-raciais em educação.

Silva (2009) na pesquisa de doutorado, intitulada “A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos”, realizada e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, no ano de 2009, investiga a formação continuada dos professores. Este estudo procurou compreender o educar-se de docentes brasileiras e estadunidenses – as brasileiras, essa convivência se deu em um curso de formação continuada; já as estadunidenses, no contexto das escolas em que trabalham – que orienta a vivência de relações étnico-raciais em seu campo de trabalho, o ensino de Ciências.

A pesquisa de doutorado de Baptista (2011), intitulada “Na escola com os orixás: o ensino das religiões Afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639”, que foi realizada e defendida no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – FFLCH/USP, no ano de 2011, analisa a formação continuada dos professores por meio de um dos subtemas mais sensíveis no debate sobre a implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003: as religiões Afro-brasileiras começaram.

O estudo de Silva (2011), intitulada “O Estudo da História e Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental: currículos, formação e prática docente, realizada e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU, no ano de 2011, investiga o estudo da História e Cultura Afro-brasileira no

ensino de História, nos anos finais do ensino fundamental, a partir da implementação da Lei Federal nº.10.639/2003 e as suas implicações nos currículos, na formação e na prática docente. Neste, a formação do professor de história é analisada sob duas dimensões: os saberes da experiência e os saberes disciplinares, ambas desenvolvidas tanto na formação acadêmica quanto na formação como pessoa. O papel da formação continuada do professor é entendido como fomentador da capacidade crítica e criativa dos professores para a atuação em áreas em que a formação inicial não foi possível.

Outras duas pesquisas em nível de doutorado foram analisadas dadas suas contribuições específicas para os estudos da formação dos professores com vistas à implementação de Educação para as Relações Étnico-raciais e do Estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira, sendo elas: as pesquisas de Holanda (2009) e as pesquisas de Régis (2009). Estas pesquisas, no que pese não serem trabalhos específicos sobre a formação dos professores com foco nesta temática, pois enfatizam esta dimensão em suas pesquisas.

Holanda (2009), na tese de doutorado intitulada: “Tornar-se negro: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará”, a qual foi realizada e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, no ano de 2009, investigou os processos de construção de identidades dos professores universitários negros da UFC ao longo de suas trajetórias de vida nas experiências do tornar-se negro, vivenciadas desde a infância até o ingresso no mundo do trabalho, no contínuo processo de identificação e negociação próprias da formação humana.

A tese de doutorado de Régis, (2009) intitulada “Relações étnico-raciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de Pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasil (1987-2006)”, realizada e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, no ano de 2009, realiza um estudo sobre as teses de doutorado e as dissertações de mestrado que enfocaram as relações étnico-raciais no currículo escolar, desenvolvidas em programas de Pós-graduação stricto sensu em Educação, entre os anos de 1987- 2006, ou seja, nas décadas de 1980, 1990 e 2000.

4.2.2. O que dizem as Dissertações de Mestrado

As dissertações de mestrado, que implicam em pesquisas sobre a formação dos professores, focam na Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Estudo da História e

Cultura da África e Afro-brasileira, e foram divididas em três grupos: as pesquisas relativas a formação inicial; a formação continuada; e, aos temas relacionados e afins.

Em relação às pesquisas em nível do mestrado que abordam a formação inicial de professores para a implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, foram encontrados cinco trabalhos: as pesquisas realizadas por Santos (2003), Silva (2007), Oliveira (2010), Pinheiro (2009) e Silva (2013).

A pesquisa de Santos (2003), com o título “Percepção das formandas e dos formandos do ano 2003 do curso de Pedagogia da UNIMEP, sobre questões referentes às relações raciais na prática docente” desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba 2003, analisa a compreensão que alunas formandas em 2003 na Unimep têm sobre as relações raciais no Brasil e a pertinência destas questões na formação dos profissionais da educação. Conclui o estudo que estas alunas não estão preparadas para lidar com a temática racial, pois, entre elas, prevalece a ideia de que não existe racismo no Brasil, existiu sim, um dia, porém, não existe mais; bem como, a ideia de que falar em racismo é ser racista.

O estudo de Silva (2007), intitulado “A menina e o erê nas viagens ao ser negro/ser negra: uma pesquisa sociopoética com educadores em formação” desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, traz ao debate o que denomina de “confetos – conceitos perpassados de afetos” que os estudantes universitários, futuros educadores tecem sobre a questão racial quando convidados por linguagens que instigam o imaginário; como é o caso da pesquisa sociopoética, com a realização de duas oficinas de produção de dados – a primeira teve como metáfora uma viagem ao lugar do ser negro; e a segunda, a metamorfose do grupo pesquisador em bicho do ser negro.

A dissertação de mestrado de Oliveira (2010), intitulada “Dos limites ideológicos à aplicação da Lei 10639/03: representações sobre religiões afro-brasileiras na formação de professores”, que foi realizada e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, no ano de 2010, investiga as representações do universo mítico-religioso de matriz africana na formação de professores, no âmbito do curso normal, com base na observação participante em duas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro.

A dissertação de mestrado de Pinheiro (2009), intitulada “Aprendizagens de um grupo de futuros(as) professores(as) de química na elaboração de conteúdos pedagógicos

digitais: em face dos caminhos abertos pela lei federal nº 10.639 de 2003”, realizada e defendida no Programa de Pós-graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, no ano de 2009, trata da formação inicial dos professores, analisa e identifica quais (e de que natureza) foram as aprendizagens de um grupo de quatro alunos, estudantes de um curso de Licenciatura em Química de uma Universidade Federal em Minas Gerais, envolvidos na produção de conteúdos digitais (Objetos de Aprendizagem) do projeto Rived (Rede Interativa Virtual de Educação).

Silva (2013), em dissertação intitulada “Arcabouço Jurídico Normativo Pedagógico da Lei Federal nº 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia: avanços e limites”, realizada e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED-UFU, no ano de 2013, estuda a formação inicial dos professores por meio da análise da implementação das políticas públicas que corroboraram direta ou indiretamente para a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e sua legislação correlata nas instituições responsáveis pela formação de professores, em particular de História, Artes Visuais, Letras e Literatura de Língua Portuguesa e Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

No tocante as pesquisas, em nível de mestrado, que tratam da formação continuada de professores para a implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais e para o estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira, encontramos nove trabalhos: as pesquisas realizadas por Souza (2000), Santos (2007), Felipe (2009), Ferreira (2009), Saraiva (2009), Bueno (2009), Silva (2010), Freitas (2010), Conceição (2010).

A pesquisa de mestrado de Souza (2000), intitulada “A construção de uma proposta de educação para diversidade étnico-racial: um desafio na formação de professores”, realizada e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, no ano de 2000, investiga como um processo de formação continuada de professores do ensino fundamental, séries iniciais, pode contribuir para a elaboração de uma proposta pedagógica que contemple a diversidade étnico – racial neste nível de ensino; a partir da percepção que os professores, de uma escola da rede Metropolitana de Curitiba, possuem a respeito das questões raciais na instituição escolar, tendo como finalidade o desenvolvimento de uma ação pedagógica sobre tais questões.

A investigação de Santos (2007), intitulada “População Negra, Relações Inter-Raciais e Formação de Educadoras: PENESB (1995-2007)”, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP, estuda a formação continuada de professoras para as relações étnico-raciais, ocorrida no curso

de Pós-graduação lato sensu: “Relações Raciais e Educação”, promovido pela Faculdade de Educação – Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB, da Universidade Federal Fluminense. No estudo, a autora busca compreender o processo de formação docente, bem como de incorporação da questão racial neste programa pedagógico, que teve como foco a capacitação dos professores para o enfrentamento e erradicação do racismo na educação.

O estudo de Felipe (2009), em “Narrativas para alteridade: o cinema na formação de professores e professoras para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e africana na Educação Básica”, o qual foi realizado e defendido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM, no ano de 2009, analisou a intervenção pedagógica com filmes no ensino de história e cultura Afro-brasileira e africana como fonte de pesquisa histórica na Educação Básica, por meio de uma pesquisa-ação participativa em um curso de extensão destinado a formação continuada de professores e professoras da rede estadual de educação do município de Maringá, PR e região.

A dissertação de mestrado de Ferreira (2009), “Formação de professores à luz da História e Cultura Afro-brasileira e Africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva”, realizada e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP, no ano de 2009, teve como tema de investigação a formação de professores à luz da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com vistas ao tratamento pedagógico adequado das questões raciais no espaço escolar. Na pesquisa foram analisados os relatos dos professores e dos formadores sobre a iniciativa desenvolvida pelo curso Escola Plural: a diversidade está na sala de aula, ministrado pelo Ceafro – Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero junto à Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

A dissertação de mestrado de Saraiva (2009), intitulada “Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André”, realizada e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, no ano de 2009, analisou duas experiências de formação continuada de professores de Educação Básica no Município de Santo André: “Gênero e Raça” e “A Cor da Cultura”, ocorridas em 2005 e 2006. A autora identificou no estudo que a formação continuada de professores de educação infantil, na perspectiva das relações étnico-raciais, precisa levar em conta as especificidades dessa etapa da Educação Básica; o envolvimento pessoal e profissional do professor com a temática; a parceria e estímulo por parte da equipe diretiva da

unidade escolar; bem como a adoção de uma política pública permanente por parte da Secretaria de Educação.

Bueno (2009) na pesquisa de mestrado “A formação continuada a distância: o perfil dos professores-cursistas do Centro de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental”, realizada e desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG, no ano de 2009, investiga uma proposta de formação continuada a distância de professores, desenvolvida pelo Centro de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental da PUC/MG (CEFOR) – pertence à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que, por sua vez, está vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) – em parceria com a Prefeitura do Município de Contagem, Minas Gerais.

A pesquisa mestrado de Silva (2010) “Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua” realizada e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP, no ano de 2010, analisou o “Programa São Paulo: educando pela diferença para a igualdade”, realizado entre 2004 e 2006, e destinado à formação continuada dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo com vistas a implementação e aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003. A pesquisa concluiu que o programa de formação promoveu uma articulação de políticas de igualdade com políticas de identidade, por meio da fusão entre as modalidades de educação permanente, formação continuada e educação continuada e, a formação escolar universitária.

O estudo de Freitas (2010) intitulada “Formação continuada de professores de rede estadual do Paraná para o ensino de história da cultura Afro-brasileira e africana”, realizada e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, no ano de 2010, é resultado da pesquisa realizada com professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná, onde buscou-se identificar as ações do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação – SEED-PR para a formação continuada de professores com vistas ao cumprimento da Lei nº 10.639/03, enquanto subsídio para a prática pedagógica em sala de aula. A investigação foi realizada com professores participantes e não participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, voltado especificamente à temática História da Cultura Afro-brasileira e Africana (FREITAS, 2010).

A dissertação de Conceição (2010), com o título “Formação docente para a educação antirracista no município de Duque de Caxias”, realizada e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, no ano de 2010, estuda

um programa de formação continuada de professores para o trabalho com fulcro nas disposições da Lei Federal nº 10.639/03 na cidade de Duque de Caxias/RJ, por meio da análise da apropriação feita pelos professores dos conteúdos trabalhados durante a formação continuada, mediante o desenvolvimento de trabalhos referentes à questão, verificando se de alguma forma a realidade escolar foi alterada.

Dentre as pesquisas de mestrado, incluímos a análise de uma dissertação tendo em vista a sua contribuição específica para os estudos da formação dos professores com vistas à implementação de Educação para as Relações Étnico-raciais e do Estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira, sendo a pesquisa de mestrado de Santos (2010): “Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras autoras”, realizada e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, no ano de 2010. Esta pesquisa, no que pese não ser um trabalho específico sobre a formação dos professores com foco nesta temática, menciona esta dimensão.

A pesquisa investigou a trajetória pessoal e profissional de quatro professoras negras pertencentes a diferentes gerações, bem como os seus imaginários e as possíveis significações de ser uma professora negra em momentos distintos da História do Brasil Santos (2010).

4.2.3. O que dizem os artigos científicos

No que se refere aos artigos científicos pesquisados na base de dados da SCIELO foram encontrados apenas um estudo de Regina Pahim Pinto (1999), intitulado “Diferenças étnico-raciais e formação do professor”, publicado na revista *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, que estuda a formação que o Curso de Habilitação para o Magistério, em nível de segundo grau, vem proporcionando ao futuro professor para interagir com um alunado que se diferencia do ponto de vista étnico-racial.

No estudo, a formação docente é entendida como possibilidade de discutir temas que deem aos professorandos subsídios para refletirem sobre questões que dizem respeito às relações étnico-raciais e seus desdobramentos e, sobretudo, como meio de capacitá-los a transmitir aos seus futuros alunos uma atitude de respeito para com as diferenças raciais e culturais, levando em conta três dimensões do curso estudado: currículos, livros didáticos de quatro disciplinas e professores que lecionam essas disciplinas (PINTO, 1999).

Investigou-se, também, o tratamento dispensado ao tema em uma revista destinada ao professor, bem como utilizada no curso de formação (Idem, 1999).

4.3 Considerações sobre a formação de professores com vistas a implementação da Lei Federal nº 10.639-2003.

Uma análise preliminar sobre as pesquisas científicas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* das universidades brasileiras, com foco na formação dos professores para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira, nos permite algumas conclusões preliminares sobre o assunto.

As pesquisas apontam para uma invisibilidade do tema nos anos anteriores a década que começa no ano 2000. A investigação sobre o estado da arte nas pesquisas sobre formação de professores, realizadas nos anos de 1980 e 1990, não evidenciam esta temática.

Ao revisitarmos as nossas memórias de militância, recordamos que as questões referentes às lutas antirracistas no campo da educação e da formação de professores, nos anos de 1980 e 1990, eram muito vivas nos fóruns e espaços do movimento negro e do movimento sindical.

No que se refere ao Movimento Negro brasileiro, a diversificação das organizações nas duas décadas anteriores aos anos 2000 – 1980 e 1990 – representou a diversificação das bandeiras de luta. A denúncia das práticas racistas e discriminatórias na sociedade e na educação, assim como as formas e mecanismos de exclusão que se desenvolviam nas escolas com vistas à exclusão dos negros da educação e, conseqüentemente, do mercado de trabalho e da sociedade, eram bandeiras recorrentes na pauta das diversas organizações e entidades.

No âmbito do Movimento Sindical dos Professores, a Associação dos Professores do Estado de São Paulo – APEOESP, maior Sindicato de professores do Brasil e da América Latina em número de filiados, organizou em fins dos anos de 1980, o Coletivo de Professores antirracismo, que na década de 1990 recebeu o nome de coletivo “Milton Santos” (Grifo nosso)⁵¹.

Este órgão, vinculado a Secretaria de Políticas Sociais do Sindicato, tinha uma organização estadual do coletivo de professores, e mais de 80 núcleos espalhados por subsedes em todas as regiões do Estado de São Paulo. Desde aqueles tempos, a presença de personalidades como os professores, Petronilha Beatriz Gonçalves, Walter Silvério, Milton

⁵¹ Nas décadas de 1990 e 2000, nossa atuação no movimento sindical dos professores na APEOESP, em função desta, na organização dos coletivos de professores nas subsedes do sindicato, com vistas à construção da luta antirracista na educação, nos levou a participação em outras esferas na CUT e na CNTE. Esta história de militância, por mais de duas décadas na educação, nos autorizam a trazer para este texto conhecimentos tácitos e saberes adquiridos no âmbito da atuação política, que nem sempre estão registrados numa tese, dissertação ou artigo científico. Desprezá-los seria dizer que não existem conhecimentos e saberes fora daqueles transcritos nos anais e pesquisas científicas, incoerente com perspectiva dos saberes frutos das vivências e das tradições orais, das diferentes culturas e pluralismo paradigmático, que defendemos nesta tese.

Santos, Kabengele Munanga, dentre tantos outros, eram destaque nas ações desenvolvidas por este coletivo, voltadas principalmente para as ações de formação dos professores (Idem).

Iniciativas da mesma natureza foram encampadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, e pelos seus sindicatos vinculados, dentre os quais, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais – SINDUTE. A Central Única dos Trabalhadores – CUT – também organizou uma Secretaria de Políticas Sociais, responsável por ações de mobilização e formulação de políticas de combate ao racismo no âmbito do Movimento Sindical; as demais Centrais Sindicais e sindicatos a elas filiados seguiram o mesmo caminho (Ibidem).

Em síntese, o movimento negro, há muito tempo, estava discutindo questão racial na educação, bem como a preocupação com a formação dos professores para o estudo desta temática; o movimento sindical, também neste sentido, os professores que participavam destes movimentos, desde sempre tiveram uma formação com vistas ao tratamento da questão no âmbito da Educação.

A preocupação com a implementação das políticas públicas e das ações afirmativas para a população negra, dentre as quais, a inclusão da História e Cultura da África e Afro-brasileira de forma obrigatória no currículo oficial das instituições de ensino da Educação Básica e do ensino superior, nos anos de 2003 e 2004, abriu espaço para o debate sobre a formação dos professores nesta temática, seja no nível da formação inicial, como da formação continuada.

Um tema não visível, até década de 1990, para muitas instituições de educação e pesquisa, em especial, aquelas votadas para a formação dos professores para a Educação Básica e para o ensino superior; nesta década que se inicia no ano 2000, torna-se um dos temas com crescente demanda e inserção tanto no campo do ensino e da extensão, quanto da pesquisa.

A formação dos professores ganha destaque e relevância social no campo da pesquisa científica em educação e nas áreas afins, e a formação continuada dos professores é o subtema que mais aparece e é demandado.

4.4 A formação continuada de professores na cidade de Uberlândia, MG

A formação de professores na cidade de Uberlândia, MG, ao menos a que chamamos de formação para a certificação acadêmica, se dá tanto em âmbito inicial como no campo da formação continuada.

No âmbito da formação inicial, há diversas instituições de Educação Básica e de ensino superior que oferecem os cursos de certificação para o magistério, em nível médio e superior. Algumas destas instituições são identificadas no capítulo anterior.

Porém, o foco da nossa pesquisa reside nas ações de formação continuada dos professores da Educação Básica na cidade de Uberlândia, para o tratamento positivo das relações raciais no campo da educação, com particular atenção para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira nos termos que dispõe a Lei Federal nº 10.639/2003.

Assim, ao identificarmos também no capítulo anterior, quais foram os principais atores que protagonizaram esta formação continuada na cidade de Uberlândia, MG, discorreremos neste capítulo, as ações desenvolvidas por estes órgãos e instituições, com vistas a melhor analisar os seus desdobramentos no capítulo seguinte.

4.4.1 A Coafro/PMU e a Secretaria Municipal de Educação

A Coordenadoria Afro-racial da Prefeitura Municipal de Uberlândia – Coafro/PMU – foi o primeiro órgão público a assumir o compromisso com as ações de formação continuada de professores com vistas à preparação e capacitação destes para o trabalho com o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia, MG.

A Coafro foi criada no ano de 2001, pelo então Prefeito Municipal de Uberlândia, Zaire Rezende; e entre os anos de 2001 a 2004 teve como seus coordenadores o professor Gilberto Neves e o servidor da Universidade Federal de Uberlândia, Ramon Rodrigues.

Durante a primeira gestão da Coafro/PMU, foi organizado o primeiro curso de formação continuada para professores da Educação Básica, com vistas à implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003, com apoio e financiamento do Governo Federal por meio do Ministério da Educação.

O primeiro curso realizado pela Coafro foi oferecido ao longo do ano de 2004 para, aproximadamente, 300 professores, o qual tinha uma carga horária de 120 horas e foi desenvolvido nas dependências do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” - Cemepe.

O professor Gilberto Neves (2011) assim descreveu este primeiro momento.

Na Coafro, que é um órgão da Prefeitura Municipal de Uberlândia, a gente trabalhou na realização de um projeto chamado “Etnias e relações raciais na educação”. É um programa do MEC que trabalhava basicamente “Ética e relações raciais na educação”, que era um programa voltado para o desenvolvimento de formação de professores do Ensino Fundamental, e que a gente envolveu estudantes

universitários, agentes culturais e que trabalhou com a ideia de discutir ética e relações raciais na educação vinculada à implantação da lei nº 10.639 (...) Foi em 2004 [...] (INFORMAÇÃO ORAL)⁵².

No excerto, o entrevistado descreve o pioneirismo da ação destacando, acima de tudo, a sua pluralidade. Ao mesmo tempo em que a iniciativa envolveu os professores do ensino fundamental das redes estadual e municipal de ensino, também possibilitou o diálogo com outros setores como estudantes universitários, agentes culturais etc.

Nós sabíamos que a Secretaria de Educação não tinha essa rubrica programática para desenvolver para os professores da rede municipal de ensino, então nós procuramos o secretário de educação que, na época, era o professor José Eugênio, fizemos uma parceria em razão de um recurso que nós obtivemos junto à Secretaria de Desenvolvimento do Ensino Fundamental do MEC e realizamos esse projeto que eu falei, “Afro-racial e relações raciais na educação”. E foi um curso de 120 horas que atingiu em torno de 300 pessoas, e foi realizado no contraturno escolar do professor. Aquele professor que não podia, que dava aula de manhã fazia o curso à tarde e vice-versa. Mas tinha também à noite. Foi um curso que, naquele momento, teve um apelo muito forte, porque a lei estava com um ano de existência, praticamente (INFORMAÇÃO ORAL)⁵³.

O depoimento denuncia também que, naquela época, a Secretaria de Educação do Município de Uberlândia, MG, não possuía nenhum tipo de dotação orçamentária para ações desta natureza, o que nos leva ao entendimento e percepção, de que também não tinha a preocupação com a implementação de ações com vistas à implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 no município.

A Coafro/PMU desde o início atuou como agente e sujeito do processo de implementação das ações de cumprimento da Lei Federal nº 10.639/2003 no Município, bem como provocadora dos demais órgãos, em especial, da Secretaria Municipal de Educação, para que também cumprissem o disposto na lei.

Uberlândia ainda não tinha outras organizações que depois passaram a desenvolver esse trabalho – como o NEAB, da Universidade Federal de Uberlândia ou mesmo o Cenafro, entidade que surgiu depois, e outras iniciativas que já existem atualmente. Então foi o primeiro impulso dentro da linha da lei nº 10.639 (...) foi um pontapé inicial em todo esse debate de formação de professores na cidade de Uberlândia que se deu em 2004 (INFORMAÇÃO ORAL)⁵⁴.

A ação da Coafro/PMU foi a primeira iniciativa de formação continuada dos professores da rede municipal e estadual de ensino de Uberlândia. Tal pioneirismo se explica em parte pela ação do Movimento Negro organizado da cidade que conseguiu institucionalizar, no âmbito da administração municipal, um órgão de promoção da igualdade

⁵² NEVES, Gilberto. **Gilberto Neves**: Entrevista VIII [nov. 2011]. Uberlândia/MG: PPGED/UFU, 2011.

⁵³ Idem.

⁵⁴ Ibidem.

racial com capacidade de agir como promotor, fomentador e captador de ações e recursos públicos junto as diferentes esferas de governo. Visando com isso o desenvolvimento de políticas públicas e ações afirmativas voltadas para a população negra na cidade, no caso particular, as ações de implementação da Lei Federal nº 10.639/2003.

Neste sentido, a criação da Coafro/PMU foi uma conquista da comunidade negra de Uberlândia, pois foi um ganho para a administração municipal e para toda a sociedade, que passou a contar com este importante órgão público com destacada atuação em diferentes níveis do poder público e da sociedade civil.

A partir de 2005, na gestão do então prefeito Odelmo Leão Carneiro, a Coafro/PMU foi transferida para a Secretaria de Cultura. Nas duas gestões do mandatário, 2005 a 2008 e 2009 a 2012, este órgão foi ocupado por três coordenadores: pelo ativista negro Carlos Henrique Cardoso Ângelo, de 2005 a 2006, pelo historiador Jeremias Brasileiro, de 2006 a 2010, pelo músico e produtor cultural Carlos Silva Souza, de 2010 a 2012.

O segundo Curso de Formação Continuada para Professores da Educação Básica, desenvolvido e ofertado pela Coafro/PMU - Capacitação Étnico-Racial -, foi realizado no ano de 2007, na gestão do historiador Jeremias Brasileiro, para aproximadamente 320 cursistas, professores da rede municipal e estadual de ensino com uma carga horária de 120 horas (PAULA, 2012a).

O Curso de Capacitação Étnico-Racial foi um projeto com o propósito de contribuir com a formação continuada de professores das redes municipal e estadual de ensino de Uberlândia, com vistas ao cumprimento da Lei Federal nº 10.639/2003.

Para o cumprimento do objetivo proposto pelo projeto, foram executadas pelo município, por intermédio da Secretaria Municipal de Cultura, as ações a seguir relacionadas (PAULA, 2012a; BRASILEIRO, 2010):

- contratação de professores e outros profissionais especializados para ministrarem as aulas do curso;
- divulgação do curso junto aos professores da rede pública de Educação Básica da cidade, com prioridade, para os que lecionavam no ensino fundamental;
- realização do curso aos sábados com oito horas, com o oferecimento de refeições e auxílio transporte aos participantes;
- certificação aos professores participantes pela Secretaria Municipal de Educação do Município.

A Secretaria Municipal de Cultura, a Coafro e o Cemepe foram os responsáveis pela execução do projeto do Curso de Capacitação Étnico-Racial, que atendeu professores das redes municipal e estadual de ensino de Uberlândia.

Segundo o coordenador da Coafro à época,

O primeiro curso foi feito pela Coafro quando o Gilberto Neves era coordenador (...) a gente fez o curso, mas a administração estava na Secretaria de Educação. Infelizmente, eu tenho que fazer essas conexões para a gente ter a percepção do quanto é delicado (...). O segundo curso, eu estava como coordenador da Coafro, e ainda tínhamos um pouco de autonomia para decidir algumas coisas. Nesse segundo curso, eu como coordenador da Coafro (...) tivemos uma reunião da chefia e reclamamos bastante da dificuldade que tínhamos em trabalhar em parcerias com a Secretaria da Educação. Em relação ao curso que a gente fez, eu o elaborei junto com uma colega. Encaminhamos, o curso foi aprovado (...) na hora de depositar o recurso: eles depositaram na Secretaria de Educação do Município de Uberlândia. O que nos impediu de realizar uma série de coisas que queríamos fazer. Então, a Secretaria de Educação em si, na cidade de Uberlândia, não realizou, por conta própria, nenhum curso de formação de professores (...). E nem destinou recursos (...) Os cursos foram financiados pelo Governo Federal (...). Não foi uma vontade política, uma vontade pública da Secretaria de Educação. E não será (...). O problema é que não será, a não ser que haja novos ventos, novos rumos, novas pessoas (INFORMAÇÃO ORAL)⁵⁵.

Inicialmente, faz referência ao primeiro curso de formação continuada realizado quando Gilberto Neves era o Coordenador da Coafro e que nesta oportunidade o gerenciamento do curso ficou a cargo da Secretaria de Educação do Município. Para ele, esta é uma informação importante para se estabelecer uma conexão com a experiência realizada no âmbito do segundo curso.

Na experiência do segundo curso realizado pela Coafro – o curso de capacitação étnico-racial – , o entrevistado relata as dificuldades criadas pela Secretaria Municipal de Educação para a realização do curso, fato que foi levado ao conhecimento das autoridades superiores.

O êxito do curso, como veremos adiante, é reconhecido pelos professores tanto da rede municipal quanto da rede estadual; porém, a principal lembrança, que ficou para o seu idealizador e coordenador responsável, foi a dificuldade de trabalhar em parceria com a Secretaria de Educação, gestora dos recursos transferidos pelo MEC cuja responsabilidade de implementação da ação era da Coafro.

Ressalta o entrevistado que a Secretaria Municipal de Educação ao longo de sua gestão a frente da Coafro não realizou atividades de formação que tivesse como preocupação a formação continuada dos professores com vistas à implementação do disposto na Lei

⁵⁵ Entrevista concedida por BRASILEIRO, Jeremias. **Entrevista IX**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

Federal nº 10.639/2003, não destinou ao longo de todo este tempo recursos financeiros para subsidiar para esta ação. Foi por iniciativa da Coafro que se obteve os recursos junto ao MEC, para a realização do curso de formação continuada.

[...] do ponto de vista do Poder Público Municipal (...) uma política eficaz, tem que ser cotidiana. E você não pode fazer como nós fizemos: de repente, um curso em 2003 para professores, dá-se aquele curso lá e pronto. Some. Depois você vem em 2006, dá mais um curso para x professores, e desaparece. Então depois você vem em outro ano, dá um curso para 20, 30 professores e some. E você não tem aquele compromisso de que no próximo ano isso seja obrigatoriedade. Em Uberlândia, principalmente, eu não tenho como deixar de focar essa situação (INFORMAÇÃO ORAL)⁵⁶.

Evidencia o entrevistado, como grande saldo do curso, o cansaço e a decepção, principalmente, com a Secretaria Municipal de Educação do Município, apesar da iniciativa desenvolvida pela Coafro, nas duas edições – que na verdade foram em 2004 e 2007, os anos de 2003 a 2006 foram os anos de sua idealização e aprovação – de realizar uma tarefa que na verdade era responsabilidade da omissa Secretaria Municipal de Educação do Município; estas iniciativas se tornaram atividades esporádicas e sem continuidade e, para ele, não poderiam ser desta maneira.

Em verdade, o depoimento do entrevistado evidencia que a ação da Coafro, em ambas as oportunidades, foi muito mais no intuito de provocar a Secretaria Municipal de Educação para que esta assumisse as suas responsabilidades perante a formação continuada dos professores com vistas à implementação da Lei Federal nº 10.639/2003, do que propriamente patrocinar esta referida ação.

Uma impressão que temos é que esta provocação não surtiu o efeito esperado, pois apesar das pressões, não identificamos ações contundentes da Secretaria Municipal de Educação do Município de Uberlândia, MG, a época, para o cumprimento da lei.

Brasileiro (2010) assim se reporta ao caso de Uberlândia, MG,

Aqui em Uberlândia (...) o próprio secretário de Educação – em um evento que a gente fez, um evento no Cemepe – deixou bem claro que não era favorável à questão de trabalhar a cultura Afro-brasileira na escola. Ele achava que isso até era uma forma de preconceito. Então, se você tem um secretário de Educação com uma visão como essa, como é que você vai poder trabalhar lá na base, com os professores? (INFORMAÇÃO ORAL)⁵⁷.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ Entrevista concedida por BRASILEIRO, Jeremias. **Entrevista IX**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

O excerto evidencia que o próprio Secretário Municipal de Educação, na gestão do Prefeito Municipal Odelmo Leão, tinha uma postura de não cumprimento da lei e tratamento das questões inerentes a História e Cultura Afro-brasileira nas escolas Municipais.

O certo é que apesar das oposições e resistências institucionais, a Coafro/Diafro conseguiu implementar algumas poucas ações, dentre as quais, a mais importante delas foi o Curso de Formação Étnico-racial, realizado no ano de 2007 e destinado a um universo de 320 professores da rede municipal de educação que atuavam, principalmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo deste órgão público e do seu coordenador, o professor Jeremias Brasileiro, era de que esta iniciativa tivesse continuidade nos anos posteriores com foco nos professores da educação infantil, nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; contudo, logo após a realização, com êxito, do curso junto à rede municipal de educação e aos professores, a gestão à frente da administração municipal da cidade de Uberlândia promoveu o rebaixamento do órgão de Coordenadoria municipal (Coafro) para Divisão municipal (Diafro), desprovendo-lhe de recursos financeiros, materiais, de pessoal, bem como de autonomia administrativa.

Carlos Silva Souza (2011), coordenador da Diafro/PMU⁵⁸ entre os anos de 2010 e 2012, assim descreve as ações da Coafro/PMU com vistas à formação continuada dos professores para a implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003,

(...) Na Prefeitura Municipal de Uberlândia existe um Centro de Formação que é o Cemepe. Então, nós trabalhamos, ao longo desse tempo, junto com esse espaço na formação de professores. Buscamos também distribuir materiais, ao longo desses anos, voltados com a temática, para tentar auxiliar os professores. Nós criamos um material chamado “Kit Multimídia Brasil Negro”, que foi direcionado a todas as escolas, não só da rede municipal, como da rede estadual e a rede privada também **[E quais as ações específicas, você pode citar?]** Dois cursos de formações (...) nós ainda não temos um acesso às redes estaduais, porque as municipais já que são mais próximas é de Secretário para Secretário, então a gente tem um acesso melhor junto à rede municipal. Mas ainda está muito longe da realidade (...) a Diafro não pode fomentar essa questão dos cursos. A gente depende de um órgão para fazer isso. (...) E a gente não pode gerir esse processo porque vem aquela questão de quem é de direito e quem tem direito de fazer. Então a gente fomenta junto com o governo municipal. Essa segunda opção, que é de ir nas escolas, é mais fácil, está ligada à gente direto. Então nós podemos fazer essa ponte direta com as escolas, encaminhar direto para as escolas, fazer um trabalho juntos. Acredito que esse seria o veículo mais fácil de chegar para atender essa exigência da lei nº 10.639 (INFORMAÇÃO ORAL)⁵⁹.

⁵⁸ A Coafro conforme citado no início da seção foi criada no ano de 2001 pela gestão do Prefeito Municipal de Uberlândia, Zaire Rezende; porém, conforme dissertamos, este órgão foi rebaixado para o status de divisão, passando a ser chamada a partir de 2009 de Diafro. Assim de 2001 a 2009, o órgão se chamou Coafro e, a partir de 2009, passou a se chamar Diafro.

⁵⁹ Entrevista concedida por SOUZA, Carlos Silva. **Entrevista V**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

Souza (2011) nos relatou sobre os dois cursos de formação continuada realizados pela Coafro/PMU, mas fala também de uma ação realizada junto ao Cemepe/SE/PMU, porém, não nos especifica que ações são estas.

Em seu relato evidenciam-se muitas informações importantes sob o ponto de vista tanto da política municipal quanto das ações deste órgão. Verifica-se que após o segundo curso de formação continuada de professores, realizado pela Coafro/PMU, bem como, dados os atritos com a Secretaria Municipal de Educação, nos anos seguintes, houve um processo de desmonte, deslegitimação e desmobilização deste órgão, por meio do seu rebaixamento na estrutura da Secretaria Municipal de Cultura; afirma,

Eu acho que ainda falta uma maior visibilidade para esse espaço chamado Diafro. A gente tenta, na medida do possível, dialogar. E, aí, eu estou falando de dialogar não só com os órgãos pertinentes às secretarias, aos órgãos públicos, mas também com os movimentos. Então, do mesmo jeito que a gente pensa que há uma vaidade dos órgãos públicos, também há uma vaidade por lado dos movimentos. Então eu acho que somos cúmplices de uma das coisas que mais dificultam esse caminhar dessas políticas públicas afirmativas. Então, a gente sente a falta de apoio (...). Eu vou para seis anos dentro dessa estrutura (...) dentro desses seis anos, eu vi muitas coisas aqui, e essas coisas, eu percebi, que a conscientização da sociedade é primordial (...) (INFORMAÇÃO ORAL)⁶⁰.

Na visão do nosso entrevistado, este entende que uma das principais funções da Diafro/PMU era de promover o diálogo entre o movimento social, particularmente o movimento negro, e os órgãos públicos, as secretarias de governo, etc... Mas, então nos fala das vaidades... dos órgãos públicos... e do movimento... Reforça a queixa sobre a falta de apoio a Diafro/PMU e a falta de uma conscientização.

O que podemos apreender no depoimento do entrevistado é que a atuação da Coafro/PMU, principalmente por meio do empreendimento de ações exitosas no campo da formação continuada de professores para a implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003, criou certo incômodo no âmbito da administração municipal, que foi respondido com o rebaixamento da Coafro/PMU para Diafro/PMU, com a proibição de que este órgão promovesse ações de implementação da lei, bem como com a diminuição, ou mesmo supressão, de todos os seus recursos orçamentários, materiais e institucionais e, por fim, esvaziamento de qualquer tipo de apoio a este órgão por parte da administração municipal.

⁶⁰ Entrevista concedida por SOUZA, Carlos Silva. **Entrevista V**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

Mas, o desenvolvimento destas ações mexeu também com as lideranças do Movimento Negro e com as lideranças negras da cidade. A Coafro/PMU promoveu ações cuja iniciativa não foi do Movimento Negro da cidade – que também lhe negou apoio.

As suas ações exitosas de implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 na cidade, em particular, na área da formação continuada de professores da Educação Básica para o trabalho com a educação para as relações Étnico-raciais para o Estudo de História e Cultura da África e Afro-brasileira, foram uma contribuição para estes educadores e para as instituições de ensino, para os sistemas de ensino, para a educação na cidade e para toda sociedade. Não obstante, ressaltamos as ações exitosas, sendo que essas foram realizadas de malgrado perante as dificuldades com o poder público municipal.

4.4.2 O GT Proafro/SEE/MG e a Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, MG – SRE/SEE.

As ações de formação continuada de professores para a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais e para o estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira, conforme dispõe a Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições legais correlatas, no âmbito do Governo do Estado de Minas Gerais e, de forma particular, junto à Secretaria Estadual de Educação - SEE, entre os anos de 2003 e 2008, foram praticamente inexistentes.

Para subsidiar a nossa pesquisa, buscamos inicialmente, junto aos sítios dos órgãos do Governo do Estado de Minas Gerais, dentre os quais, da SEE/MG, informações que nos levassem a alguma ação desenvolvida por estes órgãos que tivesse qualquer tipo de relação com a população negra, ou qualquer assunto correlato.

Buscamos, também, identificar junto aos professores que responderam o nosso questionário de pesquisa e as entrevistas realizadas, qualquer ação do poder público estadual relacionada à implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003. Distribuímos, ainda, entre os nossos colaboradores um formulário de identificação de ações de implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 nas escolas municipais e estaduais.

Protocolamos, junto à Superintendência Regional de Ensino da Secretaria Estadual de Educação em Uberlândia – SRE/SEE, um documento solicitando uma entrevista com a superintendente de ensino, que até o presente momento não foi respondido.

Buscamos algumas informações, por meio de uma entrevista, com a professora Rosa Margarida, assessora especial da SEE/MG para a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 no período de 2004 a 2006; em nossos arquivos pessoais documentos referentes

a ações desenvolvidas na cidade de Uberlândia, MG, com a participação dos órgãos do Estado, com vistas à implementação da Lei Federal nº 10.639/2003; e ainda em dois estudos sobre o tema em Paula (2008) e Paula (2011).

Nas investigações realizadas, a única ação de que tomamos conhecimento, desenvolvida pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, com este objetivo foi a criação, em 2004, de uma Assessoria Especial de Valorização da Cultura Afro-brasileira.

Para ocupar esta assessoria foi designada a professora Rosa Margarida, importante referência intelectual e teórica e militante na luta antirracista no Estado de Minas Gerais e no Brasil. Sob sua liderança foi organizado o Projeto de Valorização da Cultura Afro-brasileira na Rede Estadual de Educação (Proafro) – estruturado com um Grupo de Trabalho, o GT Estadual –, e Grupos de Trabalho no âmbito de cada Superintendência Regional de Ensino, envolvendo a rede pública estadual e municipal. (PAULA, 2008; PAULA, 2011).

Este Programa deveria ter um comitê gestor estadual e um Grupo de Trabalho no âmbito de cada Superintendência de Ensino da SEE/MG. O comitê gestor não funcionou muito bem, pois nos parece que, por boicotes da própria Secretaria de Educação, mas, os Grupos de Trabalho no âmbito das Superintendências de Ensino foram instituídos pessoalmente pela Professora Rosa Margarida com dois representantes dos professores da rede estadual, e um representante dos professores de cada município da jurisdição de cada Superintendência de ensino da SEE/MG (Idem, 2008).

Dentre as iniciativas da assessoria especial, foram desenvolvidas no âmbito do GT Proafro em cada Superintendência Regional de Ensino algumas ações, a saber:

- Sensibilização de representantes de cada Superintendência Regional de Ensino, em reuniões na cidade de Belo Horizonte e, por meio de outras formas, quanto às necessidades das escolas e seus professores tratarem, pedagogicamente, o disposto na Lei e no Parecer.
- Distribuição, para estes representantes, dos “Cadernos Pedagógicos Afro-brasileiros” com o objetivo de subsidiar o trabalho dos professores na prática de uma educação antirracista.
- Disponibilização de verba destinada às unidades escolares da rede estadual, para a aquisição de um “kit” de material didático-pedagógico relacionado à temática racial.
- Orientações quanto ao material a ser adquirido com os recursos.

Na cidade de Uberlândia, MG, o GT Proafro foi instituído em meados de 2005 e teve a participação de um representante de cada cidade da região pertencente a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia – SRE/UDI. Nesta cidade, o GT teve a Coafro como representante da Prefeitura Municipal; e, as professoras Regina de Souza Teixeira e Olíria Guedes Moura como representantes da SRE/UDI e coordenadores do GT (PAULA, 2012a).

A sensibilização das redes municipais e estaduais de ensino foi realizada por meio de um Seminário de formação ocorrido no auditório da Prefeitura Municipal de Uberlândia, MG, em 2006, destinado aos diretores das escolas de ambas as redes, e dos representantes do GT regional no âmbito da SER/UDI, com a participação da Professora Rosa Margarida que veio de Belo Horizonte/MG para expor as diretrizes de trabalho do GT e as ações a serem desenvolvidas nas escolas, e do Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU a época, Benjamin Xavier de Paula.

Neste seminário de formação, buscou-se estabelecer um diálogo entre os gestores escolares e a equipe responsável pelo Grupo de Trabalho, a fim de que fossem apresentadas aos mesmos as linhas gerais definidas em nível estadual, bem como as ações que seriam implementadas em nível local⁶¹.

Estas ações foram assim reconhecidas pelos professores da rede,

O sistema não tem apoiado, inclusive no início da implementação da lei nº 10.639 em escolas públicas tanto de estados quanto de municípios, nós tivemos uma assessoria (...) tivemos uma tarde de encontro com uma equipe de analistas educacionais que fizeram uma apresentação, isso foi em 2006, 2007, e nunca mais elas apareceram na escola, nem para levar um folder, um projeto, ou uma proposta de uma formação continuada (INFORMAÇÃO ORAL)⁶².

A assessoria a que o professor se referiu foi a equipe do GT Proafro/SEE/MG, porém, ficou sem entender porque um trabalho que teve início foi interrompido bruscamente e ninguém ouviu falar mais nada.

A percepção manifesta não é outra senão a da falta de apoio em relação às questões inerentes à implementação da Lei Federal nº 10.639/2003.

⁶¹ Como se tratava de uma atividade realizada por meio de convocação oficial dos diretores da rede estadual de ensino, a situação inusitada – para não dizer causadora de grande decepção – ficou por conta da imagem destes gestores em busca da lista de presença do seminário, com vistas à, após assiná-la, evadir-se do local, o que de fato ocorreu, evidenciando a falta de compromisso com o tema em debate. Os oradores iniciaram suas exposições com um auditório lotado de participantes, porém, em pouco tempo viu-se o mesmo esvaziar-se sobrando apenas uns poucos espectadores, em sua maioria, membros da Comissão Local do GT Proafro (grifo nosso).

⁶²Entrevista concedida por SANTOS, Anderson Oramísio. **Entrevista I**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

Em 2005, 2006, com a implementação da lei nº 10.639, o Estado teve uma Agenda de cursos ou minicursos preparatórios de professores. Só que depois dessa data não houve mais incentivo ou iniciativa dessa natureza [...] na implantação da lei 10.639 esteve presente Rosa Margarida e a [...] Superintendência de Uberlândia organizou um grupo intitulado GT Proafro, em que tivemos a participação efetiva na construção do projeto [...] e a participação efetiva nos cursos preparatórios para professores [...] De lá para cá, houve alguns minicursos ministrados pela Prefeitura que tiveram certo sucesso. Só que, em vias de regra, não percebemos que essa prática de trabalhar a lei nº 10.639 seja cumprida realmente (INFORMAÇÃO ORAL)⁶³.

Reis (2010) faz referência à atuação do GT Proafro/SEE/MG junto as escolas da rede estadual (esta é uma professora que leciona na rede estadual de ensino) e elogia a iniciativa, mas também reclama da falta de apoio dos poderes públicos no que se refere a implementação do disposto na Lei Federal nº 10639/2003.

Logo após esta atividade, iniciou-se por parte da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais um processo de desmantelamento do grupo de trabalho estadual e, por consequência, das comissões de trabalho local. Pelo que sabemos, até hoje o projeto não foi oficialmente extinto, mas no ano de 2006 a sua coordenadora foi exonerada do cargo de assessora especial e as ações locais sem suporte, reconhecimento e estrutura foram se esvaindo.

A distribuição para as escolas dos “Cadernos Pedagógicos Afro-Brasileiros” foi outra ação desenvolvida nos anos de 2005 e 2006 pelo programa instituído com vistas a dar suporte nas ações dos GTs Proafro, tendo em vista oferecer subsídios ao trabalho dos professores na prática de uma educação antirracista.

Tal ação foi acompanhada de um conjunto de reuniões técnicas com os professores da rede, de um lado, para a preparação destes para trabalho com o material; já, por outro lado, esperava-se que fossem desenvolvidas também ações de formação continuada para estes professores.

No que se refere à formação continuada propriamente dita, foi realizado um acordo entre a coordenação local do GT Proafro e a coordenação do Eixo 2 – gênero raça e etnia do Programa de Formação de Professores da Educação Básica da Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Uberlândia – PROEX/UFU; e, ainda em gestação, é que a formação continuada dos professores da rede estadual, como parte das ações do GT Proafro, seria realizada pela UFU por meio da formação continuada

⁶³Entrevista concedida por REIS, Aparecida de Fátima Calmin. **Entrevista III**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

ofertadas pelo também recém-criado Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB/UFU⁶⁴, no âmbito deste Programa.

Pela parceria firmada, a UFU se responsabilizaria pela oferta da formação continuada em questão e os membros do GT, por meio dos seus entes públicos, para viabilizar a dispensa dos professores, bem como a infraestrutura, diárias e deslocamento dos professores para participarem da formação.

Além destas ações, foram disponibilizados para todas as unidades escolares da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, como uma ação do Proafro, recursos específicos para aquisição de obras de referência e apoio pedagógico para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, com vistas à implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 – o kit do Proafro – como era conhecido pelos professores.

Tal medida foi uma iniciativa importante, porém, uma grande dificuldade dos professores nas escolas foi a seleção de obras a serem adquiridas com os recursos, tanto pela falta de conhecimento destes acerca de tais obras, como também a pouca disponibilidade de obras acessíveis em termos de linguagem e conteúdo ao professor, com vistas a sua utilização para o trabalho cotidiano em sala de aula.

Nos cursos de formação continuada realizados nos anos de 2005 e 2006, na cidade de Uberlândia, MG, muitos foram os momentos destinados à orientação dos professores para a escolha e seleção do material a ser adquirido no âmbito do “Kit Proafro” (grifo nosso)⁶⁵.

Contudo, por questões de ordem política e institucional, as ações do Proafro não prosperaram para além do ano de 2006.

A Assessoria Especial de Valorização da Cultura Afro-brasileira foi, praticamente, desarticulada pela Secretaria Estadual de Educação quanto às suas funções de implementação da referida lei em 2006. Com isto, a articulação das ações para a implementação das legislações ficou sob a responsabilidade das superintendências. Ações isoladas e específicas são realizadas sem apoio oficial, aporte de recursos e qualificação técnica para execução e expansão de suas atividades; estão entregues à “vontade política” de alguns educadores (PAULA, 2011; 2012a).

⁶⁴ Sobre a criação do NEAB/UFU e do Programa de Formação de Professores em questão, trataremos mais adiante.

⁶⁵ No que pese nosso esforço de distanciamento do objeto de estudo, tal distanciamento é acima de tudo temporal e espacial, haja vista que, principalmente nos anos em questão, estávamos diretamente envolvidos com a concepção, desenvolvimento e implementação de tais ações de formação de professores na cidade de Uberlândia, MG.

Depoimentos de professores e especialistas da educação na rede estadual de ensino, entrevistados nesta pesquisa, revelam que, atualmente, em função da falta de formação e preparo dos professores ainda não foi realizada uma formação continuada, no sentido de promover relações positivas entre sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais e de construir os conhecimentos sobre a história e cultura Afro-brasileira e africana. Isto faz com que os “Cadernos” e o material didático-pedagógico, disponibilizados às escolas, não sejam utilizados adequadamente ou “caiam em desuso”⁶⁶.

O GT Proafro foi uma iniciativa da Professora Rosa Margarida, implementada no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais; contudo, o êxito alcançado não foi capaz de assegurar a continuidade da ação para além do ano de 2006, bem como a permanência da autora a frente do mesmo.

4.4.3 A Universidade Federal de Uberlândia, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB/UFU e os demais órgãos da universidade.

A importância das ações de formação continuada de professores com foco na Educação para as Relações Étnico-raciais e para o estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira desenvolvidas pela Coafro/PMU, pelo GT Proafro/SEE e pelos demais órgãos e movimentos sociais da cidade de Uberlândia, MG, são reconhecidas pelos professores entrevistados e colaboradores, pelos movimentos sociais, pelas instituições e pelos sistemas de ensino; contudo, se mostraram esporádicas e sem continuidade. A Universidade Federal de Uberlândia – UFU, foi a única instituição na cidade capaz de organizar ações permanentes e de fato continuadas, com vistas à formação dos professores da Educação Básica da cidade, para a implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições legais correlatas, o qual Silva (2013) denomina de “arcabouço jurídico normativo pedagógico”.

Para identificação das ações realizadas pela UFU no período de 2003 a 2008, foco da nossa pesquisa, utilizamos alguns instrumentos de investigação, a saber:

- Os relatórios de pesquisa de nossa autoria com: a) Dados da pesquisa de campo realizada junto aos 40 professores que participaram da formação continuada com

⁶⁶ No período de 2004 a 2008 trabalhamos na região sul, norte e nordeste do Estado de Minas Gerais com ações específicas de formação de professores voltadas para a implementação dos estudos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira conforme dispõe a lei. Ao longo deste período, temos dialogado e ouvido professores e especialistas da educação de diferentes partes do Estado, sobre como os mesmos têm enfrentado as dificuldades de implementação da lei em suas respectivas esferas de atuação. Neste texto, apresentamos reflexões preliminares sobre alguns diálogos realizados ao longo deste percurso.

vistas à Educação das Relações Étnico-raciais e ao ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia, MG, nos anos de 2003 a 2008; b) Transcrição das entrevistas orais realizadas com os professores que participaram da formação continuada com vistas à Educação das Relações Étnico-raciais e ao ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia, MG, nos anos de 2003 a 2008; c) Dados da pesquisa de campo realizada junto aos professores que responderam ao nosso questionário de pesquisa e participaram das nossas entrevistas orais, por meio de formulário específico de coleta de dados das ações de formação continuada de professores realizada na cidade de Uberlândia, MG, no período de 2003 e 2008.

- Relatórios de ações de extensão da UFU registrados no Sistema Integrado de Atividades de Extensão da Pró-reitoria de Extensão da UFU – SIEX/PROEX/UFU, no período de 2003 a 2008.
- Estudos anteriores realizados por Paula (2005) Paula (2006) e Paula (2008);
- Projetos de formação continuada de professores desenvolvidos na Universidade Federal de Uberlândia de 2003 a 2008.

Com base nestas fontes de investigação, chegamos à identificação de quatro momentos pelos quais passaram as ações de institucionalização da formação continuada dos professores da Educação Básica, com foco na Educação para as Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na UFU, foram eles:

- A criação do Projeto Racismo e Educação: desafios para a formação docente;
- A Criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia - NEAB/UFU;
- A criação do Programa de Formação Continuada dos professores da Educação Básica da PROEX/UFU;
- As demais ações implementadas no âmbito da Universidade.

Estes quatro momentos, constituem-se em marcos referenciais para as ações de formação de professores de que trata esta tese de doutorado.

a) Os desafios e os obstáculos – a implementação de ações voltadas para o disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 nos cursos de formação inicial e nas unidades acadêmicas da UFU

Em outubro de 2004, assumimos a função de docente do ensino superior na qualidade de professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FACED/UFU, ministrando as disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino, que depois, foi renomeada de Política e Gestão da Educação.

Logo no início das nossas funções docentes no ano de 2004, fomos convocados pela direção da FACED/UFU e pela Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia – PROGRAD/UFU, na qualidade de docente especialista na área de legislação e organização da educação, para auxiliar os trabalhos de uma comissão de trabalho desta Pró-reitoria, responsável pela reestruturação dos cursos de licenciatura da instituição, da qual também participavam todos os coordenadores de cursos de licenciatura, bem como pela elaboração de uma proposta de Resolução da Universidade voltada para a regulamentação destes cursos de formação de professores.

Apresentamos no âmbito desta Comissão a necessidade de se contemplar o disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 e no seu arcabouço jurídico normativo-pedagógico, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos que estavam em processo de reestruturação. A proposta não foi acolhida pela equipe da PROGRAD/UFU⁶⁷ que acompanhava os trabalhos da comissão (grifo nosso)⁶⁸.

Uma exceção veio da coordenação do curso de licenciatura em História da UFU, que relatava a decisão do curso de instituir uma disciplina na sua grade curricular e a preocupação com a condução da referida disciplina, haja vista que não seria contratado nenhum professor especialista para ministrá-la (Idem).

Não obtendo êxito no âmbito da minha participação nesta Comissão de Trabalho, na qualidade de professor da FACED/UFU, apresentei também a proposta do Conselho da unidade acadêmica, para que fosse implementada no âmbito do Curso de Licenciatura em

⁶⁷ Sob o ponto de vista da equipe da PROGRAD, nos pareceu que o receio estava em não estabelecer uma ingerência nos processos de reestruturação das licenciaturas que pelo projeto geral, estava a cargo dos Conselhos de Cursos de cada unidade; e dos coordenadores de curso, ficou evidente que lhes faltavam tanto conhecimento da matéria, como também se sentiam desconfortáveis ao tratar do assunto, fazendo-o de relance sem nenhuma ação efetiva no sentido de se cumprir o disposto na lei. Com exceção a um único projeto de reestruturação de curso que, à época, seu coordenador afirmara que “tinha colocado uma disciplina para contemplar a lei na grade mais ainda não sabiam direito como iriam trabalhá-la”.

⁶⁸ Tal informação é fruto da nossa experiência e participação nos trabalhos da Comissão de Trabalho citada. A este respeito ver: PAULA e PERON. **Educação, História e Cultura da África e Afro-brasileira: teorias e Experiências**. Uberlândia/MG: PROEX/UFU; Franca/SP: Ribeirão Editora, 2008.

Pedagogia sob a responsabilidade desta unidade acadêmica⁶⁹. A proposta sequer foi incluída na pauta do Conselho desta unidade acadêmica, sob a alegação dos professores de que não havia acúmulo, pela unidade, de pesquisas científicas na área (ibidem).

Diante das inúmeras resistências encontradas para a implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 e seu arcabouço jurídico normativo e pedagógico, tanto no âmbito dos cursos de licenciaturas destinados à formação de professores da UFU, quanto no curso de pedagogia da FAGED/UFU, constatamos que havia, no âmbito da instituição, um racismo dissimulado que impedia que qualquer ação, com vistas à implementação de tais disposições legais, fosse implementada no âmbito da formação inicial dos professores e desenvolvida nos cursos de licenciatura e no curso de pedagogia desta instituição.

Percebemos, então, que o caminho era o da ação, por meio da formação continuada tanto dos professores da Educação Básica da cidade, quanto dos alunos da instituição que frequentavam os cursos de formação inicial para a docência e dos ativistas do movimento social negro, com vistas a empoderá-los no sentido de que fizessem um movimento de fora para dentro e pressionassem a UFU para que cumprisse o disposto na lei.

Com o apoio de uma servidora do quadro administrativo da UFU, apresentamos no ano de 2005, no Conselho na Faculdade de Educação, um projeto de formação continuada de professores, intitulado “Racismo e Educação: desafios para a formação docente”.

Este projeto foi aprovado no âmbito da FAGED/UFU e apresentado à PROEX/UFU, por meio do Edital Público do Programa de Extensão e Integração UFU Comunidade – PEIC/UFU/2005, sendo que aprovado, recebeu dotação orçamentária e reconhecimento institucional da universidade.

Segundo Paula e Peron (2005), este projeto teve como objetivo criar um espaço institucional de formulação e debate sobre as questões raciais na perspectiva da implementação da Lei Federal nº 10.369/03, organizadas conforme três iniciativas distintas: a organização de um grupo de estudos – o Grupo de Estudos Racismo e Educação; o desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores compreendendo a realização de cursos de atualização e aperfeiçoamento na área do projeto e a realização de um evento/seminário.

⁶⁹ No âmbito do próprio Conselho da Faculdade de Educação, à época do debate sobre a reestruturação do Curso de Pedagogia a cargo deste Conselho, a proposta de se inserir o disposto na Lei Federal nº 10.639/03 como eixo das diretrizes do curso não foi aceita pela maioria dos conselheiros, sob alegação de que não havia acúmulo teórico e científico sobre o assunto no âmbito da faculdade. Dada a dificuldade encontrada tanto no universo dos cursos de licenciatura da universidade quanto ao espaço específico da Faculdade de Educação - espaços institucionais que têm como foco a formação de professores -, que chegamos à conclusão de que era necessário estabelecer instâncias e mecanismos de formulação e de debate sobre o assunto, a fim de superar as barreiras existentes.

b) O projeto – Racismo e Educação: desafios para a formação docente

O Projeto “Racismo e Educação: desafios para a formação docente” foi proposto no ano de 2005, por um docente e uma servidora da FACED/UFU, no âmbito desta unidade acadêmica, e da PROEX/UFU, sendo que foi aprovado por ambos e registrado no Sistema Integrado de Registro das Ações de Extensão da PROEX/UFU, o SIEX⁷⁰; este teve como objetivo instituir um espaço institucional na FACED e na UFU, de formulação e debate sobre as questões raciais na perspectiva da implementação da Lei Federal nº 10.369/03, articulou-se inicialmente a partir de três iniciativas distintas (PAULA & PERON, 2008):

- Grupo de Estudos sobre Racismo e Educação: desafios para a formação docente.
- Programa de Formação Continuada de Professores sobre Racismo e Educação: desafios para a formação docente.
- Seminário Racismo e Educação: desafios para a formação docente.

O “Grupo de Estudos Racismo e Educação: desafios para a formação docente” realizado pela FACED/UFU, no ano de 2005, registrado no Sistema de Registro de Atividades de Extensão – SIEX⁷¹, no relatório geral por ano base e área temática, assim é identificado,

A proposta de um grupo de estudos, seminário articulado ao projeto de formação continuada, visa criar um espaço de reflexão e aprofundamento teórico no campo do projeto apresentado, com reuniões semanais e carga horária do tipo presencial e não presencial. Este grupo será composto pela equipe executora do projeto, envolvendo membros internos e externos à comunidade universitária, com prioridade para alunos e professores da UFU, e profissionais da educação de Uberlândia e região (UFU; PROEX, 2005).

O “Grupo de Estudos Racismo e Educação: desafios para a formação docente” – espaço de reflexão e aprofundamento teórico no campo do projeto apresentado – realizou reuniões de leitura e reflexão de textos, seminários, exposições temáticas e debates. Estas atividades tiveram grande demanda, implicando ampliação das vagas inicialmente propostas (PAULA & PERON, 2008).

⁷⁰ Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Faculdade de Educação – FACED. **Programa de Formação Continuada de Professores sobre Racismo e Educação: Desafios para a Formação Docente**. Registro s/nº/2005. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos**. Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2005, p. 91.

⁷¹ Idem.

O “Programa de Formação Continuada de Professores sobre Racismo e Educação: desafios para a formação docente” realizado pela FACED/UFU, no ano de 2005, registrado no SIEX⁷², no relatório geral por ano base e área temática, assim é identificado,

Este projeto busca envolver toda a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia na perspectiva de compreensão do racismo como categoria social e enquanto prática social vivenciada no cotidiano escolar, no universo das instituições educativas e na estrutura da sociedade brasileira. Fornece subsídio para entender todos os implicadores dispostos na Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003, que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da discussão sobre a temática racial e o ensino da Cultura Afro-brasileira (UFU; PROEX, 2005).

O programa contou com uma participação de um expressivo número de professores da Educação Básica e alunos das instituições de ensino superior pública e privada da cidade de Uberlândia, MG, e constituiu-se num espaço de formação em que os participantes destacaram como principal contribuição o desenvolvimento de conteúdos de formação que nunca tinham sido trabalhados antes, tanto nos cursos de formação inicial como nos espaços de formação continuada de professores (Idem).

A primeira edição do Seminário “Racismo e Educação”, cujo tema foi “Arrancando as máscaras e repensando os papéis”, foi realizada em novembro de 2005, culminando com as atividades de comemoração da semana da consciência negra, nas dependências do Campus Santa Mônica da UFU. Tendo se destacado pelo seu ineditismo, este evento contou com um público de aproximadamente 450 inscritos (PAULA & PERON, 2008).

Ressalta-se como aspecto positivo o apoio e envolvimento das entidades do movimento negro; dos poderes públicos, municipal e estadual; da Coafro/PMU e, principalmente, da Pró-Reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis da UFU – PROEX, na organização e promoção do evento. Suplantando suas próprias barreiras, este impulsionou inúmeras outras atividades sobre a questão racial dentro e fora da universidade, como o debate sobre a implementação das políticas de cotas no âmbito da UFU⁷³ e a implantação do NEAB/UFU.

⁷² Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Faculdade de Educação – FACED. **Programa de Formação Continuada de Professores sobre Racismo e Educação: desafios para a formação docente. Registro s/nº 2005. In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2005, p. 90.

⁷³ O encerramento deste Seminário culminou com uma das seções do Conselho Universitário da UFU - Consun. Os participantes do Seminário aliados a diversos movimentos organizados da cidade, dentre eles alguns ternos de congo, se dirigiram para a antiga reitoria da UFU da Avenida Engenheiro Diniz, e, após cercarem o Prédio da Reitoria, adentraram por meio de seus representantes e reunião do Conselho e exigiram que a universidade aprovasse naquele momento o início imediato de um amplo debate na instituição acerca da política de cotas raciais para os estudantes negros. O Reitor da UFU pressionado pelos movimentos sociais que e encontravam

As resistências iniciais ao debate sobre a questão racial e, particularmente, a questão do negro no âmbito dos cursos de formação de professores da UFU foram seguidas da criação de espaços de reflexão e ação sobre as questões pertinentes aos negros, de forma particular, as ações de formação continuada de professores; foram criados o NEAB e o Programa de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica, nesta instituição.

c) A criação do NEAB/UFU

Em artigo publicado na Revista Afro UFU, Filho, Paula e Peron (2006), apresentaram de forma sucinta a proposta de criação do NEAB/UFU. Propunha-se que este órgão fosse um espaço de formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a população negra, constituído sob a forma de um órgão suplementar da universidade.

Neste artigo, a criação do NEAB/UFU foi assim definida,

Na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) existem algumas experiências de projetos de pesquisa e extensão que têm como objeto de estudo as questões que enfocam a temática da contribuição dos africanos e afrodescendentes na formação do Brasil. No entanto, há uma carência de um projeto mais amplo que englobe as experiências acadêmicas e as iniciativas e experiências dos movimentos populares de modo a revalorizar a presença do povo negro na sociedade brasileira. Nesta perspectiva surge da iniciativa de vários setores da comunidade negra e das inúmeras experiências e iniciativas de projetos sobre a população Afro-brasileira, a proposta de criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB/UFU) (PAULA; PERON; FILHO, 2006 p. 69).

Este artigo é uma espécie de “manifesto” de criação do NEAB/UFU. Nesse, evidencia-se o acúmulo de atividades acadêmicas relativas a contribuição dos negros para a sociedade brasileira, bem como a necessidade de criação de um espaço que aglutinasse o conjunto destas ações.

Os objetivos gerais que nortearam a criação do NEAB/UFU foram assim apresentados na sua proposta de criação,

desenvolver e estimular o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão sobre o negro, particularmente, sobre o povo afrodescendente e afro-brasileiro; manter articulação com as entidades do movimento negro; com órgãos públicos e privados que desenvolvem atividades voltadas a população afrodescendente; e com os demais movimentos sociais; estimular o estabelecimento de acordos e convênios

aglomerados na portaria principal da instituição, alterou a pauta do Consun e inseriu como ponto de pauta para votação imediata a pauta reivindicada pelos setores ali presentes que foi aprovada pelos membros do Conselho e previam a instituição de uma Comissão de Trabalho e um calendário de ações com vistas a implementação da política de cotas raciais na UFU. Infelizmente, a implementação das cotas raciais para estudantes negros na UFU foi rejeitada no ano seguinte, pela primeira vez, pelo Conselho Universitário desta instituição, porém, o saldo foi a ampla mobilização social da comunidade negra, acompanhada do debate que passou a fazer parte da agenda da instituição.

com outras instituições, universidades públicas e privadas, organizações não governamentais e entidades afins, mantendo sempre sua finalidade acadêmica de pesquisa e extensão; internalizar no âmbito da UFU o estudo, a pesquisa e o debate sobre a temática do povo afro-brasileiro; promover e incentivar no âmbito da UFU a criação de núcleos de pesquisa e extensão sobre o povo afro-brasileiro; lutar pela promoção e defesa da História e cultura da população de origem africana no Brasil, tal como pela dignidade, valorização e desenvolvimento desta população; denunciar no âmbito da UFU e fora dela, toda e qualquer prática de preconceito e discriminação à comunidade negra, tal como, o incentivo e dissimilação destas práticas; desenvolver e incentivar ações de implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que 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 a contribuição das populações de origem africana; promover e incentivar no âmbito da UFU e fora dela, a organização de eventos acadêmicos de pesquisa e extensão, cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, tais como a implementação de disciplina nos currículos dos cursos de graduação e Pós-graduação da UFU sobre o povo afro-brasileiro (PAULA; PERON; FILHO, 2006 p. 69-70).

Conforme se verifica nos objetivos que deram origem ao NEAB/UFU, estão presentes as ações de implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 no âmbito da UFU, principalmente pelas ações de formação continuada de professores voltada para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira.

As finalidades do NEAB/UFU são assim definidas neste documento,

O NEAB/UFU congrega alunos, funcionários técnicos e administrativos, professores e pesquisadores da UFU, tal como tal como membros da comunidade externa à universidade, envolvidos ou interessados em desenvolver pesquisas acadêmicas e atividades de ensino e extensão voltadas a questões do negro e/ou que possam subsidiar o pensamento e a discussão dessa temática (PAULA; PERON; FILHO, 2006 p. 69-70).

Conforme se evidencia, as finalidades do NEAB/UFU eram congregar tanto a comunidade interna – docentes, discentes e servidores técnico-administrativos da universidade –, quanto os movimentos sociais – ativistas e militantes do movimento negro, lideranças negras locais, pesquisadores, dentre outros. Esperava-se, por meio deste espaço, criar um diálogo entre os atores internos e externos à universidade com vistas a somar esforços na construção de uma agenda antirracista e promotora de políticas públicas e de ações afirmativas para a população negra no âmbito local, regional e nacional.

Buscava-se, assim, a construção de um espaço amplo e plural, capaz de congregar diferentes experiências acadêmicas (da universidade) e populares (do movimento social), tal como as diversas correntes de pensamento presentes nas diversas experiências da comunidade negra (PAULA; PERON; FILHO, 2006 p. 69-70).

A partir destes pressupostos, acreditava-se que ação e democracia fossem as bases de construção e implementação do NEAB-UFU,

Partindo destes pressupostos, acreditamos que ação e democracia sejam as palavras-chaves que caracterizem a constituição do NEAB/UFU: ação, porque é urgente um espaço de implementação e formulação de experiências e projetos que tenham como alvo a promoção e desenvolvimento da comunidade negra e afrodescendente em seus vários aspectos; democracia, porque esta é uma tarefa que somente terá êxito se congregarmos todos os setores da comunidade interna e externa na sua implementação, pois, acreditamos que a superação do racismo e das barreiras raciais no nosso país, não é uma tarefa apenas da comunidade negra, mas de toda a sociedade (PAULA; PERON; FILHO, 2006 p. 69-70).

Este ideário de construção coletiva sofreu mudanças a partir de meados do ano de 2007; porém, o inegável é que o NEAB-UFU foi o grande protagonista das ações de formação continuada dos professores da Educação Básica implementadas na UFU, com vistas ao cumprimento e implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 e das suas disposições correlatas.

d) O Programa de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica

A Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Uberlândia – PROEX/UFU, na gestão do professor Arquimedes Diógenes Cilone na Reitoria, do Professor Gabriel Humberto Munhoz Palafox nesta Pró-reitoria e da Professora Gercina Santana Novais, na Diretoria de Extensão - DIREX, implementou dois grandes programas de extensão:

- O Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, implementado no ano de 2006, com três eixos de formação: eixo 1 – Culturas e Linguagens; eixo 2 – Gênero, raça e etnia; e, eixo 3 – Meio ambiente.
- O Programa de Extensão em Educação, Saúde e Culturas Populares, no ano de 2004.

O Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, realizado pela PROEX/UFU, no ano de 2006, registrado no Sistema de Registro de Atividades de Extensão – SIEX⁷⁴, no relatório geral por ano base e área temática, assim é identificado:

⁷⁴ Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão Culturas e Assuntos Estudantis – PROEX; Diretoria de Extensão – DIREX. **Programa de Formação Continuada para docentes da Educação Básica**. Registro s/nº/2006. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório**

O Programa de Formação Continuada busca articular as áreas de docência através da perspectiva da diversidade, desenvolvendo ações interdisciplinares através de três eixos de trabalho: EIXO 1: Linguagens e Culturas; EIXO 2: Gênero, Raça e Etnia; e EIXO 3: Educação Ambiental e Patrimonial. Esses eixos têm por objetivo contemplar ao máximo todas as características que permeiam a formação cultural brasileira, bem como observar até que ponto a discriminação está impregnada nas estruturas sociais e propor alternativas junto à comunidade escolar para promoção da igualdade e combate a discriminação de qualquer ordem (UFU; PROEX, 2006).

O Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica foi instituído pela PROEX/UFU no início do ano de 2006 (UFU; PROEX, 2006).

Ainda no ano de 2005, quando da aprovação e implementação do Projeto “Racismo e Educação: desafios para a formação docente”, estabeleceu-se entre os seus coordenadores e a PROEX-UFU estreito e produtivo diálogo acerca das ações de formação continuada dos professores da Educação Básica.

Devido ao êxito e visibilidade institucional do referido projeto, os seus coordenadores foram convidados pela diretora de extensão e pelo pró-reitor de extensão da UFU, para participar da construção de um Programa Institucional de Formação de Professores da Educação Básica, que desde a sua concepção no plano de gestão da Pró-Reitoria, tinha como um dos eixos de atuação as questões de gênero, raça e etnia.

O referido programa, desde o início, incorporou à experiência da ação realizada na FACED/UFU no ano de 2005 e contou com a participação efetiva do NEAB, assim como de outros grupos da UFU: o Núcleo de Estudos de Gênero – NEGEN; o Núcleo SOS Mulher e Família; o Núcleo de Dança Baiadô, dentre outros (PAULA & PERON, 2008; UFU/PROEX/SIEX, 2006).

Foi estruturado com os seguintes eixos de atuação: eixo 1 – Linguagens e culturas; eixo 2 – Gênero, raça e etnia; e, eixo 3 – Meio ambiente. No eixo 2, O NEAB-UFU, que desde o início do programa, assumiu a coordenação do eixo 2, junto com os demais envolvidos (UFU/PROEX/SIEX, 2006).

Na construção desta iniciativa, ainda no ano de 2005, os coordenadores das ações desenvolvidas na FACED/UFU, foram procurados pela professora coordenadora de área de História da rede municipal de ensino junto ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julietta Diniz” – Cemepe, que era a professora Euzimar Maria Domingues, para que fosse estabelecida uma parceria entre ambas as coordenações com vistas à formação dos

professores de História da rede municipal para a implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições correlatas. A coordenadora da área de História no Cemepe assumiu junto com os professores coordenadores da ação na UFU a construção do programa de formação em gestação e a coordenação colegiada do eixo 2, com vistas a trazer e incorporar demandas dos professores da rede municipal (PAULA & PERON, 2008).

Fruto desta parceria, os módulos de História desenvolvidos no Cemepe incorporaram as atividades do eixo 2 do programa de formação, ao longo de três anos: 2006 e 2007. Os professores de História da rede municipal de ensino, passaram a frequentar as atividades de formação, que antes ocorriam no Cemepe, agora na formação continuada ofertada pelo eixo 2 do programa de formação (Idem).

Outra parceria importante estabelecida, ainda no âmbito da proposta de criação do Programa de Formação Continuada no ano de 2005, foi com a coordenação do GT Proafro, responsável pelas ações de implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 nas escolas pertencentes à jurisdição da Superintendência Regional de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais – SRE/SEE/MG, na cidade de Uberlândia, MG. Por meio desta parceria, os professores de História da rede estadual de ensino, também incorporaram as ações do eixo 2, como atividades institucionais de formação continuada com vistas a implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições correlatas (Ibidem).

Nesta oportunidade, foi acordado entre os representantes da UFU e do GT que esta formação dos professores da rede estadual seria ofertada por meio da destinação de vagas para estes no eixo 2 – Gênero, raça e etnia, do referido programa, e como contrapartida, o GT se responsabilizaria por viabilizar junto a Superintendência Regional de Ensino; a dispensa dos professores da rede estadual para a participação no programa de formação continuada, bem como diárias e transporte para os docentes da rede estadual, pertencentes às cidades da região, que não o município de Uberlândia, MG (Ibidem).

Em 2006, quando o Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica da PROEX/UFU foi lançado, constituiu-se num marco histórico nas ações da universidade. Os professores participantes lotavam os auditórios, salientando-se que os docentes participantes das ações do eixo 2, representavam um número expressivo dos participantes deste programa de formação (UFU; PROEX, 2005).

Este programa de formação continuada, além das atividades dos eixos, patrocinou importantes ações inteiros ou mesmo complementares, que tiveram grande importância no cenário em questão e, dentre elas, podemos destacar um curso de aperfeiçoamento em 2006,

bem como a continuidade das edições anuais do Seminário Racismo e Educação, organizados pelo NEAB/UFU, que desde 2005 até os dias atuais, faz parte das atividades do Programa de Formação.

O “I Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais: a formação docente na perspectiva da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003”, realizado pelo NEAB/UFU, no ano de 2006, registrado no SIEX⁷⁵, foi uma atividade integrada e complementar as ações do programa de formação continuada:

O presente projeto constitui-se na proposta da realização do “I Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais: A Formação Docente na Perspectiva da Implementação da Lei Federal nº 10.639/2003”, onde foram apresentados todos os implicadores da nova Lei, bem como as expectativas da implementação da mesma no âmbito escolar (UFU; PROEX, 2006).

Também integrada às ações do Programa de Formação Continuada foram às edições posteriores dos seminários intitulados “Seminário Racismo e Educação: desafios para a formação do docente”, que a partir do ano de 2006, foram realizados juntamente com os seminários “Gênero, Raça e Etnia”, pelo NEAB/UFU⁷⁶.

O Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica da PROEX/UFU, ainda, existe como ação institucional da Universidade, bem como as ações do eixo 2 – Gênero raça e etnia. Contudo, está registrado nos anais da História, o protagonismo

⁷⁵ Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis – PROEX; Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB. **I Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais: a formação docente na perspectiva da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003.** Registro nº 4723/2006. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia/MG: UFU/PROEX/SIEX, 2006, p. 49.

⁷⁶ 1) Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis – PROEX; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB/UFU. **II Seminário Racismo e Educação: desafios para a formação docente; I Seminário sobre Gênero Raça e Etnia.** Registro s/nº/2006. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2006, p. 51; 2) Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis – PROEX; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB/UFU. **III Seminário Racismo e Educação: desafios para a formação docente; II Seminário sobre Gênero Raça e Etnia.** Registro nº 5427/2007. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia/MG: UFU/PROEX/SIEX, 2007, p. 96; 3) Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis – PROEX; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB/UFU. **IV Seminário Racismo e Educação: desafios para a formação docente; e III Seminário Gênero Raça e Etnia.** Registro nº 6905/2008. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2008, p. 81.

que as ações desenvolvidas principalmente nos primeiros anos de sua gestação e implementação, de 2005 a 2007.

e) Outras ações de formação continuada de Professores da Educação Básica desenvolvidas pela UFU

A Universidade Federal de Uberlândia – UFU, foi protagonista de outras iniciativas que, direta ou indiretamente, dialogavam de forma intrínseca com a formação continuada dos docentes para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira.

Uma destas ações, diz respeito ao Programa de Extensão em Educação, Saúde e Culturas Populares, criado no ano de 2003, e que congregava um número significativo de ações permanentes voltadas para as relações étnico-raciais com foco nas temáticas relativas a população negra.

Dentre estas ações figurava o Encontro Nacional de Educação, Saúde e Culturas Populares – ENESCPOP⁷⁷, que a partir do ano de 2006, após um longo processo de debates no espaço da coordenação colegiada deste programa, foi instituído como uma das áreas de atuação, tal como no programa de formação continuada para os professores da Educação Básica, com eixo específico sobre raça, gênero e etnia. Antes, várias atividades relativas a esta área já faziam parte tanto do calendário anual quanto dos encontros bienais organizados por este programa.

Outra iniciativa importante foram as atividades voltadas para a atuação dos cursinhos preparatórios para ingresso na universidade, que funcionavam na referida universidade, com foco no ingresso de estudantes negros. Estas ações embora não se constituíssem propriamente em ações de formação continuada de professores, incorporavam diversas ações pertinentes a esta formação, bem como constituía em si num espaço de formação continuada dos alunos dos cursos de graduação da UFU nos temas relativos à população negra.

Tais ações no ano de 2006 constituíram-se numa ação única e organizada voltada para o apoio das atividades dos cursinhos alternativos da UFU, por meio do “Projeto de Formação Docente de Cursinhos Alternativos: Relações de Gênero, Raça e Etnia”, realizado pela

⁷⁷ Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis – PROEX; Divisão de Extensão – DIREX. **II Encontro Nacional de Educação, Saúde e Culturas Populares – ENESCPOP**. Registro s/nº/2006. In: Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos**. Uberlândia/MG: UFU/PROEX/SIEX, 2006, p. 32-33.

PROEX/UFU, registrado no SIEX⁷⁸, no relatório geral por ano base e área temática, assim identificado:

Sequência de seminários cujo objetivo é discutir, dentre outros temas, a problemática das relações raciais, do racismo e do sexismo decorrente dessa discriminação, ajudando a compreender os fatores que motivam tais comportamentos, bem como apresentar alternativas de combate à discriminação e promoção da igualdade racial (UFU – PROEX, 2006).

Esta ação não exclui as demais, mas almejou criar um elo entre elas. Assim, junto a estas iniciativas haviam as ações específicas dos cursinhos comunitários, com foco na perspectiva das ações afirmativas para o ingresso dos negros ao ensino superior, particularmente, do Grupo Paulo Freire, envolvido diretamente com o Projeto do Pré-Vestibular Alternativo para Negro(as) e Afrodescendentes e o Projeto Raízes.

O Projeto Pré-Vestibular Alternativo para Negro(as) e Afrodescendentes realizado pela Divisão de Relações Comunitárias – DIVCO/PROEX no ano de 2005, registrado no SIEX⁷⁹. Vejamos,

O Projeto de pré-vestibular Alternativo para Negro(as) e Afrodescendentes faz parte do Programa Permanente de Educação, Saúde e Cultura Populares, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, em parceria com os movimentos sociais de Uberlândia e região. Diante do quadro de desigualdade social vigente, e entendendo a relação direta que existe entre concentração de renda e diferenciação étnico-racial, entende-se a Universidade Pública como principal, senão única, alternativa de crescimento social e cultural para uma parcela significativa da população; porém, também é sabido que o Ensino Médio público não possui capacidade de servir a essas demandas de inserção no Ensino Superior. Assim, a criação de Cursos Pré-Vestibulares Alternativos para Negro(as) e Afrodescendentes visa diminuir essas distâncias, fomentando a inserção dos(as) negros(as) no Ensino Superior de qualidade (UFU – PROEX, 2005).

Assim a DIVCO/PROEX exerceu um importante papel no incentivo e fomento das ações deste projeto que, tinha nas emendas parlamentares do deputado Gilmar Machado, a principal fonte de recursos.

⁷⁸ Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis – PROEX; Divisão de Assuntos Comunitários – DIVCO. **Programa de Formação Docente dos Cursinhos Alternativos: relações de gênero, raça e etnia.** Registro s/nº/2006. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia/MG: UFU/PROEX/SIEX, 2006 p. 94-95.

⁷⁹ Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis – PROEX; Divisão de Assuntos Comunitários – DIVCO. **Pré-vestibular Alternativo para Negros(as) Afrodescendentes.** Registro s/nº/2005. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia/MG: UFU/PROEX/SIEX, 2005, p. 87.

O outro projeto de cursinho alternativo/comunitário com foco no ingresso de alunos negros no ensino superior foi o “Projeto Raízes”. Este projeto - “Raízes Pré-Vestibulares” - realizado pela Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia – FAFICS/UFU, assim identificado no relatório Geraldo SIEX,

Cooperação Mútua entre a Associação Cultural e Educacional Raízes, a Universidade Federal de Uberlândia, através da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, para implementação de cursos preparatórios para os vestibulares, destinado a população de baixa renda (UFU; PROEX, 2005).

Este projeto gerido pela Associação Cultural e Educacional Raízes, tinha a frente o estudante do Curso de Ciências Sociais da UFU, Pedro Batista, negro, e contava com a participação de estudantes oriundos de diferentes cursos da UFU.

Os cursinhos alternativos foram espaços onde os alunos dos cursos de graduação da UFU, com o apoio da PROEX, encontraram, tanto para o exercício da prática pedagógica referente aos cursos de licenciatura dos quais eram oriundos muitos destes, bem como, para a inserção das questões relativas a educação para as relações étnico-raciais na formação acadêmica destes alunos, associada a uma atividade extensionista.

O Instituto de História – INHIS/UFU, também realizou um projeto no ano de 2007 intitulado, “Culturas, Memórias e Outras Histórias: o debate sobre a diversidade junto aos professores da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais”⁸⁰. Sobre esta ação, além do registro no relatório do SIEX, nenhuma informação obtivemos junto aos professores.

A PROEX/UFU também promoveu no ano de 2008 a publicação de um livro intitulado, “Educação, História e Cultura da África e Afro-brasileira: teorias e experiências” como fruto das ações do Projeto “Racismo e Educação: desafios para a formação docente”, realizado em 2005⁸¹, conforme referência no relatório SIEX:

Esta publicação é fruto do projeto “Racismo e Educação: Desafios para a Formação Docente”, desenvolvido no âmbito da Faculdade de Educação de Uberlândia –

⁸⁰ Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Faculdade de Educação – FACED. **Programa de Formação Continuada de Professores sobre Racismo e Educação: desafios para a formação docente**. Registro s/nº 2007. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos**. Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2007, p. 47.

⁸¹ Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis – PROEX, Diretoria de Extensão – DIREC. **Educação, História e Cultura da África e Afro-brasileira: teorias e experiências**. Registro nº 5257/2008. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos**. Uberlândia/MG: UFU/PROEX/SIEX, 2008, p. 78.

FACED/UFU – no ano de 2005 e financiado pelo Programa de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da UFU – PROEX/UFU, como forma de apresentação e discussão acerca da disciplina História e Cultura da África e Afro-brasileira (UFU; PROEX, 2005).

Também por iniciativa da PROEX/UFU foi realizado no ano de 2007 do “I Curso de Extensão – Aspectos Sociais e Educativos de Saúde da População Negra”⁸². Esta ação buscou integrar as áreas de educação e saúde numa ação de formação continuada dos profissionais de ambas as áreas, com vistas ao tratamento das questões relativas à população negra (PROEX/UFU, 2007).

Outras ações relevantes na área de formação continuada de professores para a implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003, realizadas pela UFU, foram realizadas pela Faculdade Integrada do Pontal – FACIP/UFU, a partir do ano de 2007, porém, como o foco nesta pesquisa é a cidade de Uberlândia, MG, não nos detivemos nelas.

4.4.4 Uma análise da atuação dos poderes públicos diante das ações desenvolvidas

No que se refere ao papel desempenhado pelos órgãos públicos diante da demanda pela formação continuada dos professores com foco na Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, vejamos o que dizem os entrevistados.

No que se refere a atuação dos gestores escolares, assim se posicionou Borges (2010),

Houve vários relatos no outro curso que eu já cursei, também, de professor que não consegue receber apoio nenhum da direção da escola. Que tenta fazer isso, tenta fazer aquilo, e não consegue apoio nenhum. Eu ouvi um relato de uma professora que uma vez usou uma exposição de arte que (...) algum tema da exposição dela era sobre as culturas de matriz africana, a religião. Da religião africana. Mandaram-na retirar a exposição que ela ficou horas e horas montando. Ela teve que retirar tudo, porque falaram que não se poderia trabalhar essa questão da cultura, da religião, das religiões afro... Candomblé, Umbanda. Falaram que não poderia (...) ela tava mostrando outra cultura, outros valores, outras manifestações. E eles (...) mandaram-na tirar toda a exposição. Eu fiquei horrorizada quando ela contou esse relato para a gente. Fiquei decepcionada demais, porque como se pode misturar as coisas assim? Então deveria ter, por parte do governo, um maior incentivo para a implementação da Lei nos currículos das escolas e ter fiscalizações. Organizar cursos que realmente sensibilizasse o professor para essa questão (...) Como que eles vão convencer outras

⁸² Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis - PROEX, Diretoria de Extensão – DIREC. **I Curso de Extensão – Aspectos Sociais e Educativos de Saúde da População Negra**. Registro nº 7281/2007. In: Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos**. Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2007, p. 104.

peças a trabalharem essa questão, sensibilizá-los e à própria administração da cidade, e a todos, não é? (INFORMAÇÃO ORAL)⁸³.

No excerto, a professora narra sobre a falta de compromisso dos gestores públicos e dos dirigentes educacionais e transfere-se, também, para os gestores educacionais, que adotam diante dos professores medidas que não refletem um compromisso destes gestores e dirigentes com a implementação do disposto na lei.

Neves (2011) nos relatou,

[...] a gente vê que o governo de Minas e, em especial, a Secretaria de Educação (...) não tinha esse compromisso com a implementação da lei nº 10.639, uma postura clara de rejeição a essa abordagem da questão racial (...) Em relação ao município, ainda existe algum trabalho também muito esporádico, muito pontual, porque a Coafro, que é um instrumento considerado com status, com força política para poder articular essas políticas públicas e afirmativas de valores em relação ao negro, ela tem sido rebaixada a órgão sem nenhuma força, sem nenhuma autonomia dentro da Secretaria de Cultura; o que ela tenta fazer é promover algumas atividades, alguns cursos que são importantes, mas que não tem caráter de uma política pública continuada que abarque o conjunto das escolas do município (...) A Secretaria de Educação de Uberlândia não tem uma política de formação, uma concepção pedagógica da discussão da lei nº 10.639 [...] Em relação ao município não tem compromisso do prefeito, da política da administração municipal (...) não tem uma discussão política de conjunto, profunda de alteração da realidade de desigualdade e discriminação do negro. A Secretaria e a Superintendência Regional de Ensino seguem política do estado que é não fazer nada em relação à lei nº 10.639 [...] (INFORMAÇÃO ORAL)⁸⁴.

Em relação à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais – SEE/MG, verificou-se a percepção de que este órgão não tem nenhum compromisso com a formação continuada dos professores com vistas à implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003, demonstrando com isso uma postura de rejeição ao tema.

No que se refere ao Município de Uberlândia, identificou-se ações esporádicas realizadas pela Coafro/Diafro/PMU, em meio a um processo de desmonte deste órgão a partir de ações que vão do rebaixamento do seu status ante o poder público municipal, de Coordenadoria para Divisão, ao esvaziamento da autonomia que este órgão pudesse ter para implementar qualquer política continuada e permanente de implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003.

Em relação à Secretaria de Educação do Município de Uberlândia, MG, o entrevistado identifica que este órgão não possuía política, seja de formação continuada dos

⁸³ Entrevista concedida por BORGES, Brígida. **Entrevista IV**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

⁸⁴ Entrevista concedida por NEVES, Gilberto. **Entrevista VIII**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

professores, seja de repensar a organização pedagógica das escolas da rede municipal com vistas a contemplar o disposto na Lei Federal nº 10.639/2003.

Brasileiro (2010) também relatou:

(...) se pudessem colocar debaixo do tapete e não mexer com a questão, colocariam. De uma forma geral. Quando eu falo de poder público, falo em termos de instituição, Prefeitura, Universidade, escolas particulares, as faculdades particulares (...) De uma forma geral, é com bastante tristeza que a gente vê a timidez dessas políticas públicas, mesmo porque não são tratadas, ainda, no âmbito de políticas públicas. São vistas muito mais pelo viés da questão política em si, e até mesmo política partidária - coisas como estas são do PT; coisas como estas são coisas de gente de esquerda -, então tem toda uma concepção de recusa, de negatividade, em se trabalhar com o assunto (INFORMAÇÃO ORAL)⁸⁵.

Identifica-se que a postura presente nas instituições e em geral do poder público é de indiferença em relação ao assunto, bem como de recusa em desenvolver o tema. Tal postura se reproduzia nas suas instâncias inferiores, como também nos órgãos e instituições sujeitas à concessão e fiscalização do Poder Público Municipal como escolas públicas e particulares e universidades públicas e particulares, etc.

Ratifica,

(...) Então, ainda que haja a Lei nº 10.639, ela acaba sendo tímida [...] impossibilitada pela ausência de gestores públicos comprometidos. Porque não adianta você só pensar em implementação, você tem que ter o gestor público comprometido, você tem que ter pessoas preparadas para trabalhar com essa Lei. Professor preparado não é só aquele que está lá no Ensino Fundamental e na sala de aula não. Você tem que ter um diretor que tem que ter com isso. Você tem que ter um pedagógico que tem que ter [responsabilidade]. Você tem que ter um plano de aula que aborde várias disciplinas a serem trabalhadas durante todo o ano. Você tem que ter secretários de Educação comprometidos com isso. Porque em determinadas situações não adianta: se você não tem um secretário de Educação, não tem um prefeito, não tem um governador, certas coisas não adiantam. Se elas não forem realmente determinadas em termos de hierarquias. Quem vive dentro do sistema público sabe que se o Reitor não decide, se ele não define, chama o Conselho Universitário, as coisas não vão chegar na base. Então tem toda essa falta de comprometimento, mesmo porque aí – eu costumo dizer para alguns colegas meus – para que certas coisas aconteçam de uma forma mais prática, nós, os negros comprometidos, precisamos estar nessas instâncias públicas de decisão (INFORMAÇÃO ORAL)⁸⁶.

Tal afirmação ganha contorno e relevância para uma análise mais apurada acerca do quadro de implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003, particularmente no que diz respeito à formação continuada de professores e reestruturação das ações didático-pedagógicas das escolas com vistas ao cumprimento da referida lei, haja vista que o

⁸⁵ Entrevista concedida por BRASILEIRO, Jeremias. **Entrevista IX**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

⁸⁶ Entrevista concedida por BRASILEIRO, Jeremias. **Entrevista IX**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

entrevistado foi gestor de um importante órgão municipal de promoção da igualdade racial; ele foi responsável por algumas das mais expressivas ações de implementação da lei que ocorreram na cidade, bem como devido a sua história e trajetória pessoal associada a função pública que ocupou na administração municipal, tratou da temática com a maioria dos diretores e unidades escolares da cidade: sempre foi uma grande referência local que todos chamavam para tratar do assunto nas escolas.

No que se refere à percepção dos professores entrevistados acerca do papel desempenhado pelo poder público, Borges (2010) relata,

[...] em Educação Infantil eles não estão muito preocupados não [...] Eu acho que eles deveriam ter essa preocupação sim, na Educação Infantil [...] Então eu acho que deveriam promover mais cursos. Como esses que aconteceram – um em 2003, outro foi em 2007, quatro anos depois (INFORMAÇÃO ORAL)⁸⁷.

Em sua percepção, reafirma que os poderes públicos não estavam preocupados com a formação continuada dos professores no que se refere à Educação para as Relações Étnico-raciais e ao Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira. Lembra-se das iniciativas isoladas desenvolvidas no de 2003 e no ano de 2007.

Reis (2010) faz referência a ação do Ministério Público em relação a cobrança da Secretaria Estadual de Educação, quanto ao cumprimento do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003,

Inclusive, em 2009 houve uma denúncia: o Ministério Público entrou com uma ação contra o Estado de Minas Gerais em relação ao cumprimento da Lei nº 10.639 [...] o Ministério Público convocou tanto a Secretaria Estadual de Educação, quanto a Municipal, para dar uma posição em relação à lei nº 10.639 (...) que não se faz cumprir (INFORMAÇÃO ORAL)⁸⁸.

Em Oliveira (2011) o compromisso foi assim descrito,

[...] do Governo Federal a gente viu boas e iniciativas. Mas no âmbito estadual e no âmbito municipal, esses poderes são como se eles fossem omissos a essa implementação. Às vezes só querem cobrar que os professores implementem a lei, mas oferecer formação, oferecer verbas de transporte para levar os meninos para visitar os terreiros de Congado... eu não acho certo só Congado ir lá na escola. Mas a gente ir lá conhecer o Quartel da Congada, e não tem dinheiro para isso (...) a estrutura da rede municipal e estadual não contempla com verbas a implementação dessa lei (...) Cursos por exemplo, pagos com verbas do governo municipal e estadual para que os professores façam uma boa formação, isso tem que haver. E

⁸⁷Entrevista concedida por BORGES, Brígida. **Entrevista IV**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

⁸⁸Entrevista concedida por REIS, Aparecida de Fátima Calmin. **Entrevista III**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

isso não há. Se tem, quando a gente investiga, é parceria dessa rede municipal e estadual com os órgãos do governo federal (INFORMAÇÃO ORAL)⁸⁹.

Reconhece uma participação efetiva do Governo Federal, em relação às ações de formação continuada dos professores para a implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições legais correlatas.

Reclama que a ação quando ocorre é de cobrança dos professores para que estes façam alguma coisa, porém, além de não existir o compromisso com a oferta de cursos de formação continuada nesta área, sequer existem recursos de apoio para que estes participem da formação ofertada por outros órgãos e instituições (esta é uma professora que atua junto à rede estadual e municipal na cidade de Uberlândia, MG).

Pelegri (2010) assim de reporta ao assunto,

Então, eu acho assim, que o MEC tem gente bastante envolvida com essa discussão e o MEC tem conseguido, como sempre, sair à frente (...) Mas, no âmbito do município, acho que há muita coisa a ser feita (...) os poderes públicos poderiam se inserir mais (...) considero que é importante a criação de um núcleo dentro da Secretaria de Educação ou dentro da prefeitura para orientar esse trabalho como um todo na educação. Para cuidar dessa temática no âmbito da rede municipal. Eu sinto falta disso (...) o MEC tem uma secretaria que faz isso (INFORMAÇÃO ORAL)⁹⁰.

Verifica-se que os professores em geral, apesar de atuarem na esfera local, visualizam e reconhecem um envolvimento efetivo e um compromisso por parte do Governo Federal no que diz respeito à formação continuada para a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003.

Reconhece a professora que no município, ainda, há muita coisa a ser feita, principalmente, a constituição de um grupo de trabalho no formato do extinto GT Proafro/SEE/MG, para que este trabalhe junto à rede municipal de ensino com vistas à implementar junto a esta a formação continuada e as demais ações necessárias à efetivação do disposto na legislação supracitada.

No que pese, ao longo deste período, os grandes avanços referentes as ações de formação continuada de professores com vistas à implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições legais correlatas, estes se devem muito mais a atuação de alguns órgãos específicos – Coafro/PMU, GT Proafro/SEE/MG, NEAB/UFU -, bem como a atuação de algumas lideranças acadêmicas, educacionais e do movimento negro que

⁸⁹ Entrevista concedida por OLIVEIRA, Carmen Lúcia. **Entrevista VI**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

⁹⁰ Entrevista concedida por PELEGRINI, Rosa Maria. **Entrevista XIII** [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

assumiram a dianteira destes processos de formação continuada, ambas as ações, patrocinadas/promovidas e apoiadas pela PROEX/UFU, principal órgão de financiamento e fomento destas ações, muitas delas, com recursos oriundos das emendas parlamentar do Deputado Gilmar Machado á época.

Estas ações, no entanto, careceram de envolvimento, compromisso e apoio financeiro dos entes federativos aos quais a Coafro/PMU, GT Proafro/SEE/MG e NEAB/UFU encontravam-se vinculados, a saber: a Prefeitura Municipal de Uberlândia, o Governo do estado de Minas Gerais e a UFU.

O governo federal se evidenciou como o grande financiador de todas estas iniciativas, seja em nível municipal estadual ou mesmo dos órgãos federais -, que propriamente pela ação do poder público municipal, estadual, ou mesmo dos órgãos públicos federais como a UFU, em promover, incentivar e patrocinar essas ações.

A Coafro/PMU, GT Proafro/SEE/MG e NEAB/UFU, na verdade, tornaram-se “guetos” – ilhas dentro das instituições públicas vinculadas aos poderes públicos municipal, estadual e, mesmo, federal – onde aquilo que se preceitua na Lei Federal nº 10.639/2003, na Resolução nº 01 e no Parecer nº 03, foram de fato aplicados e implementados; e a PROEX/UFU á época, como exceção a regra, o principal órgão promotor, incentivador e patrocinador destas ações.

No caso do Governo Federal, no que se refere à Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições correlatas, este também permanece omissa, pois não implementa as ações necessárias e nem cobra dos entes federados – os estados e municípios que também cumpram – aposta na distribuição de recursos federais para transferir a responsabilidades para os NEABs e órgãos correlatos, bem como para os órgãos municipais e estaduais de promoção da igualdade racial, dentre outros guetos.

O Plano Nacional de Implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 foi abandonado pelo Governo Federal, o UNIAFRO/SECAD/MEC também. A SECAD foi desmontada e descaracterizada em relação aos programas que mantinha até o ano de 2009, posteriormente, rearticulada com novo nome “SECADI”, cujo “I” se deve ao termo Inclusão Educacional, no âmbito desta Secretaria. Até a Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República - SEPPIR vive um momento de ostracismo e apagamento diante das demandas da comunidade negra; é como se houvesse uma ação orquestrada e sutil para a desarticulação de todos os órgãos de promoção da igualdade racial em nível nacional, bem como de desarticulação das políticas públicas voltadas para a população negra - na contramão da aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, e, da Lei de cotas nas Universidades

Federais – ações efetivas dos poderes públicos federais, que não substituem, os avanços em curso conquistados por meio das ações anteriores.

As ações judiciais propostas por particulares, pelas entidades do movimento negro e da sociedade civil e pelos órgãos locais do Ministério Público se espalharam pelo País e, também, na cidade de Uberlândia, MG.

E o Poder Público, segue seus rumos...

4.4.5 A atuação do movimento negro e as ações das organizações da sociedade civil

Esta pesquisa evidenciou a ação protagonizada pelo Movimento Negro e de outras organizações da sociedade civil, da cidade de Uberlândia, MG, na mobilização tanto das instituições quanto dos professores para a implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003.

O movimento negro foi protagonista nas ações que culminaram na aprovação da Lei Federal nº 10.639/2003 e, também, está sendo nas ações de implementação da referida lei.

Assim se reporta Neves (2011),

o movimento negro logrou algo importante que foi quebrar, partir do senso comum patrocinado pela ideologia da democracia racial que fazia a ideia de que nós não tínhamos que focar na discussão do negro, da história da África, da cultura Afro-brasileira. Então isso foi rompido (...) especificamente na educação, a lei nº 10.639 abriu um novo plano de discussão (INFORMAÇÃO ORAL)⁹¹.

De acordo com a visão exposta no excerto, o movimento negro brasileiro logrou o êxito de possibilitar a superação de uma concepção presente numa sociedade fundada na ideologia da democracia racial, que pregava a inexistência de relações de conflitos e desigualdades que tivessem a identificação racial das pessoas como foco; instituiu na pauta das políticas públicas governamentais uma agenda de trabalho fundada nas questões relativas à população negra.

Antes da lei eu vejo uma mobilização do movimento negro em nível nacional que colocou essa exigência da mudança do trabalho com a educação (...) da história do negro, em relação à discussão do tema das relações raciais (...) desde aquela jornada de 1995, quando nós fizemos aquela passeata em Brasília e que, a partir dali, foi editada a questão da discussão de políticas públicas de promoção de igualdade racial (INFORMAÇÃO ORAL)⁹².

⁹¹ Entrevista concedida por NEVES, Gilberto. **Entrevista VIII**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

⁹²Idem.

A Lei Federal nº 10.639/2003 é um marco divisor tanto no que se refere a luta dos negros brasileiros pelo reconhecimento e valorização da sua história e cultura, quanto no que se refere as conquistas da população negra quanto à implementação de um conjunto de políticas públicas e de ações afirmativas, quer seja nas diversas esferas do poder público, quer seja nas demais esferas da sociedade, voltadas para esta população.

O Movimento Negro de Uberlândia, por meio de suas diversas entidades e fóruns, das entidades representativas dos negros, do congado, das escolas de samba, das agremiações religiosas de matrizes africanas, das associações culturais e dos movimentos artísticos, desde o início buscou se mobilizar no sentido de exigir do poder público e de suas instituições o cumprimento do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003.

Na cidade de Uberlândia, MG, algumas destas ações vieram do Centro Nacional de Políticas e de Igualdade na Educação – Cenafro.

A atuação do Cenafro é assim descrita por um dos seus colaboradores,

O Cenafro tem interagido mais constantemente com o governo federal por duas razões: porque o governo federal tem recursos disponíveis dentro da Fundação Cultural Palmares e dentro da SEPPIR, que é a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, dentro do Ministério da Cultura, dentro do Ministério da Educação. Então, a gente tem recursos para isso. Nós também temos uma parceria do deputado federal Gilmar Machado, que tenta, por emendas parlamentares, disponibilizar recursos. Então você tem espaço para dialogar, para poder defender projetos e mobilizar pesquisadores, agentes públicos para poder contar com essas parcerias [...] nós temos também uma ação junto à Universidade Federal de Uberlândia, aqui no município, o órgão público mais envolvido e mais parceiro da luta pela implantação da lei nº 10.639 é, sem dúvida, é a PROEX (INFORMAÇÃO ORAL)⁹³.

As evidências apontam para o fato de que, com a mudança na administração municipal da cidade, bem como a ausência de órgãos de atuação, tanto na esfera pública quanto nas organizações da sociedade civil, com capacidade técnico-científica para promover ações de implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003, e para captar recursos junto aos órgãos do Governo Federal – principal agente financiador das ações de implementação desta lei – era preciso instituírem um grupo com afinidade ideológica, de ação política e pedagógica que pudesse naquele momento de transição, suprir esta lacuna.

No Cenafro, nós desenvolvemos dois projetos chamados “Difusão Afrorracial na educação” envolvendo dez cidades do Triângulo Mineiro, na cidade de Uberlândia, voltado diretamente para professores do Ensino Fundamental e alguns da Educação Infantil e esse projeto tinha três objetivos principais na linha de implementação da Lei nº 10.639 nós fizemos um seminário de formação, fizemos proposição do

⁹³ Entrevista concedida por NEVES, Gilberto. **Entrevista VIII**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

material didático para o professor, e também a realização de atividades afroculturais (INFORMAÇÃO ORAL)⁹⁴.

Conforme se verifica na fala de um dos colaboradores do Cenafro, nas lacunas existentes na ação dos órgãos públicos responsáveis pelo cumprimento e implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003, a atuação de entidades da sociedade civil organizada como o Cenafro, acabou por suprir as escolas e os educadores, com ações que em tese deveriam ser complementares às ações de poder público, mas que neste caso, acabaram por se constituir, na verdade, como ações substitutas. Diversas outras organizações como Monuva, Griconeu, Assossamba, Maipo, dentre outras, empreenderam ações semelhantes no sentido de se fazer valer a lei.

Contudo, uma das atuações mais destacadas é a do ativista negro, escritor, poeta, congadeiro e historiador, Jeremias Brasileiro da Silva (2010) que assim descreve esta atuação,

Eu diria que, das escolas municipais e estaduais de Uberlândia nos últimos trinta anos, eu já passei em quase todas. Raras foram as escolas para as quais não fui convidado. Outras, eu mandava ofício, também não se interessavam. Mas fui em quase todas as escolas. Na Universidade Federal de Uberlândia, trabalho desde 1998, com palestras, na Universidade. Curiosamente, onde menos eu fui é na Pedagogia. Mas até no curso de Arquitetura, Artes... até no curso de Educação Física eu já trabalhei sobre a questão do negro. Depende do contexto, em alguns lugares, me chamam para falar sobre Quilombos. Então eu vou especificamente para falar um pouco sobre Quilombo. Então depende muito do contexto a ser abordado (INFORMAÇÃO ORAL)⁹⁵.

Talvez este seja um dos maiores expoentes desta intervenção junto às escolas de Uberlândia, MG, mas como ele, há diversos outros militantes das mais variadas áreas que colocam as suas vidas em prol das ações de promoção e valorização da cultura negra, seja nas instituições educacionais da cidade, seja nos espaços de promoção destas ações no âmbito da sociedade civil organizada.

⁹⁴ Entrevista concedida por NEVES, Gilberto. **Entrevista VIII**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

⁹⁵ Entrevista concedida por BRASILEIRO, Jeremias. **Entrevista IX**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

CAPÍTULO 5 - FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS NA VOZ DOS PROFESSORES

Um dos pilares que buscamos analisar é a relação entre a formação dos professores, os saberes profissionais e as práticas educativas dos docentes. Nesta seção, dedicamos especial atenção à análise dessas três dimensões da profissão docente em diálogo entre si, a fim de elucidar as hipóteses inicialmente formuladas em nossa pesquisa.

As questões que se apresentam e as análises por nós realizadas buscam dar respostas às perguntas inicialmente formuladas nesta tese de doutorado.

5.1 Os professores e a sua formação.

Iniciamos a nossa entrevista com os professores explorando a dimensão da sua experiência com a formação inicial e como esta os preparou para a docência na Educação Básica, com recorte especial para a atuação com o Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira. Buscamos explorar as concepções dos professores sobre a importância da formação profissional para o professor que atua na Educação Básica e, neste intuito, perguntamos aos professores entrevistados como veem a importância da formação profissional para o professor da Educação Básica.

A professora Rosa (2011) respondeu:

A formação deve estar bem coerente com os princípios que estão norteando a realidade do aluno, a realidade de vida. Hoje a gente tem visto que algumas diretrizes pedagógicas têm atendido isso, mas a formação em si às vezes não propicia que o profissional chegue ao espaço escolar com a concepção de quem é o real aluno. O aluno que vive em uma sociedade cheia de marcas, diferenciada e a formação nem sempre propicia que o profissional chegue à escola com a concepção de que vai encontrar esse aluno real (INFORMAÇÃO ORAL)⁹⁶.

Em sua percepção, acerca da importância da formação profissional para o professor da Educação Básica, Rosa afirma este princípio, destacando a necessidade de aproximação desta formação com a realidade educacional vivenciada pelos docentes. E por esta, identifica que a relação entre esta formação e a identidade pessoal dos alunos é dimensão significativa para conferir à formação profissional e a sua importância.

⁹⁶ Entrevista concedida por ROSA, Antônia Aparecida. **Entrevista II**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

Quando perguntamos sobre o que é uma boa formação para o professor da Educação Básica, esta respondeu:

Seria uma formação que atendesse a essa necessidade de que você vai chegar ao espaço escolar e que nesse existe uma diversidade, e não uma coisa homogênea, um aluno com características todas semelhantes, alunos com mesmo nível de concepção social, com a mesma condição, como aparece nas formações. Então seria uma formação que, na verdade, apresentasse esse aluno que você vai chegar e encontrar [...] (INFORMAÇÃO ORAL)⁹⁷.

Nesta perspectiva, uma boa formação profissional é aquela que prepara o profissional para as várias realidades heterogêneas que se apresentam no cotidiano escolar; é, portanto, uma formação para a diversidade e para a pluralidade.

A professora Borges (2010) assim se reportou a nossa indagação inicial,

[...] a formação do professor é fundamental, mas o curso de Magistério que eu realizei deixou muito a desejar. No momento de preencher o questionário eu percebi que, por exemplo, não foi trabalhado nada sobre a questão racial no curso de Magistério, nem feito nada a respeito do assunto [...] na época que eu estudei, achei que o curso que eu fiz deixou muito a desejar. Eu aprendi muito mesmo foi na prática. Acho que não fui preparada para ser professora não. Aprendi estudando, lendo e trocando experiência com os professores [...] Agora quanto ao curso de Artes, acho que foi de qualidade bem superior mesmo. Eu gostei muito, mas também não deixa a gente preparada para ser professora (...). O que me ajudou muito foi ter feito estágio na ESEBA, que é uma escola excelente de Educação Básica de Uberlândia (...). Há também a participação no curso de formação continuada no Cemepe, os professores de Artes lá, onde nos reunimos. É muito importante também. E os cursos que eu participo. As leituras que eu faço me ajudam (INFORMAÇÃO ORAL)⁹⁸.

Reconhece a importância da formação profissional para o docente da Educação Básica e exemplifica, por meio de sua trajetória pessoal de formação, apontando as lacunas existentes no curso de formação de magistério em nível médio.

Para ela, esta importância não é assumida pelas instituições gestoras dos cursos de formação inicial dos professores e no Ensino Médio, em nível de magistério, há lacunas a serem preenchidas, pois no Ensino Superior elas permaneceram sem respostas.

No que se refere à concepção acerca de uma boa formação profissional respondeu,

Tem-se que colocar o professor para pesquisar, o aluno para pesquisar, desenvolver projetos, apresentar Seminários (...). Também, os trabalhos práticos ajudam muito.

⁹⁷ Entrevista concedida por ROSA, Antônia Aparecida. **Entrevista II**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

⁹⁸ Entrevista concedida por BORGES, Brígida. **Entrevista IV**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

Eu senti muito a falta disso. Nos cursos que eu fiz, não havia quase nenhum trabalho prático (INFORMAÇÃO ORAL)⁹⁹.

Identifica-se a preocupação com a formação de um professor pesquisador capaz de questionar a realidade, bem como apresentar perspectivas multidisciplinares para a solução dos problemas desta realidade, por meio de projetos, seminários, etc... deve-se prezar por uma sólida formação prática. Os espaços de estágios e práticas pedagógicas na formação inicial do professor devem ser espaços privilegiados que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas a prática docente; e, por fim, deve-se prezar por uma sólida formação extracurricular, pois as atividades extracurriculares possibilitam a dinamização da formação docente em nível de potencialização das suas futuras experiências no mesmo nível: professores com uma sólida formação extracurricular estão mais bem preparados para este tipo de trabalho.

Oliveira (2011) respondeu,

Eu vejo que ela é importante porque ela dá uma base conceitual e uma segurança para o professor porque na sala de aula são muitos os empecilhos, são muitas exigências na sua prática como docente. Há, inclusive, a necessidade de um arcabouço muito grande na sua lida prática na educação [...] Primeiro eu acho que ele tem que conhecer um pouco da educação (...) para ele saber porque a educação hoje está como é (...) ele também tem que ter uma formação específica. Então, se você é um professor de história, que você tenha a sua formação específica de história (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁰⁰.

Verificamos que em sua resposta a entrevistada, ao reconhecer a importância da formação profissional para o professor da Educação Básica, associa esta formação à segurança que este precisará essa lida com as questões da sua profissão, bem como ao entendimento conceitual necessário a mesma. Nesta linha de entendimento, um professor que não possui uma boa formação teria dificuldades tanto conceituais quanto práticas para o enfrentamento das questões cotidianas da sua profissão.

A professora colaboradora apresenta duas dimensões: o conhecimento sobre educação, entendendo tanto as teorias educacionais como os conhecimentos sobre os processos didático-pedagógicos acerca do ensino e da aprendizagem escolar; e os conhecimentos específicos sobre a sua área de atuação-formação. Em síntese, nos fala de uma formação profissional, que

⁹⁹ Entrevista concedida por BORGES, Brígida. **Entrevista IV**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

¹⁰⁰ Entrevista concedida por OLIVEIRA, Carmen Lúcia. **Entrevista VI**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

contemple uma formação para a docência, articulada a uma formação para a sua área específica de conhecimento.

O professor Guilherme (2011) nos disse:

(...) a boa formação começa na própria instituição em que você faz a graduação. E essa graduação tem que ser uma graduação que possa incorporar essa multiplicidade de discussões, de agentes sociais. E isso tudo é uma formação que interaja com outros campos do saber que não seja especificamente o seu próprio. E se você consegue fazer isso, você consegue ter uma amplitude maior na sua formação, consegue entender o outro de forma mais ampla (...) interdisciplinar, multidisciplinar (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁰¹.

Primeiro, associa a boa formação profissional do professor da Educação Básica à escolha de uma boa instituição de ensino. Além do mais, vislumbra três dimensões definidoras desta formação profissional: que incorpore a multiplicidade das experiências sociais, ou seja, multicultural e multifacetada; que possibilite o diálogo com os demais campos do conhecimento – inter e multidisciplinar; e que permita ao docente o entendimento do outro de forma mais ampla – fundada no reconhecimento da diferença como dimensão indissociável do saber docente.

Lótus (2011) relata outra experiência da formação profissional:

(...) A formação é fundamental. Eu acho que para você estar desempenhando concretamente a sua função, a formação é de suma importância (...) uma boa formação... é lógico que não é só a formação acadêmica, no dia a dia, na prática, você também constrói toda uma formação, principalmente quando entrei no sindicato... aprendi aquilo que eu jamais aprenderia na faculdade. Então a formação é tudo isso (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁰².

Afirma que uma boa formação profissional não é sinônima de boa formação acadêmica, pois aquela, também, se desenvolve em outros espaços de formação, nas diferentes vivências e experiências do professor. Dá-nos o exemplo da formação profissional adquirida no movimento sindical que lhe proporcionou conhecimentos e saberes, talvez mais saberes que conhecimentos, estes últimos que jamais adquiriu nos bancos da faculdade.

Pelegri (2010) assim se reportou ao tema:

Eu acho que é fundamental. Ninguém se torna professor sem uma formação profissional que o capacite para isso. Pelo menos, inicialmente. Mas a formação do professor enquanto sala ela se dá no processo de exercício da profissão também. Então ela é importante para o professor, mas o processo da formação continuada que

¹⁰¹ Entrevista concedida por GUILHERME, Edmilson Lino. **Entrevista VI**. [jan. 2012]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2012.

¹⁰² Entrevista concedida por LÓTUS, José Eurípedes. **Entrevista X**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

se estabelece e o desenvolvimento das suas práticas também vai formando esse professor, que vai melhorando cada vez mais. Melhorando ou piorando, dependendo das condições, do seu envolvimento, do seu comprometimento [...] o professor tem que ter muita leitura; e leitura, no caso da História, dos Clássicos. Bastante leitura filosófica (...) mas essa leitura tem que ser também crítica. Tem que ter uma leitura de qualidade. E, paralelo a isso, além dessa leitura, é necessário conhecer práticas, conhecer a realidade, e conhecer espaços de educação (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁰³.

Ao reconhecer a formação profissional como uma dimensão fundamental da experiência docente, isso corrobora com as assertivas anteriores, porém complementa de forma positiva que a formação profissional se desenvolve mais no processo de exercício da profissão que, propriamente, no espaço da formação acadêmica.

Explora duas dimensões inerentes à formação profissional: a formação inicial e a formação continuada. Contudo, é possível extrair do excerto uma compreensão que vai além da literatura sobre o tema, pois evidencia que a formação inicial para a docência, na verdade, não se dá prioritariamente nos cursos de magistério e licenciatura em nível médio e superior. E isso ocorre porque nessas instâncias se obtém a certificação para a docência, mas a formação inicial de fato mais significativa é aquela que se desenvolve no começo da experiência profissional de cada docente.

Defende que a boa formação profissional para o docente da Educação Básica passa pela sua formação enquanto leitor – a leitura é o eixo central da formação docente. Mas, esta leitura não pode ser qualquer tipo de leitura, tem que ser uma leitura qualificada que passa pelos clássicos da sua área de conhecimento e abrange também as demais experiências da docência. A leitura qualificada de que fala o entrevistado é, também, uma leitura crítica.

Por fim, nos exterioriza que uma boa formação deve possibilitar ao professor o conhecimento sobre a prática pedagógica – a prática pedagógica sobre a realidade educacional multicultural, multifacetada e pluriétnica e, portanto, heterogênea; sendo os espaços de educação – plurais.

Perguntamos, então, aos professores entrevistados se o curso de formação inicial para o magistério, seja a nível médio ou superior, os preparou para o exercício da docência na Educação Básica referente à temática étnico-racial.

Santos (2011) respondeu:

Não. A minha formação inicial não colaborou de forma nenhuma para com o trabalho docente, nem para a temática. Até mesmo porque durante a graduação, durante a Pós-graduação, nas disciplinas de formação de professores, nas disciplinas específicas, não foram abordadas nenhuma questão de africanidade ou étnico-racial

¹⁰³ Entrevista concedida por PELEGRINI, Rosa Maria. **Entrevista XIII** [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

(...). Na Geografia, nós falamos (...) primeiro o continente europeu, as grandes nações desenvolvidas, e sempre por último o continente africano (...) de forma muito restrita, de forma limitada (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁰⁴.

Relata que a formação inicial não o preparou para o trabalho docente na Educação Básica, bem como com a temática da Educação para as relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira. Identifica uma perspectiva eurocêntrica ao longo da sua formação superior que negligenciou os conteúdos referentes à educação das relações étnico-raciais, e alijou o continente africano dos estudos da Geografia, fazendo de forma marginal e limitada um tratamento não apropriado do tema.

Reis (2010) afirmou:

As universidades são tradicionais. De uma certa forma, por ter minha militância de Movimento Negro, de Movimentos Sociais até então, e criei dentro do meu curso, da instituição que me preparou, situações para levar discussões raciais para dentro da Universidade porque eu percebia que os professores, os coordenadores de curso, não tinham preparação para estar incentivando ou buscando essa discussão em sala de aula [...] os currículos escolares ainda são muito tradicionais. Os livros didáticos não traziam mensagem ou informações que trabalhassem de forma positiva a imagem do negro, os feitos dos negros. Era tudo de forma bem pejorativa [...] (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁰⁵.

Afirma o caráter refratário das instituições de ensino superior como responsável pela propagação de uma formação inicial dissociada da realidade educacional e, por consequência, o desconhecimento tanto dos professores como dos coordenadores dos cursos, como instrumento que impediu que temáticas relacionadas às relações raciais e ao ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira fizessem parte da sua formação inicial.

Paralelamente a estes fatores, aponta a formação profissional adquirida na militância do Movimento Negro, como responsável por um “furo no bloqueio” que lhe permitiu interferir na gestão das atividades e conteúdos da sua formação inicial, com vistas a possibilitar que algumas ações referentes a estes temas fossem possíveis a partir desta intervenção.

Oliveira (2011) nos respondeu:

Fiz o curso de bacharelado em História, eu me formei em 1997 e eu considero que as disciplinas voltadas para o magistério mesmo, para a sala de aula foram muito poucas. Então, quando a gente começa a atuar é como se você tivesse que aprender na prática tudo [...] É como se você tivesse que buscar quase que sozinho (...) o que eu aprendi na Universidade foi muito pouco para a minha atuação no magistério. Então foi necessário buscar leituras para que eu tivesse maior embasamento [...] as

¹⁰⁴ Entrevista concedida por SANTOS, Anderson Oramísio. **Entrevista I**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

¹⁰⁵ Entrevista concedida por REIS, Aparecida de Fátima Calmin. **Entrevista III**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

disciplinas que eu tive na licenciatura eram muito distantes da realidade da sala de aula que eu encontrei (INFORMAÇÃO VERBAL)¹⁰⁶.

Segundo ela, uma formação distante da realidade educacional, sem uma vinculação com as questões da docência, não a preparou para o exercício do magistério. E mesmo sem ter conhecimento das demais entrevistas, demonstrou concordância com a fala da professora Pelegrini nas páginas anteriores, quando esta destaca que a verdadeira formação inicial ocorre de fato nos primeiros anos da docência, pois a formação em nível superior de licenciatura, ainda, permanece muito longe das necessidades de formação dos professores.

A professora Novais, na mesma perspectiva, respondeu que “na graduação de História, eu acho que ela é mais voltada para a pesquisa e menos voltada para a sala de aula. A formação geral na UFU, nesse sentido, peca na questão da Licenciatura”. (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁰⁷.

Corroborando com a opinião dos demais colegas acerca do distanciamento entre a formação inicial em nível de licenciatura e a realidade educacional que encontram nas escolas¹⁰⁸.

O professor Lótus (2011) apresenta concepção análoga ao afirmar que,

[...] eu fiz uma faculdade de matemática que, na verdade, o objetivo não era o magistério. Na verdade, o objetivo do curso era para... por exemplo, a gente estudava matemática pura. Eu acho que hoje o curso já teve uma mudança. Não é o ideal ainda, mas deve mudar no sentido de que realmente seja um curso para o Magistério (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁰⁹.

Da fala verifica-se uma formação voltada para o bacharelado – no caso particular, a matemática pura – conforme afirma o nosso entrevistado, porém muitos dos egressos destes

¹⁰⁶ Entrevista concedida por OLIVEIRA, Carmen Lúcia. **Entrevista VI**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

¹⁰⁷ Entrevista concedida por NOVAIS, Karina Barbosa. **Entrevista XI**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

¹⁰⁸ Recentemente, tenho dedicado horas de debate com um grande amigo que no ano de 2012 ingressou no curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Lembro-me que, quando era professor da Faculdade de Educação desta instituição, fui convidado pela equipe da Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD para participar das reuniões de reestruturação dos cursos de licenciaturas da UFU no ano de 2004, uma das propostas inovadoras aprovadas no âmbito de toda a universidade foi a instituição nestes cursos do Projeto Integrado de Prática Pedagógica – PIPE como matriz curricular obrigatória. Pelas informações que tenho do amigo, o PIPE no curso de História desta instituição transformou-se em disciplina, cujo conteúdo é o mesmo que se ministrava na antiga disciplina de Historiografia e Teoria e Metodologia da História, sem nenhuma relação efetiva com a formação do aluno para a docência; ou seja, mudou-se a matriz curricular do curso por uma necessidade de adequação à Diretriz Curricular aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – DCN-CNE, porém, não mudou-se a concepção, menos ainda o modelo de formação – extinguiu-se antigas disciplinas do currículo porém transvestiu-se os velhos conteúdos obsoletos e deslocados da formação do professor para as novas disciplinas que apesar de fazerem referência a formação pedagógica dos alunos, nada falam, sobre esta formação.

¹⁰⁹ Entrevista concedida por LÓTUS, José Eurípedes. **Entrevista X**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

cursos terão como destino as salas de aula das escolas públicas e particulares da Educação Básica. Cria-se uma fenda, uma ruptura entre a formação recebida no curso de licenciatura nas instituições de ensino superior e a realidade vivenciada pelos egressos como professores nas instituições escolares de Educação Básica.

A professora Vanucci (2010) nos respondeu:

Formei-me na década de 1980 e, esses dias eu estava até lá em casa pensando na nossa conversa. Eu falei “Gente, eu nunca tinha ouvido falar nessa questão racial na faculdade” nada. Nunca teve. Fiz dois cursos. Eu fiz Artes e fiz pedagogia. Todos dois pela UFU. Nem no curso de Pedagogia não era discutido (...) E, em 2000 eu fiz a Pós-graduação. E nem na Pós-graduação eu me lembro de discutir sobre as relações sociais (INFORMAÇÃO ORAL)¹¹⁰.

Relata três momentos distintos: o primeiro foi a realização do curso de Artes na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, onde não houve o tratamento desta temática que é o foco da nossa pesquisa; o segundo foi na década de 1980 quando realizou também o curso de Pedagogia pela UFU, que também não teve o tratamento desta temática; e, por fim, a realização do Curso de Pós-graduação na UFU em 2000, e neste, mais uma vez, esta temática não foi discutida.

A professora Pelegrini assim se reportou:

Eu acho que sim, penso que me preparou sim para o exercício do Magistério. É claro que tem uma ou outra limitação. E, como falei, você recebe a preparação inicial quando faz um curso de Licenciatura, mas você acaba se tornando professor mesmo, quando você exerce esse papel de professor (INFORMAÇÃO ORAL)¹¹¹.

Reconhece que o curso de licenciatura a preparou, com algumas limitações, para o exercício profissional na Educação Básica, e reafirma que esta formação, de fato, se efetiva não no curso de licenciatura, mas em sala de aula.

Perguntamos aos mesmos como foram tratadas as relações raciais, em particular a relação entre brancos, negros e outras raças/etnias no âmbito do currículo escolar do curso de formação inicial que realizaram.

Rosa (2011) respondeu:

a gente falava na existência de um processo de escravidão [...] enquanto pedagogo foram muito remotos os momentos em que se discutiu a questão das diversidades [...] alguns encontros, algumas conferências que aprofundaram sobre o assunto [...]

¹¹⁰ Entrevista concedida por VANUCCI, Mariceli Vilela Miguel. **Entrevista XII**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

¹¹¹ Entrevista concedida por PELEGRINI, Rosa Maria. **Entrevista XIII** [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

no processo do qual eu participei, ele foi quase inexistente (INFORMAÇÃO ORAL)¹¹².

Nas respostas, verifica-se a perspectiva da associação mecânica da presença dos negros no Brasil ao processo de “escravidão”. Esta associação tem como objetivo naturalizar as relações raciais desiguais socialmente construídas entre negros e brancos, bem como perpetuar uma condição degradante e pejorativa em relação ao negro no imaginário social.

Em recente estudo em que estas relações são analisadas, afirmamos:

Um conjunto de valores depreciativos como a desqualificação profissional, a aparência física e a inadequação ao trabalho, é atribuído aos negros como características associadas ao estigma de ex-escravo e trabalhador braçal, desqualificando-o para obter os postos de trabalho almejados. A seleção pela cor da pele frequentemente prepondera sobre os demais critérios para se obter uma vaga ou uma promoção profissional (PAULA, 2007, p. 17).

Reis (2010) assim se reportou a nossa pergunta,

[...] na minha sala, eu era a única aluna negra. Havia outros, mas eles não tinham o compromisso ou a visão da transformação que eu tinha enquanto militante e enquanto conhecedora da necessidade de se discutir as relações ético-raciais na escola. Achei de fundamental importância essa passagem que tive pela universidade [...] a instituição de Ensino Superior da qual participei não teve essa preocupação, essa sabedoria ou compromisso com a questão étnico-racial. A gente só conseguiu fazer com que acontecesse o debate, seminários, palestras, pela minha insistência e pelo meu compromisso de, realmente, estar discutindo a questão racial na sala de aula. A maioria dos colegas de faculdade naquele curso eram professores de ensino fundamental, de ensino das séries iniciais. Então, eles deveriam ter uma nova mentalidade em relação à questão étnico-racial, pois senão aquelas crianças que estavam passando pelas mãos deles saíam, no futuro, preconceituosas (INFORMAÇÃO ORAL)¹¹³.

Ao identificar um tratamento tradicional acerca das relações raciais no âmbito do currículo escolar do curso de formação de professores de que participou, a entrevistada reconhece que este tratamento tradicional tende ao desenvolvimento de práticas preconceituosas, bem como a formação de futuros alunos que tenderão a mesma prática.

Critica as Instituições de Ensino Superior – IES – pela falta de compromisso com o estudo da educação das relações étnico-raciais numa perspectiva de valorização e reconhecimento dos negros e afrodescendentes para a formação da identidade da cultura e da História nacional no âmbito do currículo praticado.

¹¹² Entrevista concedida por ROSA, Antônia Aparecida. **Entrevista II**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

¹¹³ Entrevista concedida por REIS, Aparecida de Fátima Calmin. **Entrevista III**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

Ressalta o compromisso individual enquanto ex-aluna do curso, que adquiriu um nível de formação e consciência no âmbito do Movimento Negro e não na Universidade, provocando a instituição para que discutisse, mesmo que de forma paralela aos conteúdos curriculares do curso, por meio de palestras, debates, seminários e outras atividades, a temática das relações raciais de forma positiva.

Relata a postura dos demais colegas de curso, que ao não possuir uma formação acadêmica, bem como uma experiência de militância e de construção da consciência acerca desta temática, não conseguiam perceber ou mesmo interferir no tratamento das relações raciais que se desenvolviam no âmbito do currículo escolar do curso; comportamento que, posteriormente, se transferia para a sala de aula dos atuais e futuros professores da Educação Básica.

O professor Santos (2011) declarou:

Inicial: eu sou da vigência da Lei nº 5692/71 e depois, também, na minha complementação, eu peguei um pouco da vigência da nº 9.394/96. E quando nós falamos nessa questão racial, de multiculturalismo ou de multiculturalidade étnico-racial, o currículo da época não contemplava esse eixo temático. Nem os Estudos Sociais, nem o de História contemplava (INFORMAÇÃO ORAL)¹¹⁴.

A transição da Lei Federal nº 5692/71 para a Lei Federal nº9394/96, no que se refere ao ensino de História na Educação Básica, instituiu os cursos de Licenciatura Plena em História e outras disciplinas em substituição aos antigos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais¹¹⁵; porém, o entrevistado revela que tanto na antiga estrutura curricular herdeira do regime militar, bem como na nova estrutura curricular vigente, fundadas numa concepção supostamente democrática, estão as questões referentes a uma perspectiva multicultural da educação amparada nas relações raciais e étnicas positivas, bem como no reconhecimento e valorização dos negros que não está contemplada.

Buscamos explorar e analisar a partir do compromisso com a formação profissional, declarada pelos docentes entrevistados, como estes professores organizaram a gestão do seu processo de formação profissional. Com vistas a subsidiar esta análise, perguntamos aos colaboradores qual é o compromisso dos mesmos com a sua formação, e como estes tem planejado sua formação profissional enquanto professor (a).

¹¹⁴ Entrevista concedida por SANTOS, Anderson Oramísio. **Entrevista I**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

¹¹⁵ Os cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais habilitavam para um conjunto de disciplinas como História, Geografia, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira - OSPB, dentre outras. O objetivo é que esta formação aligeirada e genérica possibilitasse a formação de professores, obedientes aos dirigentes e orientações curriculares superiores fundamentadas em currículos mínimos estanques e impostos de cima para baixo, bem como, dependentes dos livros e manuais didáticos.

Borges (2010) nos relatou

Então, depois que eu formei, sempre estou procurando participar de cursos de formação continuada. Eu já participei de vários cursos no Cemepe, que é o centro de estudos do professor da Rede Municipal. Participo do curso de formação em Artes que sempre acontece duas vezes no mês lá no Cemepe. Com relação à formação étnico-racial, participei de dois cursos de 120 horas: um em 2003, outro em 2008 (...) É, 2007 (...) participei de Grupos de Estudos no Centro Espírita (...) Participei durante seis anos do Grupo Baiadô, grupo de dança, de pesquisas da cultura, e tal. Aprendi muito lá dentro, com a Renata Meira. Sempre vou à festa de Congado, que eu amo de paixão. Então, isso também me ajuda na minha formação, isso tudo é formação. Mas eu acho que a Prefeitura deveria investir mais na formação dos professores. Nós participamos de um curso, o “Formar em Rede”, que está sendo muito bom também. Mas eu acho que poderia ter mais cursos, com palestrantes mais capacitados, porque às vezes vem palestrantes nesse curso “Formar em Rede”, do qual estamos participando. Acho que deveria todo mês ter um palestrante bom (INFORMAÇÃO ORAL)¹¹⁶.

Na assertiva, a colaboradora identificou este compromisso e organização da gestão da sua formação a partir de duas vertentes: a formação continuada e uma formação mais ampla, a qual identifica também como formação.

No que se refere à formação continuada, relata a participação nos cursos oferecidos pela rede municipal e desenvolvidos no Centro Municipal de Formação de Professores “Julieta Diniz” - Cemepe, dentre os quais os dois cursos sobre relações raciais, com carga horária de 120 horas e sendo o primeiro em 2003 e o segundo em 2007, bem como a formação continuada no campo da ação “formar em rede” que, também, foi desenvolvido neste espaço de formação.

Mas, identifica que esta formação profissional tem ocorrido em diversos outros espaços, como o Grupo de Estudos Espíritas e no Grupo de Dança Baiadô. Nestes, identifica uma experiência de formação em pesquisa, construção de conceitos, bem como formação para a prática profissional a partir da construção de valores intrínsecos à atuação do professor.

Identifica, também, pessoas que representam a figura de “verdadeiros mestres” neste processo de formação profissional, como a Professora Renata Meira do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia – Iartes – UFU¹¹⁷.

¹¹⁶ Entrevista concedida por BORGES, Brígida. **Entrevista IV**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

¹¹⁷ A Professora Renata Meira do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia – Iartes-UFU, desenvolveu nesta instituição, importantes trabalhos no campo das manifestações culturais de origem popular no campo da artes e da dança. Identificamos que dois se destacaram e são relevantes para o entendimento da nossa pesquisa: um foi o Projeto do Grupo de Dança Baiadô, que buscava trazer para o campo da dança os movimentos e conceitos da cultura de tradição popular como a Africana e indígena; o outro, foi a sua ilustre Tese de Doutorado intitulada “Baila Bonito Baiadô: danças, educação e culturas populares em Uberlândia”, em ambos os projetos, buscou incorporar conceitos importantes das tradições de matrizes Africanas para os elementos da dança em interlocução com a educação. A este respeito ver: MEIRA, Renata Bittencourt. **Baila Bonito Baiadô:**

Ao reconhecer a importância destes espaços como espaços de formação, a professora identifica o que alguns autores (JOSSO, 1999, 2000, 2002 e 2004; FERREIRA, 2000; FONSECA, 1993, 1997, 2000; NÓVOA, 1992, 1995; VASCONCELOS, 2000; VASCONCELOS, 2000; JESUS, 2000; FERREIRA, 2000; SANTOS, 2000; SGARBI, 2000; PASSOS, 2000; BRASILEIRO, 2000; SOUZA & MIGNOT, 2008; DEMARTINI, 2008; BRAGANÇA, 2008; SOUZA, 2008; MIGNOT, 2008; CUNHA, 2008; ALVES, 2008; PASSEGGI & BARBOSA, 2008; COUTINHO, 2008; MENEZES, 2008; PACHECO, 2008) defendem como formação profissional, aquela que se inicia muito antes da formação acadêmica e se estende para além desta, em atividades tanto de formação continuada mas, acima de tudo, ao longo de toda a vida pessoal, pois esta não está dissociada da sua vida profissional.

Ao defenderem uma formação “de e para a vida”, estes autores, tal como a professora em questão, identificam a formação do professor como um projeto articulado à história de vida do mesmo e, portanto, registrar as memórias da formação significa também registrar e reconhecer as histórias de vida destes professores.

Pelegrini (2010) nos afirmou:

Nos primeiros anos em que comecei a atuar como professora, fiquei muito envolvida só com a escola. Percebi que me fazia falta continuar estudando fora do que trabalhava com os alunos. Foi quando retomei a minha participação aqui no Cemepe, no próprio curso de formação continuada dos professores. Foi quando também voltei para a Universidade para realizar um curso de Especialização. Posteriormente, fui fazer o curso de Mestrado, concluí o Mestrado, continuei participando da formação continuada aqui (...) adentrei à escola em 1975 para estudar, depois fiquei na escola para trabalhar, e continuo até hoje ainda estudando (INFORMAÇÃO ORAL)¹¹⁸.

Em seu relato, ela fala sobre o caminho inverso ou de mão dupla: da prática profissional para a formação profissional. A partir do seu envolvimento com a sala de aula percebeu, neste mesmo espaço, a necessidade de buscar o caminho da formação continuada como um espaço de estudo permanente que subsidiasse e apoiasse as suas práticas profissionais.

Evidencia um compromisso com as práticas de estudo permanente não como uma ação complementar, mas como uma ação que é parte integrante da sua própria profissão; ser

danças, educação e culturas populares em Uberlândia. Uberlândia, MG: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE-Unicamp, 2007 (Tese de Doutorado).

¹¹⁸ Entrevista concedida por PELEGRINI, Rosa Maria. **Entrevista XIII** [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

professor é estudar e aprender sempre, seja no espaço escolar, seja em outros espaços públicos e ou privados.

5.2 Formação continuada dos professores com foco na educação para as relações étnico-raciais e no ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia, MG: 2003 a 2008.

Com vistas a explorar o universo da formação continuada desenvolvida pelos professores entrevistados, iniciamos este bloco de questões perguntando aos mesmos se haviam participado de programas, projetos ou ações de formação continuada de docentes com foco no estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira, bem como sobre relações raciais e étnicas na educação.

As respostas obtidas estão dispostas na tabela a seguir.

TABELA 12
Instituição onde realizaram a formação continuada de professores sobre o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira

| | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|--|------------|------------|
| Sim/ oferecidos pela UFU | 30 | 75% |
| Sim/ oferecidos pela Prefeitura Municipal de Uberlândia | 27 | 67,5% |
| Sim /oferecidos pela Secretaria Estadual/Superintendência de Ensino | 01 | 2,5% |
| Sim/ oferecido pelo Movimento Negro | 04 | 10% |
| Sim/ oferecidos pelas universidades, faculdades e instituições de ensino privada | 02 | 5% |
| Sim/ oferecidos por outros órgão/entidades | 03 | 7,5% |
| Não participei | 00 | 00 |
| Não respondeu | 00 | 00 |
| Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010. Nesta tabela observa-se que, os professores entrevistados tinham a opção de responder mais de uma assertiva.

Entre os professores entrevistados que participaram da nossa pesquisa, 30 docentes, ou seja, 75% responderam que participaram de programas de formação continuada de professores oferecidos pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

O segundo grupo de professores, formado por 27 docentes que representam 67,5% dos entrevistados, respondeu que participou das atividades de formação continuada de professores oferecida pela Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Estes dados nos permite afirmar que a Prefeitura da cidade de Uberlândia foi o segundo principal agente responsável pela formação continuada dos professores da Educação

Básica, com vistas a desenvolver o ensino de História da África e Afro-brasileira, bem como a educação para as relações étnico-raciais nesta cidade. A Coordenadoria Afro-racial (Coafro) – posteriormente rebaixada para Divisão Afro-racial (Diafro) - vinculada à Secretaria de Cultura da cidade - foi o principal órgão da Prefeitura Municipal de Uberlândia responsável por estas ações.

Apenas um professor que participou da nossa pesquisa respondeu que participou de atividades de formação continuada de professores oferecida pela Secretaria Estadual de Educação.

Em número mais reduzido, quatro professores, ou seja, em 10% dos entrevistados estão os docentes que responderam que participaram das atividades de formação continuada oferecidas pelo Movimento Negro da cidade de Uberlândia.

Mesmo que em número menor, este dado nos permite aferir a importância que tem o movimento negro na cidade, no desenvolvimento de iniciativas de formação continuada de professores da Educação Básica para cumprir o disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições legais correlatas.

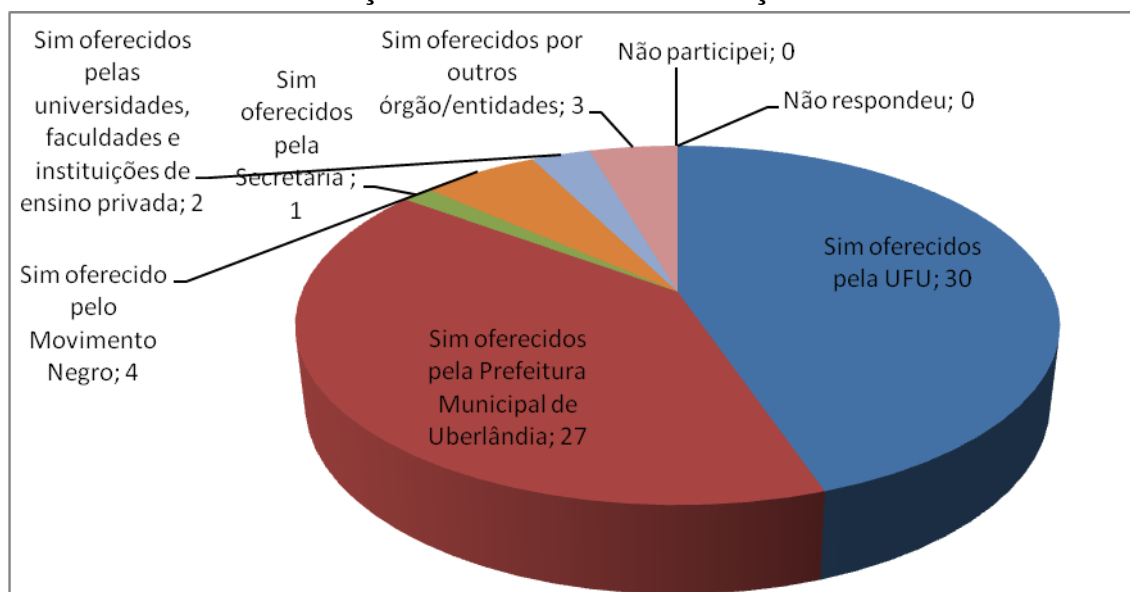
E, finalmente, dois professores, ou seja, 5% dos entrevistados responderam que participaram das atividades de formação continuada de professores oferecida pelas Instituições de Ensino Superior Privadas da cidade.

Estas iniciativas, na verdade, se resumem a um curso de Pós-graduação Lato Sensu sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira organizada pela professora doutora Vânia Martins Bernardes na Faculdade Católica de Uberlândia¹¹⁹, hoje professora da UFU.

Vejamos o gráfico nº12.

¹¹⁹ Dentre todas estas iniciativas de formação continuada de professores, tivemos o privilégio de ser a autora da proposta, coordenador, ou professor. No caso específico deste curso de Especialização, atuamos na qualidade de docente.

GRÁFICO 12
Instituição onde realizaram a formação continuada



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Em seguida, solicitamos aos professores entrevistados que identificassem as ações de formação continuada de professores das quais participaram. Nesta questão específica, não eram oferecidas alternativas aos entrevistados; assim, os mesmos com base nas suas lembranças, iam narrando do seu jeito os nomes das ações.

Esta ação foi intencional na organização da nossa pesquisa, pois visava que para além da pesquisa empírica realizada junto ao banco de dados das instituições, o caderno de campo fosse utilizado para colher informações junto às várias organizações do movimento negro da cidade; esta pergunta tinha também como objetivo nos auxiliar na identificação das diversas ações de formação continuada de professores, realizadas na cidade de Uberlândia.

TABELA 13
Instituição onde realizaram a formação continuada

| | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|---------------------------------------|------------|------------|
| Educação continuada da PROEX-EIXO 2 | 20 | 50% |
| Gênero, etnia e cidadania | 01 | 2,5% |
| Ética, cidadania e relações raciais | 02 | 5% |
| PROEX – UFU | 01 | 2,5% |
| Cemep | 03 | 7,5% |
| Coafro | 05 | 12,5% |
| Curso de capacitação étnico racial | 05 | 12,5% |
| Formação continuada: Étnico racial | 03 | 7,5% |
| Aperfeiçoamento em História da África | 01 | 2,5% |
| Coafro - Práticas educativas | 01 | 2,5% |
| Coafro - Estudo da Lei 10.693 | 01 | 2,5% |
| Cemepe - História e Cultura da África | 01 | 2,5% |
| Rosa Margarida | 01 | 2,5% |
| Faculdade Católica de Uberlândia | 02 | 5% |

| | | |
|---|----|-------|
| (especialização) | | |
| História e Cultura da África | 01 | 2,5% |
| Cenafro | 02 | 5% |
| Coafro – PMU | 01 | 2,5% |
| Estudos promovidos pela SRE – UDI na temática | 01 | 2,5% |
| Educação, Arte, Cultura - conceitos e Métodos. | 01 | 2,5% |
| Cultura e Oralidade no Centro Cultural ORE | 01 | 2,5% |
| Práticas educativas nas relações étnico – raciais | 02 | 5% |
| Imagens de Negros- Graça do Axé | 01 | 2,5% |
| Especialização na temática pelo NEAB | 01 | 2,5% |
| História e arte Afro-brasileira | 01 | 2,5% |
| Racismo e educação | 01 | 2,5% |
| Relações raciais e étnicas, História e Cultura Africana, Africanidades brasileiras, grupo de políticas sociais e antirracismo | 01 | 2,5% |
| Linguagem e culturas EIXO 1 | 01 | 2,5% |
| Não respondeu | 05 | 12,5% |
| Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010. Nesta tabela observa-se que, os professores entrevistados tinham a opção de responder mais de uma assertiva.

Foi possível identificar 27 diferentes designações para as ações de formação continuada de que participaram, foram elas: 1. Especialização na temática pelo NEAB; 2. História e arte afro – brasileira; 3. Racismo e educação; 4. Relações raciais e étnicas, História e Cultura Africana, Africanidades brasileiras, grupo de políticas sociais e antirracismo; 5. Linguagem e culturas EIXO 1; 6. Imagens de Negros- Graça do Axé; 7. Práticas educativas nas relações étnico – raciais; 8. Cultura e Oralidade no Centro Cultural ORE; 9. Educação, Arte, Cultura - conceitos e Métodos; 10. Estudos promovidos pela SRE – UDI na temática; 11. Coafro – PMU; 12. Cenafro; 13. História e Cultura da África; 14. Faculdade Católica de Uberlândia (especialização); 15. Rosa Margarida; 16. Cemepe - História e Cultura da África; 17. Coafro - Estudo da Lei nº 10.693; 18. Coafro - Práticas educativas; 19. Aperfeiçoamento em História da África; 20. Formação continuada: Étnico racial; 21. Curso de capacitação étnico racial; 22. Cemep; 23. Coafro; 24. PROEX – UFU; 25. Ética, cidadania e relações raciais; 26. Gênero, etnia e cidadania; 27. Educação continuada da PROEX-EIXO 2.

Entre as nomenclaturas citadas pelos professores entrevistados, é possível identificar algumas das principais ações que fizeram parte da experiência de formação continuada de que estes docentes foram partícipes.

O Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica desenvolvido pela PROEX/UFU, em parceria com o NEAB/UFU e outros órgãos desta universidade, aparece de várias formas como: Especialização na temática pelo NEAB;

Linguagem e culturas EIXO 1; Aperfeiçoamento em História da África; PROEX – UFU; e, Educação continuada da PROEX-EIXO 2.

As iniciativas desenvolvidas pela Coordenadoria Afro-racial da Prefeitura Municipal de Uberlândia – Coafro – em conjunto com Secretaria Municipal de Educação em 2007, também aparecem de diversas formas como: Coafro – PMU; Cenefro; Coafro - Estudo da Lei nº 10.693; Coafro - Práticas educativas; Curso de capacitação étnico racial; Coafro.

As ações desenvolvidas pela Coordenadoria Afro-racial da Prefeitura Municipal de Uberlândia – Coafro em 2003 – também aparecem em diversas formas como: Ética, cidadania e relações raciais; e, Gênero, etnia e cidadania.

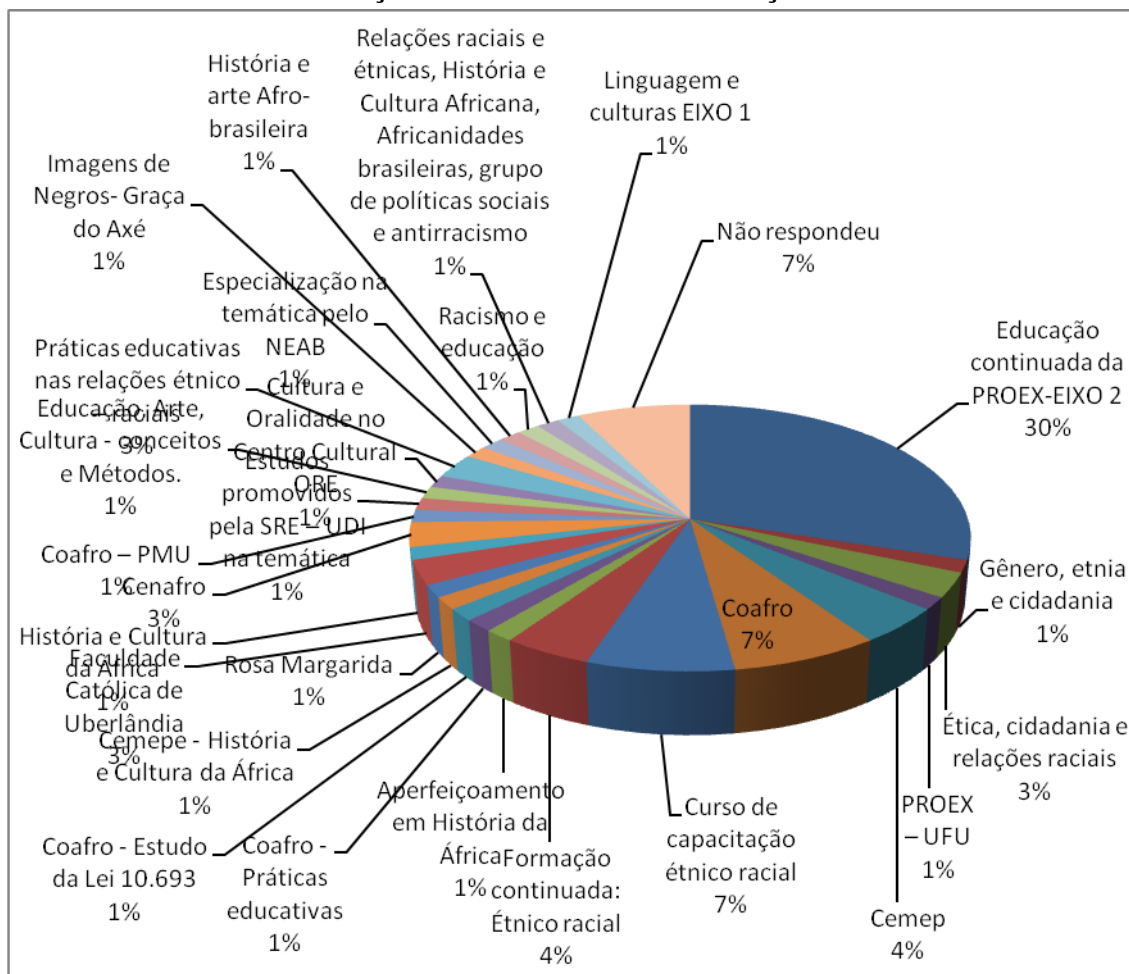
No que se refere as iniciativas da Secretaria Estadual de Educação, por meio do GT Proafro, estas assim são identificadas pelos professores: Estudos promovidos pela SRE – UDI na temática; e, Rosa Margarida.

Outras ações como: História e arte Afro-brasileira, dizem respeito a uma iniciativa do Departamento de Artes do Instituto de Artes da UFU; Racismo e educação se referem às iniciativas desenvolvidas pelo Projeto Racismo e Educação: desafios para a formação docente, organizado no âmbito da FAGED no ano de 2005; Relações raciais e étnicas, História e Cultura Africana, Africanidades brasileiras, grupo de políticas sociais e antirracismo; Imagens de Negros- Graça do Axé; Práticas educativas nas relações étnico – raciais, Cultura e Oralidade no Centro Cultural ORE, Cenefro, Gênero, etnia e cidadania, dentre outras nomenclaturas estão relacionadas às ações desenvolvidas pelas entidades do Movimento Negro na Cidade de Uberlândia como Cenefro, Monuva, religiosidades de matriz africanas, dentre os diversos outros atores envolvidos neste processo de formação continuada de professores.

Esta percepção exposta pelos professores entrevistados evidencia que a formação continuada para professores da Educação Básica na cidade de Uberlândia, MG – embora tenha sido protagonizada de forma mais institucionalizada pelo NEAB/UFU e pela Coafro/Diafro no âmbito da Administração Municipal – não está restrita a estes dois agentes. Houve a participação efetiva de um conjunto de outros atores tanto internos às instituições, em que estão inseridas o NEAB/UFU e a Coafro/Diafro, bem como externas a estas, tais como: os órgãos da Secretaria Estadual de Educação, instituições privadas de ensino, templos de umbanda, entidades do movimento negro, etc; todas elas evidenciando o caráter diversificado destas ações.

Veja-se o gráfico nº 13.

GRÁFICO 13
Instituição onde realizaram a formação continuada



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Exploramos, junto aos professores entrevistados, a participação destes na formação continuada para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira. Em nossa análise, tivemos como preocupação compreender como se deu esta formação continuada, quais foram os principais atores envolvidos, a percepção dos professores acerca desta formação, dentre outras dimensões.

Santos (2011) reportou-se ao assunto com as seguintes afirmações:

A minha participação começa em 2003 (...) 2004. Nesse período, quando a universidade, através da (...) implementação do núcleo de estudos afro-brasileiros, começa uma discussão pequena dentro da Universidade. E dessa discussão começa a se formar esse núcleo através de profissionais como a especialista Cristina, o professor Benjamin, que vieram a colaborar com essas discussões dentro da universidade. Nesse período, também, nós tivemos um curso de formação de professores de 180 horas abrangendo a questão da diáspora de África até o movimento social. Ele teve uma participação muito grande dos professores da rede municipal e da rede estadual. Foi uma experiência muito boa (...) Assuntos novos

que nós desconhecíamos e até mesmo bibliografias que nós desconhecíamos (INFORMAÇÃO ORAL)¹²⁰.

Nas suas memórias, o professor narrou o caminho da sua formação tendo como referência a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia – NEAB/UFU, marco e referência nas ações de formação de professores com vistas à implementação dos estudos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Destaca, ainda, a grande participação dos professores das redes estadual e municipal nas atividades dos cursos nos primeiros anos de realização. Ressalvas ficam por conta das datas, pois, conforme registros institucionais, verifica-se que o início das atividades de formação continuada no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia foi nos anos de 2005 e 2006.

A professora Rosa (2011) buscou informar com mais detalhes este processo de participação na formação continuada.

Pela Universidade Federal de Uberlândia, algumas ONGs que atuam aqui na cidade de Uberlândia como, por exemplo, o Monuva, o Grucon, tenho participado de alguns eventos do Grucon, e aí os institucionais, no caso, a Diafro (...). E tem uma ONG que tem trabalhado hoje, que é um grupo de Congado Estrela Guia, que tem trazido muito essas discussões para dentro do Congado em si (INFORMAÇÃO ORAL)¹²¹.

Nas ações de formação continuada de que participou afirma o protagonismo da Universidade Federal de Uberlândia – UFU – no desenvolvimento das ações, da Divisão de Assuntos Afro- raciais da Prefeitura Municipal de Uberlândia – Diafro-PMU, bem como de algumas organizações do Movimento Negro na cidade como o Monuva e o Grucon.

Reis (2010) se posicionou,

O meu contato com a Educação e História da África aconteceu na minha Pós-graduação. Mas anteriormente a isso, a essa Pós-graduação, eu já trabalhava. Conversando com uma professora, entreguei para ela uma fotocópia de um documento, de um artigo publicado, ela falou: “Mas você já trabalha com a lei nº 10.639”. Naquele momento, eu nem sabia o que era a lei nº 10.639 e já estava desenvolvendo ações afirmativas referentes à Educação e História da África [...] Algumas, pelo próprio Movimento Negro, pela Universidade Federal de Uberlândia e a Pós-graduação na Faculdade Católica (...) Nesse GT Proafro, participei como ministrante de curso. Também participei de minicursos na Faculdade Católica, (fui palestrante) pela Uniminas, pela UFU. No primeiro e o segundo ENESPOP, apresentei trabalhos. Tenho três artigos publicados em revista de circulação

¹²⁰ Entrevista concedida por SANTOS, Anderson Oramísio. **Entrevista I.** [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

¹²¹ Entrevista concedida por ROSA, Antônia Aparecida. **Entrevista II.** [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

educacional referentes ao resultado do trabalho desenvolvido em escola pública no tocante à questão racial (INFORMAÇÃO ORAL)¹²².

Relata sobre a formação continuada que aconteceu com a participação no curso de Pós-graduação na Universidade Católica de Uberlândia. Porém, ela se iniciou antes desta participação, muito antes mesmo da formação inicial e da docência na Educação Básica, na militância no Movimento Negro, e, quando veio a lei, há muito a professora já trabalhava (mostra de forma orgulhosa artigos de jornal com o relato do seu trabalho).

Para ela, a formação continuada para o trabalho docente com a educação para as relações raciais e étnicas e para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, é acima de tudo o resultado de uma busca que tem a ver com a sua consciência que se converte em compromisso com o tratamento desta temática em seu trabalho cotidiano.

Comenta sobre o protagonismo do Movimento Negro na cidade de Uberlândia como importante fomentador das ações de formação continuada de professores para o tratamento das questões raciais com vistas à valorização e reconhecimento dos negros e afrodescendentes no campo da educação.

Segundo ela, a Universidade Federal de Uberlândia – UFU- foi outra instituição que teve destacado papel nas ações de formação continuada dos docentes com enfoque nesta temática. A UFU, desde o ano de 2005 até o ano de 2008, foi talvez o principal órgão fomentador destas ações. Cita o GT Pró-afro, instituído no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, nos anos de 2005/2006. Cita, também, a Pós-graduação na Faculdade Católica de Uberlândia, sendo que esta foi uma iniciativa da Professora Doutora Vânia Martins Bernardes, que em 2006, como docente da Faculdade Católica de Uberlândia, reuniu um grupo de professores negros e pesquisadores das relações étnico-raciais, para então criar nesta instituição de ensino superior o primeiro curso de Pós-graduação ministrado na cidade com foco no ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira.

Faz referência ao ENESCPOP – Encontro Nacional de Educação, Saúde e Culturas Populares – evento anual realizado pela Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis da UFU – PROEX/UFU, como parte das ações do Programa de Formação em Educação Saúde e Culturas Populares, que contemplava um eixo sobre Gênero, Raça e Etnia; e cita, ainda, a participação como ministrante de cursos e oficinas na Uniminas, agora grupo Pitágoras, e na UFU.

Borges (2010) assim se reportou ao assunto.

¹²² Entrevista concedida por REIS, Aparecida de Fátima Calmin. **Entrevista III**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

Esses dois cursos que eu fiz (...) 2003 e 2007 (...) Em 2003 foi promovido pela Prefeitura, pela Coafro, em 2007 também (...). Naquele encontro de Culturas Populares, ENESCPOP. Outros que foram organizados aqui na Casa da Cultura Graça do Aché, que é perto da minha casa. Eu não participava do curso, mas ia às palestras (INFORMAÇÃO ORAL)¹²³.

Identifica dois cursos realizados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia por meio da Coordenadoria Afro-racial do município – Coafro, um no ano de 2003 outro no ano de 2007; também, identifica as iniciativas desenvolvidas pela UFU no âmbito do ENESCPOC e as atividades desenvolvidas no Centro de Referência da Cultura Negra de Uberlândia e Região “Casa de Cultura Graça do Aché”.

A professora Oliveira (2011) disse,

Participei (...). No campo da formação continuada (...) O primeiro deles foi o órgão que criou a Coafro na Prefeitura Municipal de Uberlândia em 2003, que trouxeram o primeiro curso que era “Cidadania e relações étnico- raciais”. Foi um projeto com o MEC, do governo federal trazido para o Uberlândia. Esse foi o primeiro. Depois, participei de cursos e seminários promovidos pelo NEAB, o Núcleo de Estudos Afro-brasileira aqui da Universidade Federal de Uberlândia. Depois foi criado o Cenafro e também eu participei. Posteriormente nós fizemos formação continuada em uma parceria entre a Universidade Federal de Uberlândia e, se não me engano, a parceria entre NEAB e a Secretaria Municipal de Educação. Foi feita uma formação continuada no Cemepe (INFORMAÇÃO ORAL)¹²⁴.

Faz referência às iniciativas desenvolvidas pela Coafro/PMU, ao protagonismo do NEAB/UFU, a importante participação do Ministério da Educação – MEC - como órgão de fomento das ações de formação no município, bem como a dois outros atores importantes neste processo de formação continuada dos professores para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira no município de Uberlândia: o Cemepe e o Cenafro¹²⁵.

Guilherme (2011) assim se reportou ao assunto,

¹²³ Entrevista concedida por BORGES, Brígida. **Entrevista IV**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

¹²⁴ Entrevista concedida por OLIVEIRA, Carmen Lúcia. **Entrevista VI**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

¹²⁵ O Cemepe é o Centro Municipal de Formação de Professores, “Professora Julieta Diniz”. Este, não desenvolveu nenhuma formação específica sobre a temática, mas, sediou iniciativas desenvolvidas por diversos órgãos como a Coafro, as organizações do Movimento Negro, e as Coordenações de área da secretaria Municipal de educação, em particular, de História, Geografia e Artes. O Cenafro é o Centro Nacional de Estudos e de Políticas de Igualdade na Educação, foi uma iniciativa organizada por alguns professores da rede pública de ensino, e de alguns militantes do movimento negro de Uberlândia, que, participaram na qualidade de organizadores e participantes do curso desenvolvido pela Coafro no ano de 2003, e, com a mudança do comando da administração municipal da cidade, buscaram por meio de uma ONG, dar continuidade ao trabalho de formação continuada de professores desenvolvido no ano de 2003. A partir de 2005 desenvolveu algumas ações em conjunto com a UFU, Com o Ministério da Educação e, com a Fundação Cultural Palmares.

Particpei, como havia dito, em cursos promovidos pelo NEAB da UFU, pela Coafro, que é uma entidade da Prefeitura, uma sociedade da Prefeitura. Alguns encontros realizados também aqui em Uberlândia. Eu lembro do Carlos Moore, que veio aqui, deu um *workshop* e a gente teve oportunidade de fazer essas discussões. Do próprio envolvimento na coordenação de história, na preparação das diretrizes curriculares do município, que deve estar pronta agora para o ano que vem. Eu fazia parte de um grupo que fez a revisão, inclusive com o intuito de, entre os objetivos, colocar em prática a lei nº 10.639 conjuntamente depois com a lei nº 11.645, em que também há a questão indígena (INFORMAÇÃO ORAL)¹²⁶.

Identificada as ações já citadas, ele traz algumas informações novas: o workshop realizado com o professor Carlos Moore, no ano de 2010, por iniciativa do Cenafro; a atuação na Coordenação de História e no Grupo de Trabalho de revisão das Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de História.

O workshop com o Carlos Moore foi realizado no ano de 2009 por iniciativa do Cenafro e reuniu vários professores das redes municipal e estadual de ensino.

A coordenação de História é uma função temporária ocupada por um professor de História da rede municipal que, ao longo de um determinado período, fica responsável por organizar junto ao Cemepe as ações de formação continuada dos professores da rede.

Fruto da ação deste grupo de professores de História que participou do eixo 2 – Gênero Raça e Etnia, do Programa de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica – foi instituído no âmbito da Secretaria Municipal de Educação um Grupo de Trabalho incumbido de realizar a revisão das Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de História, tendo em vista dentre outras prerrogativas, adequar as diretrizes ao disposto na Lei Federal nº 10.639/2003. Este Grupo de trabalho constituiu-se num importante espaço de estudos, bem como de formação para os professores participantes, dentre eles, o nosso entrevistado que representou os professores de História.

Vanucci (2010) assim descreveu sua participação:

A partir da lei, que começou a obrigatoriedade de ensinar na escola, eu comecei a procurar cursos. Então foi... 2005? 2006? Acho que foi em 2005 e 2006, eu fiz o curso da Coafro, fiz o do NEAB. No mesmo ano eu fiz três cursos. Porque a gente estava querendo começar a trabalhar e não tinha um embasamento (...). Foi quando eu comecei a participar dos cursos (INFORMAÇÃO ORAL)¹²⁷.

¹²⁶ Entrevista concedida por GUILHERME, Edmilson Lino. **Entrevista VI**. [jan. 2012]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2012.

¹²⁷ Entrevista concedida por VANUCCI, Mariceli Vilela Miguel. **Entrevista XII**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

Evidencia uma demanda pela formação continuada surgida no âmbito das escolas que veio ao encontro às iniciativas desenvolvidas tanto pelos órgãos públicos, quanto pelas organizações do movimento negro.

Nas instituições públicas responsáveis por estas ações de formação continuada, verifica-se também que há um dissenso que pode dar a impressão que as mesmas assumiram um compromisso efetivo, mesmo que parcial, com as ações de formação continuada de professores com vistas à educação para as relações étnico-raciais e ao ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, o que não é verdade.

Na UFU, verifica-se que estas ações partiram, principalmente, da iniciativa do NEAB/UFU ou de iniciativas individuais de professores e pesquisadores comprometidos com a temática; enquanto que a reitoria da universidade, as pró-reitorias e, principalmente, unidades acadêmicas como a Faculdade de Educação - FACED e o Instituto de História - INHIS permaneceram alheios ou mesmo refratários ao assunto¹²⁸.

Nos principais órgãos da Prefeitura Municipal de Uberlândia, particularmente, a Secretaria Municipal de Educação, verifica-se ao longo da pesquisa que estes permaneceram omissos e ausentes em relação ao assunto. As ações empreendidas foram iniciativas da antiga Coafro, transformada em Diafro e extinta no início de 2013, ou de iniciativas individuais dos professores e militantes comprometidos com esta temática.

A Superintendência Regional de Ensino em Uberlândia vinculada à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais é onde se encontram as maiores resistências. Não existe nada no presente, não se vislumbra nenhuma ação para o futuro e o passado deixa marcas profundas. A ação do Proafro se mostrou para toda a sociedade e para os educadores como fruto de um esforço pessoal da professora Rosa Margarida, que no âmbito da SE/MG, foi exonerada, literalmente “mandada embora”. De lá para cá, nada se viu.

Nas escolas, ainda, se vê as ausências da temática e/ou ações com vistas a mascará-las. Há também as que convivem com algumas poucas iniciativas inovadoras frutos da consciência e compromisso individual de alguns professores que fazem a diferença. Nestas escolas, onde há falta de compromisso de muitos dirigentes e gestores e ausência de fiscalização sobre o cumprimento da Lei Federal nº 10.639/2003, são territórios ainda propícios para a omissão.

¹²⁸ A este respeito ver; PAULA, Benjamin Xavier de. **Educação História e Cultura da África e Afro-brasileira: teorias e experiências**. Uberlândia/MG: PROEX/UFU; Franca/SP: Ribeirão Editora, 2008; & SILVA, Glênio Oliveira. **ARCABOUÇO JURIDICO NORMATIVO PEDAGÓGICO DA LEI FEDERAL 10.639/2003 NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: AVANÇOS E LIMITES**. Uberlândia/MG: Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFU, 2013. (Dissertação de Mestrado).

Quem está fazendo acontecer? Os negros, em seus guetos: NEAB/UFU, Coafro/PMU, Cenafo, Monuva, etc... É necessário que estas ações deixem de ser iniciativas isoladas oriundas dos espaços onde os negros estão organizados no interior das instituições e se tornem ações transversais em todos os órgãos dos diferentes níveis de ensino, para que de fato se torne uma iniciativa da sociedade e não um assunto que somente interessa aos negros.

Outra preocupação que tivemos, ao longo da pesquisa realizada, foi a de identificar a periodicidade com a qual os professores entrevistados participaram das ações de formação, a fim de entender se elas foram de fato continuadas, ou se foram meras ações isoladas ofertadas pelas instituições. Vejamos o que dizem os dados obtidos.

TABELA 14
Ano em que participaram de ações de formação continuada

| | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|-----------------|------------|------------|
| Anterior a 2003 | 07 | 17,5% |
| Em 2003 | 06 | 15% |
| Em 2004 | 04 | 10% |
| Em 2005 | 07 | 17,5% |
| Em 2006 | 16 | 40% |
| Em 2007 | 23 | 57,5% |
| Em 2008 | 22 | 55% |
| Não respondeu | 04 | 10% |
| Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010. Nesta tabela observa-se que, os professores entrevistados tinham a opção de responder mais de uma assertiva.

Entre os professores entrevistados que participaram da nossa pesquisa, sete responderam que participaram de ações de formação continuada anterior ao ano de 2003, sendo que estes representam 17,5% dos entrevistados. Estes professores revelam que embora em número menor, iniciativas de formação continuada de professores com foco no ensino de História da África e Afro-brasileira já existiam; porém, como nosso foco se concentra a partir do ano de promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, não dedicaremos maior atenção a estes dados que, para nós, são apenas indicativos e comparativos.

No ano de 2003, ano de promulgação da referida lei, foram seis o número de professores que responderam a nossa pesquisa e participantes nas ações de formação continuada com foco da Educação para as Relações Étnico-raciais e no ensino de História da África e Afro-brasileira – sendo estes professores os representantes dos 15% dos entrevistados.

Foi também neste ano, que ocorreu na cidade de Uberlândia, uma das primeiras ações de implementação da respectiva lei, por meio do Curso de Formação Continuada oferecido pela Coafro/PMU, conforme citado no capítulo anterior.

No ano de 2004, cinco professores, que responderam a nossa pesquisa, participaram das ações de formação continuada com foco na Educação para as Relações Étnico-raciais e no ensino de História da África e Afro-brasileira – e estes professores representam 10% dos entrevistados.

Este foi, de um lado, um ano de muitos debates e poucas ações para o movimento negro na cidade, todos ainda estavam apreensivos e esperançosos quanto ao que fazer para implementar a nova lei. Por outro lado, como foi ano de eleição municipal, as ações desenvolvidas no ano anterior pela Coafro/PMU não foram reeditadas.

No ano de 2005, foram sete o número de professores que responderam a nossa pesquisa e participaram das ações de formação continuada com foco da Educação para as Relações Étnico-raciais e no ensino de História da África e Afro-brasileira – estes professores representam 17,5% dos entrevistados. Foi neste ano que se iniciou o protagonismo da Universidade Federal de Uberlândia nas ações de formação continuada de professores da Educação Básica por meio do Projeto da Faculdade de Educação da UFU, o qual foi desenvolvido com apoio financeiro e político da PROEX/UFU e intitulado: Racismo e Educação: desafios para a formação docente.

No ano de 2006, houve um aumento quantitativo e qualitativo no número de professores que responderam a nossa pesquisa e participantes nas ações de formação continuada com foco na Educação para as Relações Étnico-raciais e no ensino de História da África e Afro-brasileira – 16 ao todo –, o que representa 40% dos entrevistados.

Neste ano, também, foram firmadas parcerias com os professores de História da Rede Municipal de Ensino e com o GT Proafro no âmbito da Rede Estadual de Ensino, para que os mesmos participassem efetivamente das ações de formação continuada deste novo Programa da UFU.

No ano 2007, o número de professores que responderam a nossa pesquisa e participantes nas ações de formação continuada com foco da Educação para as Relações Étnico-raciais e no ensino de História da África e Afro-brasileira atingiu o número de 23 professores e o patamar de 57,5% dos entrevistados – o maior da nossa série histórica.

A estas ações, se somaram outras oferecidas pelo movimento negro pelas universidades privadas, por outros órgãos da UFU e Prefeitura Municipal. A somatória de esforços institucionais associada à oferta de ações de formação continuada oferecidas, pelos

vários setores envolvidos, aos professores da Educação Básica, explicam e justificam o percentual elevado de participação dos professores entrevistados nas ações de formação que ocorreram neste ano.

No ano de 2008 - o último da nossa série histórica – o número de professores que responderam a nossa pesquisa e participantes nas ações de formação continuada com foco da Educação para as Relações Étnico-raciais e no ensino de História da África e Afro-brasileira foi de 22 professores recuando para o patamar de 55,% dos entrevistados.

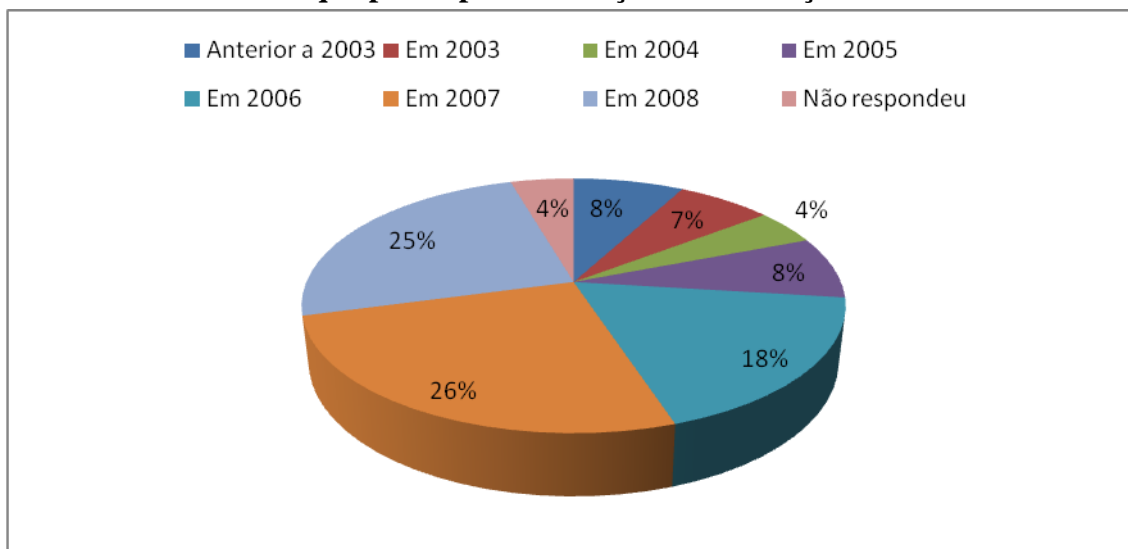
Mesmo com o recuo, neste ano era grande o número de professores nas escolas que queriam participar da formação continuada com foco da Educação para as Relações Étnico-raciais e no ensino de História da África e Afro-brasileira, oferecida tanto pela UFU como pelas demais entidades, contagiados pelos relatos dos professores que participaram destas experiências nos anos anteriores.

Havia, ainda, uma grande expectativa de que os professores participantes destas ações fossem contemplados com um curso de especialização gratuito na área, pela PROEX/UFU e pelo NEAB/UFU, posteriormente aprovado no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para Afrodescendentes no Ensino Superior da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação - Uniafro/Secad/MEC.

Ao longo do período que compreende o foco da pesquisa de campo, desenvolvida por meio dos questionários aplicados aos professores participantes dos programas de formação continuada, com foco da Educação para as Relações Étnico-raciais e no ensino de História da África e Afro-brasileira, verificam-se avanços, rupturas, permanências mas, acima de tudo, a ação protagonizada pelos negros dentro e fora da universidade, dentro e fora das instituições, sendo que estes assumiram o protagonismo e o papel de sujeitos da formação continuada como formadores e como formandos.

Vejamos o gráfico nº 14.

GRÁFICO 14
Ano em que participaram de ações de formação continuada



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Em seguida, focamos nossa atenção e a dos professores entrevistados para a contribuição das ações de formação continuada de professores na área de estudos africanos e afro-brasileiros para a formação profissional e pessoal dos docentes entrevistados. Ao serem inquiridos, ofereceram as respostas que estão dispostas na próxima tabela.

TABELA 15
Contribuição da formação continuada para a formação profissional

| QUESITOS/RESPOSTAS | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|---|------------|------------|
| Contribuíram significativamente para a sua formação | 27 | 67,5% |
| Contribuíram para sua formação profissional | 10 | 25% |
| Contribuíram muito pouco para a sua formação profissional | 03 | 7,5% |
| Não contribuíram para a sua formação profissional | 00 | 00 |
| Não respondeu | 00 | 00 |
| Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Entre os professores que participaram da nossa pesquisa, todos reconhecem, que a formação continuada de que participaram contribuiu para a sua formação profissional.

Foram 27 que responderam que as ações de formação continuada de professores na área de estudos africanos e afro-brasileiros de que participaram, contribuíram significativamente para a sua formação profissional. Estes professores representam 67,5% dos entrevistados.

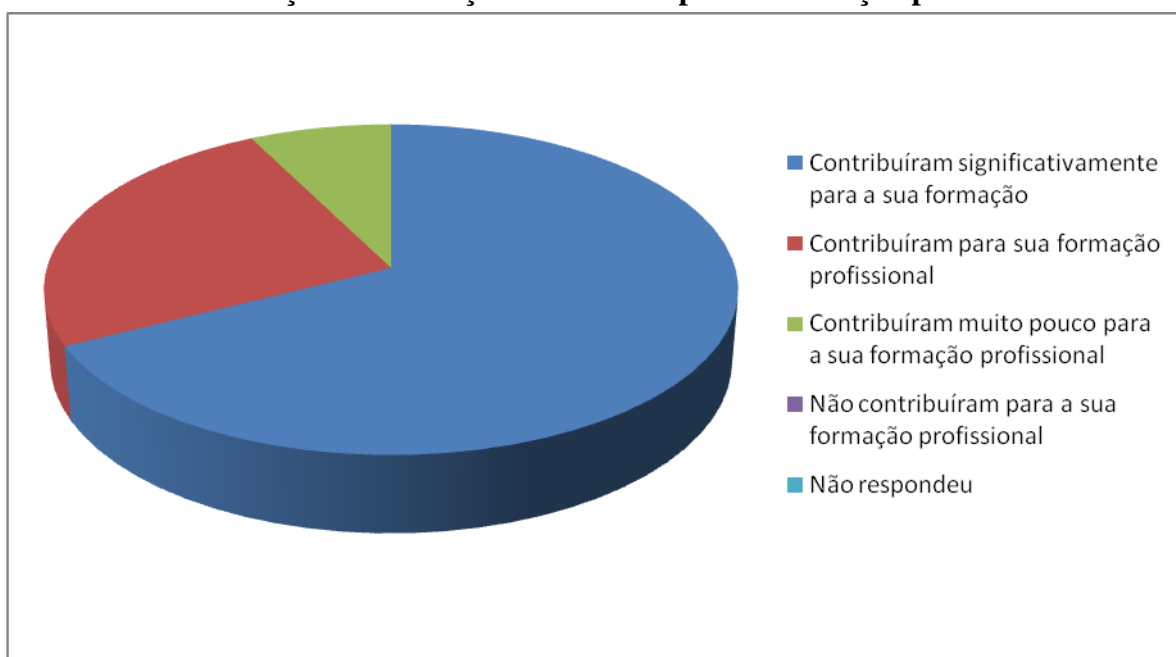
Foram 10 os professores que responderam que as ações de formação continuada na área de estudos africanos e afro-brasileiros de que participaram, contribuíram para sua formação profissional. Estes professores representam 25% dos entrevistados.

Foram três os professores que responderam que as ações de formação continuada de docentes na área de estudos africanos e afro-brasileiros de que participaram, contribuíram muito pouco para a sua formação profissional. E estes representam 7,5% dos entrevistados.

A contribuição da formação continuada para os professores que participaram da nossa pesquisa evidenciou o potencial transformador desta ação quando empreendida a partir de demandas reais criadas no seio das relações interpessoais desenvolvidas no chão da escola, bem como tratadas com a devida seriedade e responsabilidade que estes temas merecem.

Vejamos o gráfico nº 15.

GRÁFICO 15
Contribuição da formação continuada para a formação profissional



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Perguntamos, também, aos professores participantes da pesquisa, se a formação continuada de que participaram, lhes possibilitou a aquisição de conhecimentos novos que, até então, não foram estudados nos cursos de formação inicial que lhes conferiu a habilitação para o magistério.

TABELA 16
Novos conhecimentos adquiridos nas ações de formação continuada

| | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|--------------------------------|------------|------------|
| Possibilitaram a aquisição | 37 | 92,5% |
| Não possibilitaram a aquisição | 01 | 2,5% |
| Outras alternativas | 02 | 5% |
| Não respondeu | 00 | 00 |
| Total | 40 | 100% |

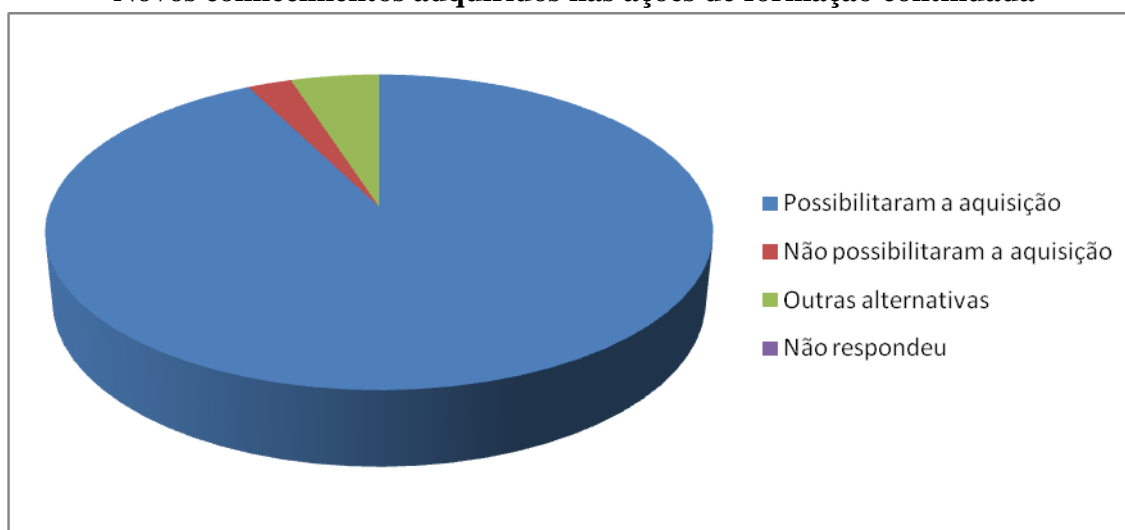
FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Entre os professores que participaram da nossa pesquisa, 37 docentes, ou seja, 92,5% reconheceram que a formação continuada de que participaram lhes possibilitou a aquisição de conhecimentos novos que, até então, não foram tratados nos cursos de formação inicial que lhes conferiram a habilitação para o magistério.

Um professor participante da nossa pesquisa respondeu que a formação continuada, da qual fez parte, não lhe possibilitou a aquisição de conhecimentos novos, que, até então, não foram dados nos cursos de formação inicial que lhe conferiram a habilitação para o magistério. Nossa hipótese é que este é um professor mais jovem, que já teve contato com esta temática ao longo do curso de formação inicial.

Outros dois professores indicaram outras alternativas que não aquelas dispostas nas opções de respostas. Vejamos o gráfico nº 16.

GRÁFICO 16
Novos conhecimentos adquiridos nas ações de formação continuada



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

A última questão deste bloco buscou explorar o papel dos entes públicos aos quais os professores entrevistados estavam vinculados, na oferta de ações de formação continuada com foco no disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 e na legislação correlata. Para atingir este objetivo, perguntamos aos professores, no que se referem aos programas, projetos e ações de formação continuada na área de estudos afro-brasileiros de que participaram, por quais órgãos os mesmos foram ofertados. As respostas estão dispostas na próxima tabela.

TABELA 17
Oferta de ações de formação continuada pelos diferentes órgãos públicos

| | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|--|------------|------------|
| Pelos órgãos de ensino da rede onde você trabalha. | 19 | 47,5% |
| Pelos órgãos de outras redes de ensino. | 23 | 57,5% |
| Não respondeu | 04 | 10% |
| Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

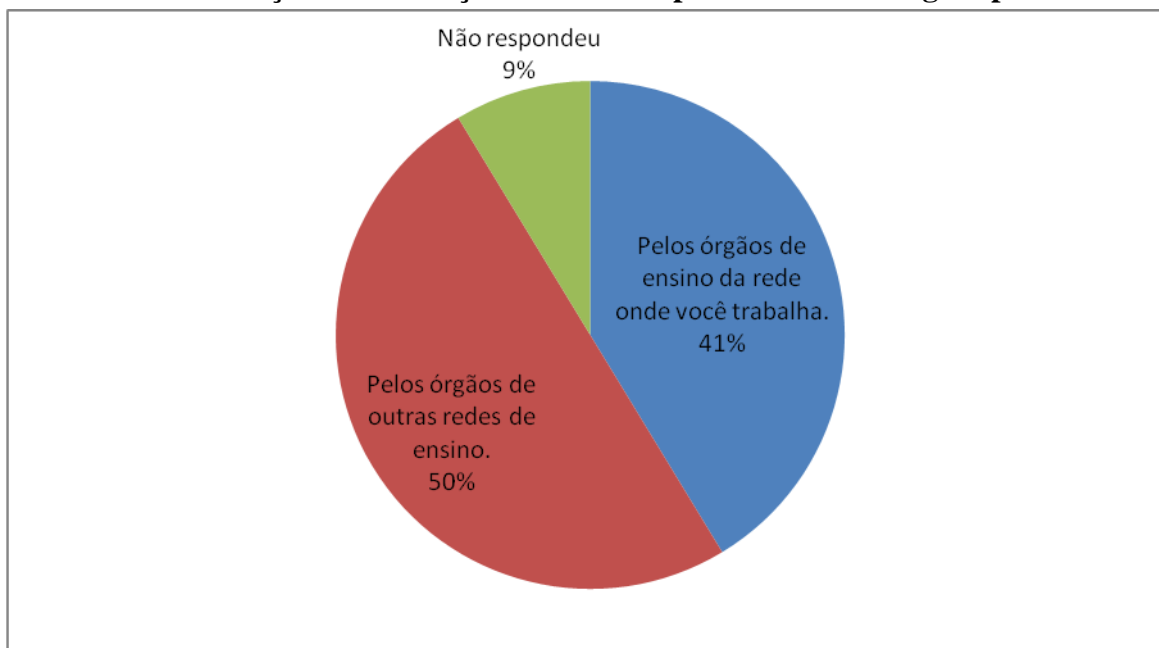
Entre os professores que participaram da nossa pesquisa, 19 docentes, ou seja, 47,5% responderam que a formação continuada de que participaram foi ofertada pelos órgãos de ensino da rede onde trabalham.

Por analogia e com base nos dados obtidos nas demais tabelas, é possível aferir que o maior número destes professores pertence à Rede Municipal de Ensino de Uberlândia haja vista que as ações de formação de professores que identificamos ao longo desta pesquisa, ou foram ofertadas em grande parte pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, ou pela Prefeitura Municipal de Uberlândia. Considerando que o número mais expressivo de professores participantes da pesquisa pertence à Educação Básica e não ao ensino superior, e que dentre estes primeiros, o maior número é de professores da rede municipal de ensino; logo, podemos concluir que eles pertencem a esta última.

Em maior número, estão os professores que participaram da nossa pesquisa, 23, ou seja, 57,5% responderam que a formação continuada de que participaram foi ofertada por outros órgãos de ensino, diversos daqueles onde trabalham.

Também, por analogia e com base nos dados obtidos nas demais tabelas, podemos aferir que, em maior número, os professores, pertencentes às redes municipal e estadual de ensino, participaram da formação continuada com vistas à implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na Universidade Federal de Uberlândia, tornando-se esta o principal órgão público responsável pela formação específica. Vejamos o gráfico nº 17.

GRÁFICO 17
Oferta de ações de formação continuada pelos diferentes órgãos públicos



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

5.3 A formação continuada dos professores e a questão do racismo.

O debate acerca do racismo permeia todo o nosso trabalho de tese de doutorado, bem como a maior parte da nossa produção intelectual do curso de graduação ao doutorado, não somente por conta da nossa trajetória militante, mas, acima de tudo, por uma trajetória intelectual e científica que nos possibilitou, a cada degrau da nossa formação acadêmica, ir construindo e edificando este arcabouço teórico que hoje se vislumbra no presente trabalho.

Nossa trajetória recente evidencia que as instituições educativas e, particularmente, as instituições de ensino superior rechaçam e se esquivam do debate acerca das relações raciais quando o assunto é a problemática do racismo; talvez, por medo de revelar uma das suas faces mais sensível e menos racional: o racismo institucional, que é fruto do racismo pessoal.

Nossa trajetória atual evidencia que os pesquisadores brasileiros esquivam-se do debate sobre o racismo na pesquisa científica por todos os meios necessários, inclusive para a apelação ao senso comum em substituição ao bom senso, quando preciso for.

Mas, por que o debate sobre o racismo se tornou controverso para os professores, educadores e pesquisadores, quer seja no âmbito da Educação Básica, quer seja no ensino superior e, principalmente, neste segundo nível de ensino?

A implementação de um conjunto de políticas públicas voltadas para as ações afirmativas para negros e afrodescendentes no Brasil, em meados dos anos de 1990, e com

maior intensidade a partir do ano de 2001¹²⁹ no Brasil, escancarou um debate que, até então, permanecia encoberta pelo mito da democracia racial que ocultava uma ideia subliminarmente propagada na sociedade acerca da existência de um racismo cordial¹³⁰.

No ensino superior brasileiro, o debate acerca da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003, da instituição de cotas raciais no ensino superior (BRASIL, 2012) e da aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010), trouxe para dentro das instituições de ensino superior a problemática do racismo.

No ano de 2005, instituímos no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED-UFU, um Grupo de Pesquisa intitulado “Racismo e Educação: desafios para a formação docente”, exatamente por entendermos que o debate acerca do racismo constituía-se num dos principais “gargalos” pelos quais passa o debate acerca da formação de professores no Brasil.

Esta iniciativa tinha como objetivo institucionalizar, mesmo que de forma marginal e correndo “por fora” dos órgãos centrais e orientadores da política universitária, o debate acerca do racismo no âmbito da formação de professores como um tema recorrente. A presente tese não foge deste propósito, pois não temos dúvidas, que tal disposição está contida subjetivamente ou mesmo objetivamente. Está é a própria razão de ser da Lei Federal nº 10.639/2003, do Parecer nº 03/2004 e da Resolução nº 01/2004 da Câmara Plena do Conselho Nacional de Educação – CNE-CP.

Tal aparato jurídico normativo parte do pressuposto de que o currículo das instituições educativas, tanto na Educação Básica quanto no ensino superior, são instrumentos de produção e reprodução do racismo na escola e na sociedade; e, portanto, fez-se necessário este arcabouço fundado na perspectiva de uma educação positiva para as relações étnico-raciais, como instrumento para a desconstrução do racismo em relação aos negros e afrodescendentes rumo ao reconhecimento e valorização destes na escola e na sociedade.

Esta ideia constituiu-se na presente tese de doutorado como uma hipótese que deveria ser confirmada ou não, pelos professores entrevistados na nossa pesquisa. Por este motivo, tal abordagem esteve presente, tanto nos questionários quanto nas entrevistas que nos serviram de base.

Foi, também, por este motivo que buscamos selecionar uma amostra que cumprisse os preceitos da diversidade em todos os sentidos: de gênero, opção sexual, pertencimento racial,

¹²⁹ Ano da Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas contra o Racismo, a Xenofobia, a Intolerância e formas de Discriminação Correlatas, da qual o Brasil foi signatário e que impulsionou a nível nacional um conjunto de medidas na resolução final da conferência.

¹³⁰ A este respeito ver o capítulo 1 desta tese de doutorado.

pertencimento religioso, diferentes níveis e modalidades de ensino, disciplinas e áreas de conhecimento, dentre outros. O questionário e as entrevistas foram respondidos por professores católicos, protestantes, espíritas, pertencentes a religiosidades de matrizes africanas e ateus; por professores negros e brancos, ou mesmo de descendência indígena, da zona rural e das áreas urbanas de Uberlândia, militantes e não militantes do movimento negro, da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio, pertencentes a ONGs, dirigentes sindicais, dentre outros.

Tal diversidade teve como foco afastar qualquer suspeita de parcialidade na escolha dos entrevistados, cuja condição indispensável é que tivessem participado das ações de formação continuada de professores da Educação Básica entre os anos de 2003 a 2008 na cidade de Uberlândia, MG.

Perguntamos, então, aos professores entrevistados, no que se refere às relações Étnico-raciais desenvolvidas no conjunto das práticas pedagógicas que envolvem a escola, qual era a opinião dos mesmos. As possibilidades de respostas ofereciam cinco alternativas de acordo com o disposto na próxima tabela.

TABELA 18
Como as relações étnico-raciais se desenvolvem no conjunto das práticas pedagógicas

| | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|---|------------|------------|
| Hoje as relações étnico-raciais na escola são trabalhadas de forma positiva, todos são respeitados e tratados com igualdade | 00 | 00 |
| Hoje as relações étnico-raciais na escola são trabalhadas de forma positiva, embora ainda há muitas mudanças necessárias | 25 | 62,5% |
| Ainda hoje as relações étnico-raciais que envolvem a escola são tratadas de forma negativa, é necessário reeducar as relações para uma prática das relações raciais positivas | 15 | 37,5% |
| Ainda hoje as relações étnico-raciais que envolvem a escola são tratadas de forma negativa, não há o que fazer, é preciso mudar tudo | 00 | 00 |
| Não tenho opinião formada | 00 | 00 |
| Não respondeu | 00 | 00 |
| Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Dentre os professores que participaram da nossa pesquisa, a maior parte, 25, respondeu que, hoje, as relações étnico-raciais na escola são trabalhadas de forma positiva, embora haja muitas mudanças necessárias. Estes professores representam 62,5% dos entrevistados.

Em seguida, vêm os professores que responderam serem as relações étnico-raciais no conjunto das práticas pedagógicas na escola, ainda hoje, tratadas de forma negativa e

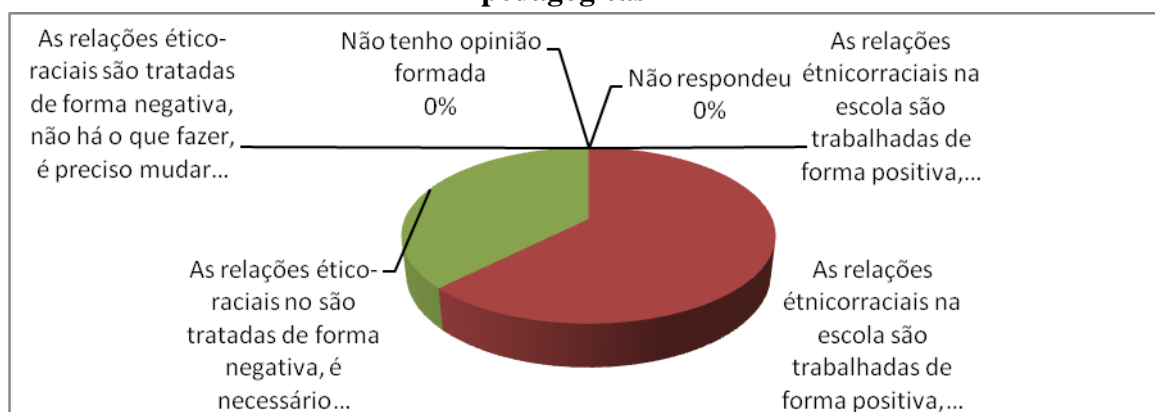
indicaram a necessidade de reeducar estas relações para práticas positivas. Foram 15 os professores que apontaram esta assertiva, o que representa 37,5% dos entrevistados.

O segundo grupo de professores considerou que ainda hoje as relações ético-raciais são tratadas de forma negativa, com vistas a inferiorizar os grupos raciais menos favorecidos da sociedade, dentre os quais, os negros, e que é necessário adotar medidas para reeducar as relações existentes no interior de nossas escolas.

Verifica-se que, de forma geral, o professor da Educação Básica identifica uma mudança na forma de tratamento das relações raciais e étnicas no universo escolar, embora identifique, também, que a maior parte destas mudanças ainda está por fazer.

Em síntese, o que difere o primeiro grupo de professores do segundo é que o primeiro reconhece alguns poucos e tímidos avanços no que diz respeito ao tratamento das relações étnico-raciais no universo das práticas pedagógicas escolares, enquanto o segundo não é tão otimista. Mas ambos, ou seja, 100% dos professores entrevistados apontam para a necessidade de mudança no atual patamar das relações étnico-raciais desenvolvidas no conjunto das práticas pedagógicas escolares. Veja-se o gráfico nº 18.

GRÁFICO 18
Como as relações étnico-raciais se desenvolvem no conjunto das práticas pedagógicas



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Em seguida, perguntamos aos professores entrevistados, de forma mais específica, qual era a opinião dos mesmos em relação ao racismo no universo escolar, as respostas dos professores estão expostas na tabela seguinte.

TABELA 19
Problemática do racismo no universo escolar

| | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|---|------------|------------|
| O racismo em relação aos alunos negros e afrodescendentes constitui-se num dos principais desafios para a educação, e muito pouco se fez para mudar esta situação; | 12 | 30% |
| O racismo em relação aos alunos negros e afrodescendentes constitui-se num dos principais desafios para a educação, porém, muita coisa está mudando rumo a uma educação positiva das relações étnico-raciais na escola; | 26 | 65% |
| O racismo nunca existiu, haja vista que na escola todos são tratados iguais e tem as mesmas oportunidades; | 01 | 2,5% |
| O racismo nunca existiu, pois, não existe raça; | 00 | 00 |
| Não tenho opinião formada; | 00 | 00 |
| Não respondeu; | 01 | 2,5% |
| Total. | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Dentre os professores que participaram da nossa pesquisa, em maior número, 25, está os que responderam que o racismo em relação aos alunos negros e afrodescendentes constitui-se num dos principais desafios para a educação; porém, muita coisa está mudando rumo a uma educação positiva das relações étnico-raciais na escola. Estes professores representam 62,5% dos entrevistados.

Outro grupo formado por 12 docentes entrevistados responderam que o racismo em relação aos alunos negros e afrodescendentes constitui-se num dos principais desafios para a educação, escolas e que muito pouco se fez para mudar esta situação. Estes professores representam 30% dos entrevistados.

Isoladamente, um dos professores entrevistados respondeu que para ele o racismo nunca existiu, haja vista que na escola todos são tratados como iguais e têm as mesmas oportunidades. Este docente representa 2,5% dos entrevistados.

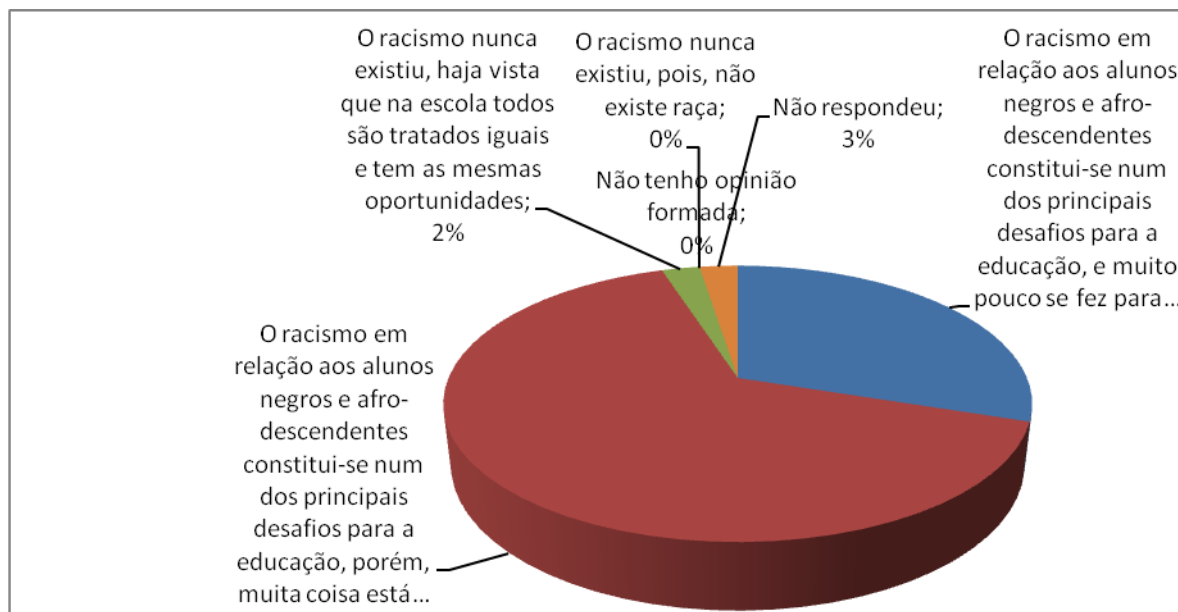
Teve também um colaborador que não respondeu a pergunta.

De modo geral, verifica-se que 95% dos professores entrevistados reconheceram que o racismo existe no universo das relações étnico-raciais na escola e constitui-se num dos principais problemas a serem enfrentados.

A particularidade entre os dois grupos é que o primeiro, em maior número, reconhece que muitas mudanças já ocorreram embora muito ainda esteja por fazer; já o segundo grupo, é um pouco mais pessimista, ao reconhecer que muito pouco foi feito até o momento, restando ainda muito por fazer.

Veja-se o gráfico nº 19.

GRÁFICO 19
Problemática do racismo no universo escolar



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

A abordagem dos entrevistados, no que se refere à temática do racismo nas relações pedagógicas que se desenvolvem no cotidiano escolar, foi realizada por meio de duas questões gerais: a existência ou não de práticas racistas e discriminatórias em relação aos alunos negros no ambiente escolar; e a postura adotada pelas instituições escolares em relação a este assunto.

Perguntamos aos professores se nas instituições escolares existem práticas discriminatórias e racistas em relação aos alunos negros.

Santos (2011) assim se reportou ao assunto,

Existe [...] Os professores não querem trabalhar a temática dentro de sala de aula. Eles desconhecem a temática, os livros didáticos ainda são poucos que abordam, embora o projeto político-pedagógico das escolas públicas do Município e do Estado eles tem que contemplar a lei nº 10.639. Mas eles contemplam somente no papel. Os professores, poucos, procuram formação continuada para educação das relações étnico-raciais. As atividades que são desenvolvidas na escola ainda são poucas, são mínimas (...). A escola está muito árida nessas questões. Os professores não estão motivados a trabalhar. Eles não têm conteúdo, eles vão trabalhar o que na Língua Portuguesa na questão das relações étnico-raciais? Eles não sabem (INFORMAÇÃO ORAL)¹³¹.

Reconhece a existência de fatores que dificultam o trabalho docente em relação ao tratamento positivo das relações raciais com vistas a valorização, reconhecimento e promoção

¹³¹ Entrevista concedida por SANTOS, Anderson Oramísio. **Entrevista I**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

da identidade e da autoestima dos alunos negros na escola. Identifica dentre estes fatores: a) a resistência dos professores em trabalhar com esta temática; b) A ausência de conteúdos referentes à temática nos livros didáticos; c) as escolas estão muito áridas em relação à questão.

No que se refere à resistência dos professores em trabalhar com o tratamento das relações raciais na escola, cabe ressaltar que, conforme constatado neste mesmo estudo, tal temática ainda representa um tema espinhoso no campo das Ciências Humanas e da Educação.

A ausência de conteúdos pedagógicos, no âmbito da formação inicial em nível de magistério e de licenciatura, que os preparassem para o tratamento positivo destas questões no âmbito do trabalho cotidiano nas instituições educativas, constituem-se num empecilho que precisa ser solucionado tanto no campo da formação inicial como na formação continuada dos docentes, com vistas à implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003, da Resolução CNE/CP nº 01/2004, e do Parecer CNE/CP nº 03/2003.

Tais disposições constituem-se como instrumentos de empoderamento da ação docente com vistas ao tratamento deste assunto, pois, conforme identificado nesta pesquisa, exigir dos docentes que trabalhem com conteúdos para os quais não receberam formação adequada, implica que condições mínimas de formação, suporte e apoio pedagógico sejam-lhes oferecidas.

A professora Reis (2010) respondeu a nossa questão com as seguintes afirmações,

É muito visível na sala de aula o aluno negro ser percebido de duas maneiras: se ele é teimoso, se ele é levado, ele vai para o fundo se ele não faz nada, se ele não perturba, ele é isolado. De toda forma, ele fica à margem. E isso aí é fruto do desconhecimento e da inoperância do profissional da educação, que não tem uma visão, não percebe que o aluno vai para o fundo da sala porque se sente inferiorizado. Ao invés de resgatar, trazê-lo para frente, sempre trazê-lo próximo, elogiando, mostrando as qualidades dele. Isso aí é uma briga constante que temos, porque do Conselho de Classe... eu já fico, assim, de sobreaviso. “É, fulano, fulano está de recuperação, está com nota vermelha”. Quem são esses fulanos? Mas porque que eles estão com notas vermelhas? O que você fez para aproximar deles, saber qual que é o grau de dificuldade? Muitas vezes passamos até por chata por ter esse comportamento. Mas é isso aí, a gente passa por tudo (INFORMAÇÃO ORAL)¹³².

Identifica a existência do racismo praticado em relação aos alunos negros na escola, a partir de uma dupla referência: como transgressor da regra – teimoso, levado etc.; ou como não adaptável ao convívio – “não faz nada, não perturba”.

¹³² Entrevista concedida por REIS, Aparecida de Fátima Calmin. **Entrevista III**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

Tal como na sociedade, a escola reproduz estes estereótipos negativos/estigmas que buscam estabelecer o lugar do negro na sociedade: na escola, é teimoso, levado e vai para o fundo da sala; na sociedade, é transgressor, criminoso e vai para a cadeia; na escola, quando não perturba, não faz nada, é isolado, ignorado e esquecido; na sociedade, não possui competência, escolaridade, esperteza, vai para o subemprego ou para ocupações informais – seu lugar não é na universidade, nem nas ocupações de prestígio e, tampouco, nos postos de poder.

Tais relações desiguais são plantadas pela família como uma semente do racismo e, posteriormente, são cultivadas e desenvolvidas na escola¹³³.

Na Educação Infantil, não dance com ele porque ele é negro; no Ensino Fundamental e Médio não sente ou faça grupo com ele porque ele é negro; na universidade seja contra as cotas raciais para negros – para aluno da escola pública pode, para deficiente pode, para aluno de baixa renda pode, para mulher pode, para negro não – na vida social, não ande com negro, não case com negro, não trabalhe com negro (GRIFO NOSSO).

Ressalva a professora que a escola e os professores têm um papel fundamental na valorização da identidade e da autoestima do aluno negro, como forma de superar estas práticas racistas desenvolvidas nas instituições educativas.

Uma das colaboradoras comenta,

Em 2003, trabalhando com a turma de Ensino Fundamental (...) na minha sala com dois alunos – um branco, loiríssimo, e o outro, negríssimo. O aluno negro apelidou o branco de Xuxa; e branco apelidou o aluno negro de Vera Verão (...) Esses dois alunos se degladiaram verbalmente até que chegaram às vias de fato (...) um ficou suspenso e o outro foi para o Posto de Saúde receber pontos no rosto. Nós estávamos em um momento muito rico. Era mês de abril, próximo à Semana do Chorinho, e me veio na cabeça trabalhar a questão do Chorinho brasileiro para resgatar valores. Esse projeto valeu tanto que houve mudança de postura, de comportamento dessas turmas que eu trabalhava. No final do ano houve aprovação geral porque aquele aluno negro que era discriminado se sentiu valorizado, veio para o meio das discussões. Aquele aluno que era (...) preconceituoso, passou a perceber que, pela formação histórica do Brasil, ele não tinha nada de branco (...) a mudança de postura dos alunos foi de fundamental importância (INFORMAÇÃO ORAL)¹³⁴.

No excerto, nos deu exemplo de como a escola e os professores podem ressignificar as suas práticas curriculares, ou seja, por meio do tratamento dos conteúdos escolares a partir de referências culturais de matrizes africanas, com vistas a possibilitar por essa prática a valorização, o reconhecimento, a contribuição dos negros para a sociedade e, desta forma,

¹³³ A Este respeito ver; CAVALEIRO: Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

¹³⁴ Entrevista concedida por REIS, Aparecida de Fátima Calmin. **Entrevista III**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

permitir aos alunos negros e brancos o desenvolvimento das relações de respeito mútuo e de valorização de ambas as identidades.

Borges (2010) relatou:

[...] a um aluno meu que é negro, perguntei assim: “O que você quer ser quando crescer?”. Então ele falou: “Eu queria ser branco”. Na hora meu coração até doeu. Então falei assim: “Nossa, mas por quê? Você não gosta da sua cor não?”. Ele falou: “Não, eu não gosto de ser negro”. Então, fui tentar trabalhar com ele, [dizendo] porque a cor dele era bonita, que o pai dele era negro e que a mãe dele era negra, que ele era muito bonito, que as pessoas... eu tento falar da importância, valorizar [a cor negra] (...) Para que a criança negra não sinta discriminada (INFORMAÇÃO ORAL)¹³⁵.

Vislumbra que o diálogo entre os alunos – ou seja, uma educação dialógica, tal qual proposta por Paulo Freire¹³⁶ - é primeiro passo para educar os alunos para esta relação positiva com as relações raciais que se desenvolvem no ambiente escolar.

Oliveira (2011) declarou:

Existe. E há professores que têm muita dificuldade de romper com as atitudes racistas. As classificações, os alunos (...) elas continuam acontecendo (...) aquelas falas assim “ah, não é por que o fulano é negro, mas é o cabelo do aluno negro que é despenteado. É o cheiro desse aluno negro que às vezes sobressai mais do que o outro” (...) Eu tenho trabalhado [...] em nível do respeito do outro (...) o diálogo que tem de ser permanente [...] há casos em que a gente tem que trabalhar individual (...) às vezes no nível particular, fora do espaço da sala de aula (...) ele [o aluno] se sente tão agredido pelos colegas que se você vai conversar, ele acha que você é mais um que vai tratá-lo de forma discriminatória (...). Nem sempre é só o trabalho no coletivo que resolve (INFORMAÇÃO ORAL)¹³⁷.

Identifica que existem práticas discriminatórias e racistas em relação aos alunos negros no ambiente escolar. No que se refere ao papel dos docentes frente a esta problemática, afirma que eles ainda têm muita dificuldade em romper com as atitudes racistas que são praticadas em relação a estes alunos negros.

As faces do racismo em relação aos alunos negros, segundo ela, são manifestadas por meio da atribuição pejorativa a aspectos de natureza física como a textura do cabelo, o cheiro do corpo, dentre outros atributos. O diálogo com os alunos tem que ser a base da construção de uma educação antirracista, o respeito de um aluno com o outro, a base da convivência e do relacionamento interpessoal em sala de aula.

¹³⁵ Entrevista concedida por BORGES, Brígida. **Entrevista IV**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

¹³⁶ A este respeito ver: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Edição Especial. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura); FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

¹³⁷ Entrevista concedida por OLIVEIRA, Carmen Lúcia. **Entrevista VI**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

Para a professora, esta educação dialógica, desenvolvida no âmbito coletivo por meio do diálogo permanente com os alunos acerca das questões que envolvem as práticas de racismo no ambiente escolar, constitui-se o primeiro passo para o tratamento do problema; mas, por si só, não é suficiente. É necessário, também, a intervenção na esfera individual, por meio do diálogo particular com o aluno que é vítima do racismo, no sentido de valorizar a sua identidade de forma a possibilitar-lhe uma imagem positiva de si, bem como evitar que se promova um processo de isolamento e um ambiente de hostilidade em relação a este aluno.

O professor Guilherme (2011) respondeu a nossa questão da seguinte forma.

Eu acho que, com todo esse trabalho, nós não podemos ter a ilusão de que erradicamos essas práticas, elas existem, elas têm sido mais visualizadas, colocadas em discussão do que há algum tempo atrás. Mas elas existem (...) Eu trabalho em uma escola municipal e em uma estadual. Nessa escola municipal há algum tempo nós já estamos desenvolvendo um projeto (...) você percebe que essa discussão está sendo colocada, sendo posta (INFORMAÇÃO ORAL)¹³⁸.

Reconhece que, apesar de todo o trabalho exemplar e exitoso que tem sido desenvolvido pelos professores, não se pode ter a ilusão de que as práticas racistas foram erradicadas da escola – elas continuam a existir – porém, são mais visíveis e debatidas após as ações que foram realizadas a partir da Lei Federal nº 10.639/2003 e sua disposição legal correlata.

Relata com base em sua experiência que, quando há um trabalho coletivo e interdisciplinar dos professores da escola na perspectiva do tratamento desta temática com os alunos, aos poucos vão diminuindo as resistências tanto dos alunos como dos professores, para debaterem o assunto e encontrarem caminhos para a superação do problema; porém, quando o trabalho é desenvolvido individualmente por um ou outro professor sem apoio da equipe pedagógica e da gestão da escola, as dificuldades em superar essas práticas são mais profundas e as resistências são maiores.

Novais (2011) assim narrou:

Eu acho que entre os alunos, isso é mais claro. Até tem um... os meninos lá que brincam “Oô, neguinho”. Aí eu falei assim “porque você está tratando assim? Vamos pensar nesse apelido”. A gente começa a levantar essas questões, a gente começa a pensar porque está sendo tratado assim. Aí, “mas professora, eu gosto de ser chamado de neguinho” [...] ele se assume dessa forma e aí [...] às vezes acontece exatamente essa questão de identidade (...) E adolescente é terrível. A discriminação de adolescente, eu acho que é pior do que de adulto. Porque eles são descarados, eles falam na bucha. (...) **“E em relação aos professores para com os alunos”** Eu acho que existe sim (...). Na escola que eu estou, eu já percebi que os tratamentos não são

¹³⁸ Entrevista concedida por GUILHERME, Edmilson Lino. **Entrevista VI**. [jan. 2012]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2012.

diferentes. Eu já percebi um olhar muito superior dos professores, principalmente das professoras mais antigas, que olham muito por cima, como se esse aluno fosse um aluno menor, inferior. Eu já percebi isso. (INFORMAÇÃO ORAL)¹³⁹.

Identifica a existência das práticas racistas e discriminatórias, em relação aos alunos negros no ambiente escolar, que se desenvolvem entre os alunos, principalmente por meio dos apelidos. O racismo neste caso manifesta-se por meio de termos pejorativos atribuídos aos estereótipos dos alunos negros, que, muitas vezes, para adquirirem um relativo patamar de aceitação no âmbito do grupo, acabam por consentir com esses apelidos. Essas práticas estão diretamente relacionadas a aspectos constitutivos da identidade do aluno.

No que se refere à prática pedagógica dos professores, a entrevistada identifica que as práticas racistas se manifestam, principalmente, por meio de mecanismos sutis que visam inferiorizar os alunos negros no ambiente escolar¹⁴⁰.

Vanucci (2010) nos deu um exemplo da sua experiência,

No ano passado, que eu trabalhei, nós fizemos um desfile de penteado afro, e o que me surpreendeu? As crianças branquinhas, de olho azul, foram ao salão e fizeram penteado afro [...] no início nós estávamos pensando que só os negros que viriam com os penteados. E não foi. Então a gente abriu para escola toda fazer a inscrição. Quem quiser desfilar, fizesse um penteado e vinha com um penteado afro para o desfile. Foi muito legal o trabalho (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁴¹.

Na resposta a pergunta, a professora entrevistada relatou sua experiência, desenvolvida no âmbito da prática pedagógica, que possibilitou aos alunos brancos e negros envolverem-se numa atividade pedagógica que evidenciava uma postura antirracista dos alunos, por meio da valorização e reconhecimento dos estereótipos de origem africana como referência estética não somente de beleza física, mas acima de tudo de identidade¹⁴².

Pelegrini (2010) nos respondeu,

¹³⁹ Entrevista concedida por NOVAIS, Barbosa Novais. **Entrevista XI**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

¹⁴⁰ A este respeito ver: BORGES, Edson. **“Olhares Comparados Sobre a Inferiorização dos Negros no Brasil (Séculos XIX e XX): História, Antropologia e Iconografias”**. Rio De Janeiro: Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 03/10/2012. (Tese de Doutorado).

¹⁴¹ Entrevista concedida por VANUCCI, Mariceli Vilela Miguel. **Entrevista XII**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

¹⁴² A professora da Universidade Federal de Minas Gerais, Nilma Lino Gomes, abordou em sua tese de doutorado, como elementos estereótipos como a textura do cabelo, constitui-se em instrumento tanto de construção de práticas discriminatórias e racistas, quanto de reconhecimento e valorização da identidade da criança negra. A este respeito ver: GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH/USP, 2002. (Tese de Doutorado) & GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, jan./jun. 2003-a. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-7022003000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.

Olha, por isso eu falo que é importante a gente participar dos cursos. Eu não conseguia, não visualizava tanto essas práticas racistas em relação aos alunos afrodescendentes na escola. Do ponto de vista da instituição, no discurso, eu achava que isso não existia (...). Mas, foi estudando essa temática que consegui entender que, no dia a dia, no exercício das relações interpessoais na escola, essas relações são discriminatórias, são racistas [...] a partir desses cursos, observando as nossas práticas cotidianas na escola, eu comecei a observar [tais práticas] [...] As pessoas não mudam só porque você fala que elas devem mudar. Mudamos pelo conhecimento (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁴³.

Ao reconhecer a existência de práticas discriminatórias e racistas em relação aos alunos negros no âmbito da escola, ressalta a importância da formação continuada como foco na Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira como instrumento de ressignificação e construção tanto dos saberes docentes quanto das práticas pedagógicas valorativas e positivas das relações raciais e étnicas.

Segundo a professora, foi somente por meio da participação nesta formação continuada que pode perceber e visualizar a existência destas práticas no seu cotidiano. Por meio do estudo desta temática, a mudança de postura ou as atitudes dos professores, em relação ao assunto, não é uma questão meramente de vontade, mas, acima de tudo, de conhecimento. É por meio de uma formação continuada e consistente que possibilite a estes professores a significação e ressignificação dos seus saberes e práticas, que as mudanças ocorrerão, pois os professores não mudam porque queremos que eles mudem; contudo, isso ocorre por meio de processos de emancipação¹⁴⁴ e empoderamento¹⁴⁵ que somente podem ser alcançados através de uma formação continuada e comprometida com estes propósitos.

O tratamento do assunto por parte do professor, não pode ocorrer por meio do aventurismo e da boa vontade; é preciso ter formação, segurança e sensibilidade, pois um tratamento equivocado acerca deste assunto pode, além de contribuir para o agravamento do problema, ainda, gerar situações de conflito entre os alunos, que em nada contribuirão para a melhoria das relações interpessoais, nem na qualidade do ensino ministrado.

Se a formação continuada, por si só, não tem o poder de resolver todos os problemas da educação, bem como da sociedade, no que se refere aos saberes docentes e às práticas pedagógicas de reconhecimento e valorização dos alunos negros e afrodescendentes, como

¹⁴³ Entrevista concedida por PELEGRINI, Rosa Maria. **Entrevista XIII** [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

¹⁴⁴ A este respeito ver o Capítulo II desta tese de doutorado.

¹⁴⁵ Empoderamento e “empowerment” são conceitos que há muito existem na literatura de matriz saxônica, para designar o ato de conferir poder a uma pessoa ou a um grupo. Porém, Paulo Freire ao se referir ao conceito vai além, ao propor que o mesmo constitui-se em instrumento por meio do qual os grupos oprimidos libertam-se de uma “consciência alienada” forjada no campo da educação bancária, e se apropria de uma nova consciência forjada no processo de luta e libertação que leva estes a uma Pedagogia Libertadora. A Este respeito ver: FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

também da sua história e cultura para a construção do tecido social da história e da cultura nacional; ela pode, então, contribuir para o empoderamento dos docentes para que estes sejam sujeitos ativos, bem como tenham liderança neste processo.

Perguntamos, então, aos professores se a escola combate o racismo.

Rosa (2011) nos respondeu que,

Dissimula. A que eu trabalho dissimula. Tanto é que existe uma diferença muito grande de como se trabalha a questão do racismo no turno em que eu trabalho (eu trabalho de manhã) com a forma como se concebe a questão do racismo no turno que eu não trabalho. Existe essa diferenciação (...) De “não existência de racismo” [...] isso é uma questão “que não precisa ser discutida”, “o problema é social”. A gente ouviu muito essa verbalização, que o problema é social [...] (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁴⁶.

Reconhece a professora que a escola dissimula o racismo. Verifica a diferença dentro da escola entre o turno em que trabalha, como coordenadora pedagógica, e o turno em que não trabalha.

A ideia, ainda, presente no imaginário de muitos professores é a de que o racismo não existe, de que as questões de diferenças na escola é uma questão acima de tudo social; e, portanto, a questão do racismo não existe e não precisa ser discutida na escola.

Ao longo da nossa trajetória de mais de 20 anos no meio educacional – começamos o curso de formação para o magistério no ano 1991 – nos deparamos diversas vezes com esta afirmação. Lembro-me de uma colega de trabalho em uma escola de ensino fundamental I que me afirmou: “nem toco neste assunto na minha aula, verifico que sempre que o assunto é ventilado os alunos negros se encolhem, se sentem humilhados por isto, para não humilhar meus alunos, não toco no assunto” (GRIFO NOSSO).

Às vezes, me pergunto se a nossa particularidade diante da sociedade criou uma sociopatia – o racismo – que somente nós sentimos e enxergamos. Busco, então, colocá-la diante de outras particularidades que não são o padrão de aceitação: de gênero, opção sexual, étnicas, etc... Quando os europeus promoveram aqui no Brasil e na América Latina o extermínio dos povos nativos, os Yanques na América do Norte fizeram o mesmo, acreditavam que “isto era o correto”, porque somente olhavam a partir dos seus interesses de lucro e riqueza, ou seja, se anulava o outro – e isto segundo a psicanálise é a personalidade desviante. Assim, o racismo é uma sociopatia que deve ser tratada, na escola, com uma educação positiva das relações raciais e étnicas.

¹⁴⁶ Entrevista concedida por ROSA, Antônia Aparecida. **Entrevista II**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

A professora Borges (2010) assim se manifestou sobre a enquete “Eu acho que a maioria dos professores ignora. Eles percebem que há racismo, mas eles fazem de conta que eles não têm que fazer nada”.

Evidencia que a indiferença é uma das principais atitudes dos professores diante das práticas discriminatórias e racistas em relação aos alunos negros; os professores ignoram e, ao não interferir, contribuem para o agravamento do problema – aquilo que vem do lar como a semente do racismo plantada pela família, na escola é alimentada e cultivada no aluno por meio da indiferença, em breve, e tornará um “baobá”¹⁴⁷, algo tão grande, tão forte e tão enraizado na formação cultural do aluno que estará naturalizado como algo que define o seu próprio ser, a sua identidade.

Tem os dois pontos. A escola como um todo, ela não combate (...) há muitos professores racistas. E às vezes eles dissimulam (...) Os professores sabem que é crime. Então às vezes dissimulam. Mas o racismo existe (...) existe um racismo que ele é silencioso e ele é dissimulado [...] Eu creio que a gente ainda não chegou num ponto de trabalhar com o combate. Porque dentro de nós, muitos de nós, a maioria de nós, mesmo que às vezes trabalhando para acabar com o racismo, nós ainda temos atitudes racistas (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁴⁸.

A escola como um todo não combate o racismo. As formas de dissimulação deste racismo para ela são sutis, pois se sabe que tal prática é considerada crime pela legislação penal.

Mas, reconhece também que o racismo não é uma ação somente de intencionalidade, uma vez que nele há também uma subjetividade que é de ordem cultural e social, pois, todos nós, temos um pouco deste racismo dentro da gente.

O professor Guilherme (2011) nos falou,

[...] apesar da lei ser de 2003, já ter um certo tempo, mas a gente percebe que a escola, as direções, principalmente, a equipe pedagógica (...) não tem ainda uma formação, um interesse para colocar em prática essas discussões (...) De um modo geral, as escolas têm sabido... as direções têm sabido da importância da questão afro, mas, efetivamente, enquanto prática, eu acho que ainda está muito aquém do desejado, do que é necessário (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁴⁹.

Em seu relato, o professor evidencia que, apesar das ações empreendidas no âmbito das escolas, as ações necessárias para que de fato se concretize uma educação antirracista,

¹⁴⁷ Os baobás, embondeiros, imbondeiros ou calabaceiras são um gênero de árvore com oito espécies, nativas da ilha de Madagascar, do continente Africano e da Austrália. O baobá é a árvore nacional de Madagascar e o emblema nacional do Senegal. FONTE: <WWW. pt.wikipedia.org/wiki/Baobá>.

¹⁴⁸ Entrevista concedida por OLIVEIRA, Carmen Lúcia. **Entrevista VI**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

¹⁴⁹ Entrevista concedida por GUILHERME, Edmilson Lino. **Entrevista VI**. [jan. 2012]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2012.

ainda, estão muito aquém do necessário. Para ele, há uma falta de interesse para que estes assuntos sejam pautados no âmbito das unidades escolares com importância que o tema merece.

Pelegri (2010) assim respondeu:

[...] durante muito tempo, ela dissimulou esse racismo. E acho que não é só a escola, a sociedade brasileira como um todo dissimula o racismo. Mas as coisas têm mudado muito porque as escolas, justamente a partir dos cursos, das leituras, a partir, por exemplo, da própria legislação, a partir das cobranças, têm procurado mudar e tratar essa questão do ponto de vista do crescimento mesmo das pessoas (...) talvez não tão declarado do combate a racismo, mas, pelo menos, o discurso em relação à tolerância, o discurso em relação à diversidade, o discurso em relação à aceitação do outro é muito presente na escola hoje em dia (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁵⁰.

Reconhece a existência do racismo, porém, acredita que as coisas estejam mudando tanto na escola como na sociedade, pois com a aprovação da Lei Federal nº 10.639/2003, associada às ações impulsionadas pela lei como a formação de professores – a produção literária, e outras iniciativas – as escolas têm adotado uma mudança de postura.

Os professores reconhecem que a partir da Lei Federal nº 10.639/2003, muitas iniciativas foram possíveis no âmbito destas instituições, que apontam caminhos para que a perspectiva de uma educação antirracista um dia seja alcançada. Tarefa de longo prazo e que precisará de esforços contínuos e permanentes no campo das políticas sociais, das políticas educacionais e das políticas de formação continuada dos professores da Educação Básica.

5.4 Formação continuada dos professores na cidade de Uberlândia, MG, e os saberes docentes dos professores.

O como se constroem e se ressignificam os saberes docentes na interface com a formação continuada, com foco no Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, foi objeto de estudo na pesquisa realizada junto aos professores da Educação Básica que participaram desta formação. Algumas impressões descreveremos a seguir.

A professora Rosa (2011) assim se reportou a questão da contribuição da formação continuada para a construção/ressignificação de saberes docentes inerentes a sua profissão,

[...] essa sociedade branca precisa muito de papel que legitime o que você está falando (...) Então possibilita que o que você está propondo um projeto não é porque você é negra, não é um projeto subjetivo, ele é objetivo, ele é real. Ele tem dados que realmente te dá sustentação. E essa é uma grande importância desse processo de

¹⁵⁰ Entrevista concedida por PELEGRINI, Rosa Maria. **Entrevista XIII** [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

formação. Você tem sustentação do que você conhece realmente, de forma também subjetiva, porque faz parte da sua história de vida, mas demonstra que aquilo não é só um desejo interno de uma negra que está lutando por melhores [...] vai tendo como sustentação a objetividade adquirida nesse processo de formação [...] (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁵¹.

Percebe-se que a participação na formação continuada possibilitou a mesma a construção/ressignificação dos saberes docentes com vistas à aquisição de uma dupla legitimidade: de um lado, o reconhecimento institucional das ações desenvolvidas no âmbito da unidade escolar; do outro, a legitimidade dos saberes construídos/ressignificados no processo de formação docente e a sua transposição didática para o âmbito da prática pedagógica.

Reconhece a professora que, nesta sociedade fundada na reprodutibilidade técnica, os saberes, fruto da experiência de vida e da experiência profissional, são saberes válidos, mas não legitimados tanto do âmbito institucional como das relações interpessoais. Assim, esses saberes precisam, por um lado, dialogar com os saberes oriundos da formação; e, por outro, ser legitimado por este segundo.

O excerto evidencia que os professores têm clara a existência de uma “hierarquia dos saberes”. Numa escala “inferior”, de um lado, estão os saberes fruto da história de vida e da prática docente; e, do outro, numa escala “superior”, estão os saberes frutos da experiência científica e acadêmica.

Os saberes frutos da vivência científica e acadêmica, nestas experiências de formação continuada dos docentes, constituem-se como instrumento de empoderamento dos professores.

A professora Borges (2010), ao abordar sobre a contribuição da formação continuada para a construção/ressignificação de saberes docentes inerentes à sua profissão, assim se reportou,

Eu repensei muito porque sempre gostei de trabalhar com projetos. Na Educação Infantil a gente é muito livre para planejar qual atividade você vai desenvolver com seus alunos. Então eu crio um projeto, trabalho com eles aquele projeto o ano inteiro. Então, a partir dos cursos que eu fiz, comecei a dar uma maior importância. Porque eu sempre dei importância, mas não colocava isso no meu planejamento (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁵².

¹⁵¹ Entrevista concedida por ROSA, Antônia Aparecida. **Entrevista II**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

¹⁵² Entrevista concedida por BORGES, Brígida. **Entrevista IV**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

Na citação, a colaboradora evidencia um reconhecimento da formação continuada como um importante instrumento de ressignificação dos saberes docentes ante a realidade educacional vivenciada.

Esta ressignificação adquire importância singular na medida em que a entrevistada afirma que sempre trabalhou com projetos; porém, foram os cursos de formação continuada na área de História e Cultura da África e Afro-brasileira que possibilitou a ela que repensasse todo o seu planejamento escolar com vistas a contemplar esta temática no currículo, bem como repensar a sua própria prática. Alega que lhe faltavam elementos teórico-práticos que lhe dessem subsídio para a inserção desta temática nos seus projetos de trabalho desenvolvidos.

Oliveira (2011) relatou:

[...] me despertaram muito para situação que ocorria antes mais silenciosas e que a gente não parava para cortar, por exemplo, criando um círculo vicioso de piadas, de apelidos [...] foram coisas simples que os cursos nos abriram os olhos e a gente passou a fazer. Então você passava a atuar ali [...].

[...] a gente sente muito uma teoria das universidades, uma teoria acadêmica às vezes distante da realidade dos professores (...) às vezes nos cursos, nas palestras, traz-se um conhecimento acadêmico que é muito difícil de ser aplicado ali no ensino fundamental (...) conhecimentos que são distantes da realidade que o professor lida no cotidiano (...) o professor que vai fazer um curso quer mudar a sua realidade na sala de aula. Então não é que tem que dar a receita do bolo, mas tem que dar pistas, porque se o curso não ajuda, não instrumentaliza esse professor para que ele possa diminuir as suas angústias na sala de aula, eles vão deixando de participar dos cursos (...) aquele professor que quer estudar, ele quer melhorar a sua prática. Ele quer melhorar a sua abordagem (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁵³.

Corroborando as questões trazidas pela professora Borges ao reconhecer que a formação continuada com foco no Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira de que participaram foi um importante instrumento para a ressignificação da sua prática docente em sala de aula.

Acrescenta que esses saberes são importantes, pois se constituem em subsídios práticos para a intervenção pedagógica do professor no dia a dia da escola.

O Professor Guilherme (2011) assim aborda a questão,

Se a gente for pensar que a grande maioria faz parte do período em que eu me graduei, as pessoas que estavam naquele momento, nós não tivemos acesso à discussão sobre a África com mais propriedade, nós tivemos que procurar isso nos cursos de formação, nas leituras feitas ao longo desses cursos de formação. Então isso acaba fazendo com que nós, professores e educadores, a gente tenha um cuidado de repensar a nossa maneira de atuar. Rever, por exemplo, qual a importância que

¹⁵³ Entrevista concedida por OLIVEIRA, Carmen Lúcia. **Entrevista VI**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

se dá ao conteúdo sobre a questão afro, as discussões sobre a africanidade (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁵⁴.

No excerto, o nosso entrevistado identifica duas contribuições significativas para os professores no que se refere à construção/ressignificação dos saberes docentes diante da contribuição da formação continuada: a primeira contribuição foi a possibilidade de construção de novos saberes acerca da História da África e Afro-brasileira que, até então, não faziam parte dos saberes dos professores entrevistados; a segunda contribuição diz respeito a possibilidade de repensar a prática pedagógica em sala de aula, a partir destes novos saberes adquiridos no âmbito da formação.

Estas duas contribuições são de grande importância para a análise empreendida pela nossa pesquisa, pois como identificamos, ao longo das entrevistas com os professores, o fato de participarem da formação continuada com foco no ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, possibilitou a todos os professores uma tomada de consciência acerca da importância desta temática na Educação Básica; porém, verifica-se que esta ação por si, nem sempre possibilita aos professores a construção de novos saberes docentes a partir da experiência de formação vivenciada; bem como a ressignificação dos saberes e práticas dos professores diante da realidade educacional vivenciada pelos mesmos.

É possível, portanto, identificar com base na contribuição do professor entrevistado três níveis de consciência acerca da formação continuada:

1º nível: tomada de consciência acerca de uma situação problema encontrada no meio educacional e que requer ser mudada/ressignificada com vistas a atingir níveis de aprendizagens significativos, visando uma educação positiva que possibilite aos educandos a promoção de valores humanos rumo ao reconhecimento e valorização das várias identidades presentes na escola;

2º nível: construção de novos saberes a partir da participação na formação continuada, com vistas a instrumentalizar estes professores a mudar a realidade educacional vivenciada no âmbito da sua prática pedagógica;

3º nível: ressignificação dos saberes antigos, bem como das práticas pedagógicas destes professores com vistas a uma educação positiva que possibilite, tanto aos docentes quanto aos educandos, o reconhecimento e valorização das várias identidades presentes no ambiente

¹⁵⁴ Entrevista concedida por GUILHERME, Edmilson Lino. **Entrevista VI**. [jan. 2012]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2012.

escolar, rumo à construção de uma educação para a diversidade. O nível da ação propriamente dito.

Com vistas a atingir estes três níveis da formação continuada dos professores é preciso que as iniciativas se voltem para demandas reais da escola e dos professores, bem como tenham em vistas situações reais que possam potencializar o papel desempenhado por estes como intérpretes e fomentadores das diversas culturas.

A professora Novais (2011), assim se reportou ao tema,

[...] provocou uma reflexão acerca da forma como a gente lida com as questões étnico-raciais na sala de aula. Mas me deixa incomodada um pouco, às vezes, você vem com tanta vontade de fazer as coisas e, de repente, o próprio aluno te desestimula porque é tão complicado... é muito difícil você trabalhar essa questão na sala de aula porque os alunos não aceitam às vezes. Tem aluno que não aceita, mesmo tendo origem negra, tendo parentes (...) uma discriminação com relação a falar sobre o assunto (...) Às vezes os brancos aceitam mais que os negros. Eu já percebi isso [...] você precisa de muitos argumentos – e a pessoa que vivencia o problema da discriminação, do preconceito contra a cor da pele, elas às vezes não aceita o branco estar falando sobre isso para ela. Entendeu? (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁵⁵.

No excerto, faz referência à reflexão acerca da temática, de uma ressignificação dos fazeres docentes por meio dos saberes adquiridos no âmbito da formação continuada; porém, coloca reticências em sua fala para evidenciar como os aspectos vinculados à identidade interferem diretamente nas relações entre a professora e os alunos; no caso particular, a condição de professora branca falando da temática para alunos brancos e negros, acaba por gerar conflitos que dizem respeito a identidade e aceitação.

Estabelece-se, portanto, um diálogo privilegiado entre formação docente, saberes profissionais, identidade profissional e identidade dos alunos; e este diálogo é o instrumento privilegiado que possibilita ou não o trabalho com a temática em sala de aula. A identidade do professor em diálogo e em conflito com a identidade do aluno acaba por criar uma zona de desequilíbrio que propicia um ambiente significativo de aprendizagem.

A Professora Vanucci (2010) assim se reportou à questão,

[...] depois dos cursos que eu fiz, eu me senti mais apta para estar trabalhando com isso, porque no começo eu tinha muito medo. Eu tinha muito medo e muito receio de trabalhar e não saber responder para os alunos. Agora não, agora eu não tenho medo mais de responder (...) Eu sentia muito medo de falar uma coisa sem ter certeza daquilo (INFORMAÇÃO ORAL).

¹⁵⁵ Entrevista concedida por NOVAIS, Karina Barbosa. **Entrevista XI**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

Ao descrever como a aquisição destes novos saberes docentes possibilitou, a essa professora, a superação dos medos que possuía em relação ao tratamento da temática racial com foco no ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira em suas atividades docentes; a entrevistada corrobora com a afirmação de que a aquisição destes novos saberes, em particular, possibilita aos professores experimentarem uma situação de empoderamento¹⁵⁶ – antes tinha medo de falar sobre o assunto, agora não tenho mais – na perspectiva apontada por Paulo Freire. Em sua concepção, há uma tomada de consciência pelo professor oprimido na perspectiva da emancipação docente que o torna educador, pois este processo de emancipação se dá à medida que o professor toma o poder para si, não como uma concessão do opressor, mas como um instrumento do oprimido a serviço do fim da opressão.

Para ele,

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida de qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos na rua, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas dos negros porque, certamente, negros não tem alma. Negros não rezam. Com sua negritude os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude da sociedade em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, como se apresentam ao mundo como pedagogia da democracia (FREIRE, 2007, p. 36). [...] meu papel no mundo não é o de quem constata o que ocorre, mas também, o de quem intervém como sujeito de ocorrências [...] constato não para me adaptar, mas para mudar. [...] Constatando nos tornamos capazes de intervir na realidade (FREIRE, 2007, p. 75-76).

Ao pesquisador cabe, não apenas a simples observação dos dados da realidade e a dissertação sobre esta observação, mas também a análise, a crítica, o questionamento, a formulação, a intervenção e a mudança – a revolução.

Entendendo o racismo como uma das mais violentas e antigas formas de opressão praticadas contra toda a sociedade e, em particular, em relação aos alunos negros; esse empoderamento rumo a uma educação positiva das relações étnico-raciais com vistas ao reconhecimento e valorização dos negros e afrodescendentes no espaço escolar, constitui-se numa ação pedagógica emancipadora, pois permite ao professor libertar-se do racismo, bem como tomar consciência da necessidade de construir no âmbito da sua prática pedagógica um ambiente propício para que os alunos negros e não negros também se libertem desta opressão, uma vez que o racismo não oprime somente o negro, oprime também o branco que se torna escravo de uma ideologia.

¹⁵⁶ Idem, 1970.

A professora Pelegrini (2010), afirmou:

[...] sempre ouvimos e reproduzimos que, no Brasil, o racismo é fruto do período colonial, fruto da escravidão. Que depois de finda a escravidão os brancos inferiorizaram os negros e tudo mais. Então aprendemos - eu, pelo menos, aprendi - que o racismo no Brasil é fruto da escravidão. Por isso, falei que foi importante o nosso contato com Carlos Moore e com a leitura de seus livros. Nós entendemos, com isso, que o racismo é muito anterior a essa escravidão no Brasil. Talvez ele se confunda com a própria história das civilizações (...) E que esse racismo é o que levou a processos diversos de escravidão (...) Acho que consegui achar o fio da meada quando consegui entender isso (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁵⁷.

O excerto evidencia uma dupla contribuição dos saberes adquiridos no âmbito da formação continuada para atuação docente da professora entrevistada: a ressignificação dos saberes e a construção de novos saberes frutos da formação.

Aborda uma compreensão corriqueira, entre os professores e mesmo no âmbito da sociedade como um todo, de que o racismo em nosso país é fruto da “escravidão”. De fato, esta é uma compreensão ainda fortemente presente no imaginário social, assim entendida que o racismo em nosso país seria uma característica do modo de colonização aqui implantado pelos europeus, deslocado da História geral das civilizações e da humanidade – ou, um capítulo particular desta História.

Mas a professora que, a partir das leituras das obras de Carlos Moore¹⁵⁸, possibilitada pela formação continuada, pôde então compreender que o racismo é muito anterior a nossa colonização e como afirma “é muito anterior a esta escravidão no Brasil”¹⁵⁹.

Se por um lado foi possível, pela formação continuada, desfazer uma compreensão acerca das relações raciais no Brasil; por outro, esta formação continuada permitiu, também à professora, a construção de novos conhecimentos, agora, fundados numa visão mais ampla e complexa da problemática racial. Neste movimento, mesmo que por caminhos diversos, corrobora com os demais professores entrevistados com a afirmação de que esta formação permitiu a esses a ressignificação dos saberes antigos, a construção de novos saberes, bem como a mudança da prática pedagógica em função destes dois primeiros movimentos.

¹⁵⁷ Entrevista concedida por PELEGRINI, Rosa Maria. **Entrevista XIII** [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

¹⁵⁸ Carlos Moore, intelectual cubano erradicado no “mundo”, se especializou do debate acerca das relações raciais em seu país, articulando a problemática do racismo na ilha à um duplo contexto: global e Histórico. A esse respeito ver: MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade**: Novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

¹⁵⁹ A esse respeito ver capítulo I desta tese de doutorado e também: PAULA, Benjamin Xavier de. Das Teorias Racistas às Diásporas Africanas: o negro na sociedade brasileira. In: **Anais Eletrônicos: VIII Congresso Ibérico de Estudos Africanos**. Madri-Espanha: Universidade Autônoma de Madri - UAM, 2012. p. 1-23.

Para explorar as questões relacionadas aos saberes docentes dos professores, inserimos em nosso questionário de pesquisa com vistas à coleta de dados, um conjunto de quatro questões exploratórias, as quais objetivavam investigar a relação dos professores com os saberes docentes no universo escolar e as suas interfaces com a formação continuada destes profissionais da educação, com foco na educação para as relações Étnico-raciais e no ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira.

5.4.1. Formação inicial

Iniciamos esta seção perguntando aos professores se eles se sentiam preparados para o trabalho com a educação para as relações Étnico-raciais e no ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, com base nos conhecimentos e saberes docentes desenvolvidos ao longo de sua formação inicial no curso superior de graduação e/ou formação em nível de magistério. As respostas dos docentes encontram-se na próxima tabela.

TABELA 20

Contribuição da formação inicial para o desenvolvimento de saberes docentes

| | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|---|------------|------------|
| Esta formação não o (a) preparou para trabalhar com o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira | 32 | 80% |
| Esta formação, o (a) preparou parcialmente, para trabalhar com o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira | 08 | 20,% |
| Não respondeu | 00 | 0% |
| Total. | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Dos professores por nós entrevistados, 32 docentes, ou seja, a maioria dos entrevistados respondeu que a formação inicial que os habilitou para o exercício do magistério não os preparou sob o ponto de vista dos conhecimentos e saberes docentes, para trabalhar com o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira. Estes professores representam 80% dos professores entrevistados.

Pergunta análoga foi feita aos professores na seção anterior, no que se refere a formação geral para o magistério, e as respostas dos professores não diferem muito da atual.

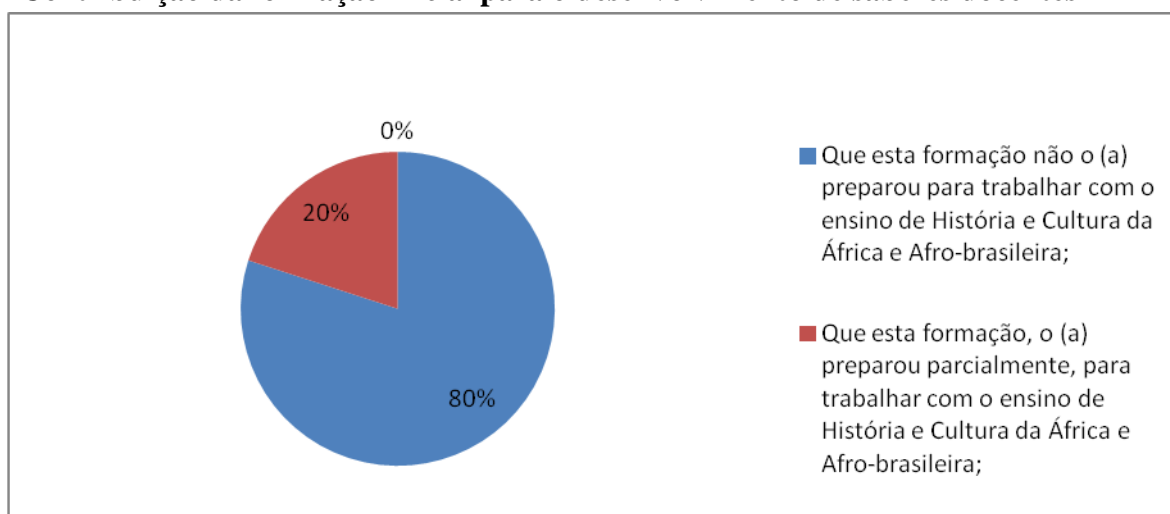
Ao serem inquiridos se a formação inicial de que participaram os prepararam para trabalhar com o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, oito professores, que representam 20% dos docentes entrevistados, responderam que se preparou parcialmente. Embora reconheçam a contribuição da formação continuada específica relativamente ao tema

abordado em nossa pesquisa para a construção e ressignificação de saberes necessários à atuação docente no que se refere à Educação das Relações Étnico-raciais, ainda carecem de mais aporte formativo, tendo em vista a defasagem verificada ao longo de toda a sua formação.

O gráfico nº 20 mostra estes dados de forma iconográfica.

GRÁFICO 20

Contribuição da formação inicial para o desenvolvimento de saberes docentes



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Em seguida, indagamos junto aos professores sobre os conhecimentos e saberes docentes desenvolvidos ao longo de sua formação inicial no curso superior de graduação e/ou formação em nível de magistério, no que diz respeito à contribuição para o Estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira. As respostas dos professores estão dispostas na tabela que segue.

TABELA 21

Conhecimentos e saberes docentes desenvolvidos ao longo de sua formação inicial no curso superior de graduação e/ou formação em nível de magistério

| RESPOSTA | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|--|------------|------------|
| Nunca estudei estes conteúdos no meu curso de formação inicial para a docência | 16 | 40% |
| Estudei muito vagamente estes conteúdos, em geral vinculados a “escravidão” dos negros, ou pontualmente referindo-se a aspectos negativos como guerra, fome, ditaduras e violência | 24 | 60% |
| Estudei estes conteúdos em profundidade e de forma positiva, obtendo uma sólida formação na área que me permite trabalhar os conteúdos de forma significativa | 00 | 00 |
| Não respondeu | 00 | 00 |
| Total. | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Dos professores por nós entrevistados, 16 docentes afirmaram que nunca haviam estudado estes conteúdos no seu curso de formação inicial para a docência. Estes professores representam 40% dos professores entrevistados.

Estes dados são, no mínimo, estarrecedores e nos levam a reflexão acerca da Política Nacional de Formação de Professores em curso no Brasil, pois considerando que em média demora-se 15 anos para se atingir a formação inicial do professor para a carreira do magistério: oito anos no antigo Ensino Fundamental, no mínimo três anos no Ensino Médio, e, quatro anos no ensino superior em curso de graduação de licenciatura plena; verifica-se que em 15 anos de escolarização e ao longo dos quatro anos de formação específica para o magistério, seja em nível médio ou superior, um número significativo dos docentes em atividade na rede pública, sequer ouviram falar sobre o assunto ao longo de seu processo de formação, mesmo que, de forma “errônea” e pejorativa com vistas a propagar as práticas escolares racistas que expusemos neste trabalho.

O segundo grupo de professores entrevistados, formado por 24 docentes, respondeu que estudou muito vagamente estes conteúdos; em geral, estes estavam vinculados à ‘escravidão’ dos negros ou, pontualmente, referindo-se a aspectos negativos como guerra, fome, ditaduras e violência. Estes professores representam 60% dos entrevistados.

Estes dados evidenciam que a maioria dos professores teve uma formação inicial permeada por concepções “racistas”, pejorativas e antipedagógicas em relação aos negros e afrodescendentes, bem como a contribuição dos mesmos para a formação da sociedade brasileira.

Esta constatação sobre a formação continuada dos professores em exercício na rede pública de Educação Básica nos leva a pensar em uma perspectiva de ruptura com o sistema que sustenta a formação inicial para a docência, bem como é uma escolha inevitável diante da realidade educacional vigente: adotar a perspectiva da educação para as relações Étnico-raciais positivas, associadas ao reconhecimento e inserção da contribuição dos africanos e afrodescendentes para a sociedade brasileira, conforme dispõe a Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições legais correlatas, como tema transversal no âmbito de todos os programas de formação continuada de professores em andamento ou em fase de formulação e implementação.

Requer, ainda, a reestruturação da Política Nacional de Formação de Professores em Curso, com vistas à reestruturação de todos os cursos seja de magistério em nível médio, seja de licenciatura plena em nível superior, particularmente, do decreto federal que institui a política nacional de formação docente, das diretrizes nacionais para os cursos de licenciatura

aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação – CNE/MEC, bem como dos Projetos Pedagógico destes cursos no âmbito de cada instituição.

Neste sentido, a política adotada tanto pelo Ministério da Educação do Brasil quanto pelas demais instituições e órgãos vinculados aos vários sistemas de ensino, que propagam o compromisso com uma educação antirracista na perspectiva da educação das relações étnico-raciais positivas, por meio do oferecimento de ações e iniciativas de formação de professores, reestruturação dos currículos escolares, elaboração de materiais didáticos e paradidáticos, dentre outras, que não abordem esta temática numa perspectiva transversal e interdisciplinar, pouco ou parcialmente, contribui para a superação do quadro verificado na tabela em análise.

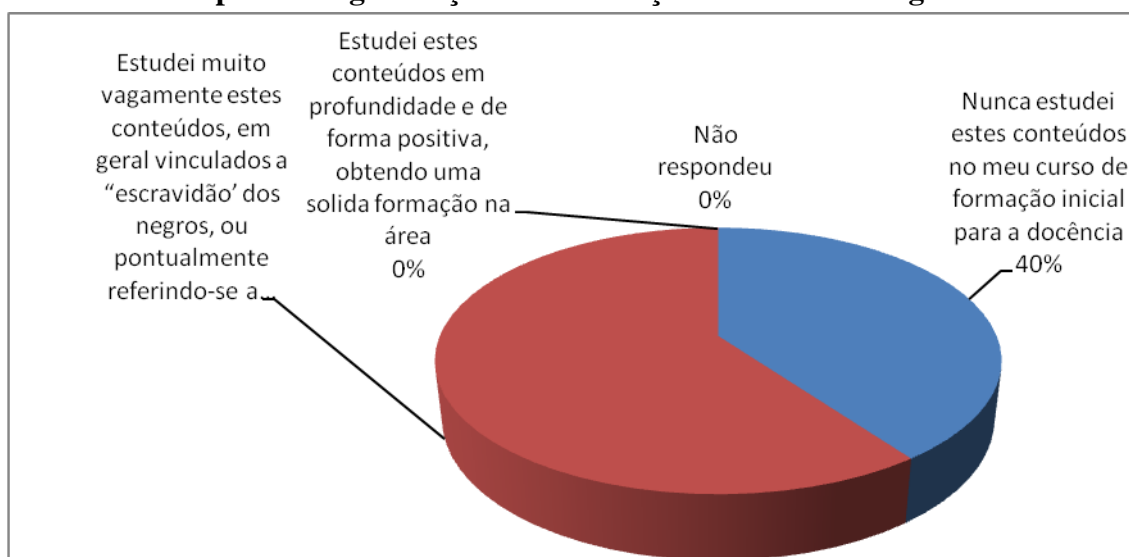
Perguntamos, ainda, a estes professores se eles em seus respectivos cursos de formação inicial para a docência estudaram estes conteúdos em profundidade e de forma positiva, obtendo uma sólida formação na área que permitisse a esses trabalhar os conteúdos de forma significativa. Nenhum dos professores entrevistados reconheceu esta assertiva como estando de acordo com o tipo de formação que recebeu no âmbito de sua formação inicial, no que se refere aos saberes docentes necessários à prática escolar fundamentada em educação positiva para as relações étnico-raciais.

A este respeito, o Parecer CNE/CP nº 03/2004, acertadamente, dispõe sobre a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 na perspectiva da “reeducação das relações Étnico-raciais”, apontando claramente que a educação formal (ensino regular), bem como a educação informal, que se desenvolve em todos os setores da sociedade brasileira, são permeadas por concepções e práticas racistas. Sendo assim, há que se questionar, inclusive, o conceito de educação que foi atribuído a estas práticas formativas sejam elas formais ou informais – inserindo no âmbito dos sistemas de ensino formal, a concepção da “reeducação” como o processo de desconstrução destas práticas racistas de segregação e exclusão, rumo a práticas antirracistas e, de fato, inclusivas no âmbito dos vários sistemas de ensino.

Acerca destes dados observe-se o gráfico de nº 21.

GRÁFICO 21

Conhecimentos e saberes docentes desenvolvidos ao longo de sua formação inicial no curso superior de graduação e/ou formação em nível de magistério



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

5.4.2. Formação continuada.

Nosso interesse, de forma particular, esteve ao longo de toda a pesquisa desenvolvida, assentado sobre a contribuição da formação continuada para a construção, desenvolvimento e ressignificação dos saberes docentes no que diz respeito à implementação do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira.

Com o intuito de explorar esta dimensão da nossa pesquisa, perguntamos aos professores entrevistados se a formação continuada, da qual participaram, possibilitou a construção de conhecimentos e saberes necessários ao trabalho com o ensino de História da África e Afro-brasileira, bem como com as relações raciais de forma positiva em sala de aula e no ambiente escolar. As respostas dos professores estão dispostas na tabela seguinte.

TABELA 22

Contribuição da formação continuada para a construção de conhecimentos e saberes necessários ao trabalho com as relações raciais de forma positiva

| | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|------------------------|------------|------------|
| Sim, satisfatoriamente | 21 | 52,5% |
| Sim, parcialmente | 17 | 42,5% |
| Não | 00 | 00 |
| Não respondeu | 02 | 5% |
| Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Dos professores por nós entrevistados, 21 docentes afirmaram que a formação continuada, de que participaram, contribuiu satisfatoriamente para a construção de conhecimentos e saberes necessários ao trabalho com o ensino de História da África e Afro-brasileira, bem como com as relações raciais de forma positiva em sala de aula e no ambiente escolar. Estes professores representam 52,5% dos entrevistados.

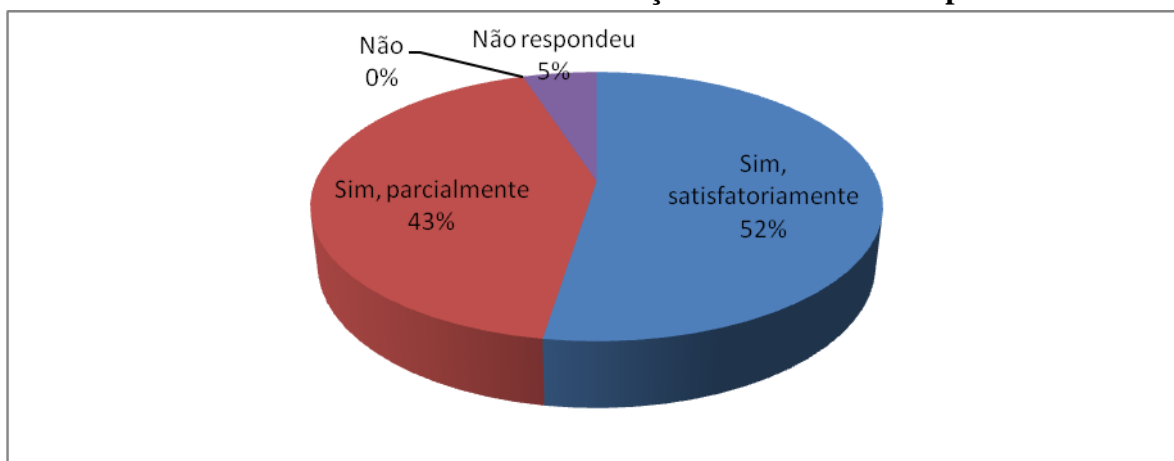
Já 17 docentes responderam que a formação continuada de que participaram contribuiu parcialmente para a construção de conhecimentos e saberes necessários ao trabalho com o ensino de História da África e Afro-brasileira, bem como com as relações raciais de forma positiva em sala de aula e no ambiente escolar. Estes professores representam 42,5% dos entrevistados; sendo que dois docentes não responderam à pergunta, o que equivale dizer: 5% dos entrevistados.

Estes dados revelam que a formação continuada, com foco na temática da pesquisa, possibilitou a construção de conhecimentos e saberes necessários ao trabalho com tal temática, de forma positiva, em sala de aula e no ambiente escolar. Revela, também, que a desconstrução da educação racista e a construção da reeducação positiva para as relações étnico-raciais passam, necessariamente, pela formação continuada dos professores com foco nesta temática, oferecida para todos os professores da Educação Básica, e não somente para um pequeno grupo de professores interessados e comprometidos com o assunto, como medida integrada e complementar no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores em curso no Brasil.

Acerca destes dados observe-se o gráfico de nº 22.

GRÁFICO 22

Contribuição da formação continuada para a construção de conhecimentos e saberes necessários ao trabalho com as relações raciais de forma positiva



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Perguntamos, também, aos professores entrevistados se as ações de formação continuada de que participaram contribuiu para a atuação no magistério no que diz respeito ao tratamento positivo das relações raciais e étnicas.

Reis (2010) descreveu

Com certeza. Porque, inclusive, algumas informações que a gente não tinha, que a Academia não passa – material escrito, livros, bibliografias –, é difícil você... Até então não havia. Hoje, graças a Deus, já consigo ter uma boa biblioteca em relação a bibliografias raciais (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁶⁰

Para a entrevistada, a contribuição da formação continuada, com foco na Educação para as relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, contribuiu com a sua prática pedagógica porque possibilitou a obtenção de informações que não tinha e que não foram disponibilizadas no âmbito da sua formação inicial para a docência. Reconhece, neste sentido, que por mais significativa e importante que tenha sido a sua formação adquirida na militância do Movimento Negro, a formação continuada possibilitou a ampliação desta formação por meio de novos conhecimentos, contribuindo com o processo de qualificação da sua prática profissional – não foi mais nem menos importante, mas, complementar.

A formação continuada em debate contribuiu, também, com o aporte de materiais pedagógicos de suporte à prática profissional da professora tais como: materiais escritos, livros e bibliografias; estes não se encontram facilmente no meio editorial e em lugares convencionais, possibilitando a ela a aquisição de uma “biblioteca pessoal” de materiais de apoio à prática pedagógica. Reconhece, portanto, a professora que a formação continuada de que participou foi de fundamental importância para instrumentalizar o professor na obtenção de recursos pedagógicos para a realização da sua prática docente.

Oliveira (2011) descreve esta contribuição nos seguintes termos:

Se não fossem esses cursos, eu praticamente não teria tido uma base. O Cenafro nasceu desse primeiro curso de 2003, da “Cidadania e relações étnico-raciais”. Foi daí que nasceu o Cenafro (...) Se não fossem esses cursos, eu não teria uma formação para as relações étnico-raciais. No meu primeiro estudo de especialização, eu comecei a perceber que a população, principalmente as mulheres afrodescendentes, as mulheres negras tinham uma condição de vida diferente. Então foi o meu primeiro olhar para um tratamento diferenciado na questão das relações raciais. Se não fossem esses cursos, eu não teria tido uma base para abrir o meu olhar para as questões raciais e, principalmente, para essas relações étnico-raciais e a sala de aula, e o próprio ensino de História. Eu creio que esses estudos foram importantes para abrir o meu olhar, a minha visão, para me dar uma base sobre a

¹⁶⁰ Entrevista concedida por REIS, Aparecida de Fátima Calmin. **Entrevista III**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.b

África e mesmo sobre as relações étnico-raciais [...] nós ainda temos alguns pontos que necessitam ser abordados, porque é difícil mesmo serem abordados. Pontos como a religiosidade, que é um foco que tem muito preconceito (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁶¹.

No excerto, verifica-se o reconhecimento de que a formação continuada com foco na temática estudada nesta pesquisa foi o instrumento por meio do qual a professora pôde ter contado com o tema referido, bem como construir saberes necessários a sua prática pedagógica em sala de aula, haja vista que tais questões foram totalmente ausentes no âmbito da sua formação inicial.

Verifica-se que a professora entrevistada possui uma boa formação docente, bem como uma consciência acerca dos problemas sociais que afetam a sociedade e a educação; mesmo assim, reconhece as suas limitações e deficiências no que se refere ao tratamento do assunto em questão – demonstrando o quanto ainda é necessário construir no âmbito tanto da formação inicial, quanto da formação continuada.

Evidencia-se, também, a apreensão de um olhar para questões particulares dentro da perspectiva do reconhecimento e valorização da diversidade a que nos remete o debate sobre o assunto, ao reconhecer que, no embate pedagógico pelo reconhecimento e valorização de grupos sociais vulneráveis no meio educacional como os negros, as questões de gênero devem ser consideradas, pois mulheres negras, por exemplo, encontram-se em situação de maior vulnerabilidade.

Identifica as necessidades de um tratamento mais específico e aprofundado na formação continuada: a História da África e as religiosidades de matrizes africanas. Em relação a esta segunda temática, entende que é onde se concentram níveis mais elevados de preconceito de alunos e professores, bem como maior desconhecimento dos professores e, portanto, maior necessidade de formação.

O professor Lótus (2011) se posicionou,

Com certeza. A partir dessa participação, a gente começou, na escola, a discutir com os professores, discutir com a direção da escola, com os próprios alunos. A gente já caminhou nessa direção, contemplando essa realidade na escola [...] Fez com que a gente já começasse a fazer essa ponte em relação à questão racial [...] Eu já tinha participado do movimento negro, mas eu acho que esse curso foi o que aprofundou o meu conhecimento nessa questão, nessa temática (...) A partir dessa discussão, a gente também já começou a fazer uma análise não só com relação à questão do

¹⁶¹ Entrevista concedida por OLIVEIRA, Carmen Lúcia. **Entrevista VI**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

negro, mas também à questão do índio e outras etnias que sempre estiveram na sala de aula (...) (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁶²

Acompanha a ideia de que foi a partir da formação continuada que os professores envolvidos puderam intervir perante a direção da escola aos demais colegas e aos alunos, com vistas a provocá-los quanto a necessidade de implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/003 e suas disposições correlatas. Neste sentido, a formação continuada constituiu-se num instrumento de empoderamento da prática pedagógica do professor.

Identifica, também, a formação continuada como complementar, pois, no seu caso, o mesmo possibilitou o aprofundamento dos saberes adquiridos na militância do movimento negro. Se a militância foi o local do despertar da consciência e da vivência, a formação continuada para ele foi o local de aprofundamento teórico desta experiência formativa que se iniciou muito antes da sua formação acadêmica para a docência.

5.4.3 Contribuição da formação continuada e a ressignificação de saberes docentes.

Fechamos o nosso bloco de questões, acerca da formação continuada dos professores ante os saberes docentes, com uma questão que aborda a interface entre os saberes docentes e o trabalho pedagógico com foco na temática da Educação para as relações raciais e no ensino de História da África e Afro-brasileira.

Perguntamos aos professores entrevistados se a formação continuada da qual participaram possibilitou-lhes a construção de conhecimentos e saberes, por meio e algumas ações didático-pedagógicas.

As respostas dos professores estão dispostas na tabela seguinte.

TABELA 23
Contribuição da formação continuada para a construção de conhecimentos e saberes necessários ao trabalho com o ensino de História da África e Afro-brasileira

| | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|--|------------|------------|
| Trabalho por meio de projeto interdisciplinar envolvendo equipe pedagógica e demais docentes da escola | 13 | 32,5% |
| Trabalho por meio de projeto interdisciplinar envolvendo outros docentes da escola | 08 | 20% |
| Trabalho por meio de projeto trabalhado no âmbito da sua área/disciplina de forma individual em conjunto com os alunos | 11 | 27,5% |
| Trabalho por meio de ações pedagógicas (que não se constituiu | 09 | 22,5% |

¹⁶² Entrevista concedida por LÓTUS, José Eurípedes. **Entrevista X**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

| | | |
|--|----|------|
| propriamente em projeto), no âmbito da sua área/disciplina de forma individual em conjunto com os alunos | | |
| Não foi possível trabalhar os conhecimentos e saberes adquiridos na formação, na minha prática em sala de aula | 03 | 7,5% |
| Nenhuma das alternativas se aplica. | 00 | 0% |
| Não respondeu | 00 | 00 |
| Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Registra-se que na assertiva em questão admitiu-se mais de uma resposta que melhor configurasse a situação dos docentes entrevistados.

Dos professores por nós entrevistados, 13 docentes afirmaram que a formação continuada de que participaram contribuiu para o trabalho por meio de projeto interdisciplinar envolvendo a equipe pedagógica e demais docentes da escola, evidenciando que esta formação abriu caminhos para o trabalho pedagógico de forma interdisciplinar no âmbito da escola na qual atuam. Estes professores representam 32,5% dos entrevistados.

O segundo grupo de professores entrevistados formado oito docentes – 20% dos entrevistados – os quais afirmaram que a formação continuada de que participaram contribuiu para o trabalho por meio de projeto interdisciplinar envolvendo outros docentes da escola, evidenciando que esta formação abriu caminhos para o trabalho pedagógico de forma interdisciplinar no âmbito da escola onde atuam; porém, sem a participação dos responsáveis por articular estes projetos à perspectiva do Projeto Pedagógico e do Plano de Ensino da escola, ou seja, os coordenadores pedagógicos, evidenciando uma abrangência limitada da perspectiva interdisciplinar no âmbito da unidade escolar.

O terceiro grupo de professores entrevistados formado por 11 docentes – 27,5 dos entrevistados – os quais afirmaram que a formação continuada de que participaram contribuiu para o trabalho por meio de projeto desenvolvido no âmbito da sua área/disciplina de forma individual em conjunto com os seus alunos, comprovando que esta formação abriu caminhos para o trabalho pedagógico de forma individual, sem uma abrangência interdisciplinar no âmbito da escola onde atuam, evidenciando uma não abrangência de tal perspectiva no âmbito da unidade escolar.

O quarto grupo de professores entrevistados formado por nove docentes – 22,5% dos entrevistados, afirmaram que a formação continuada de que participaram contribuiu para o trabalho por meio de ações pedagógicas (que não se constituiu propriamente em projeto), no âmbito da sua área/disciplina de forma individual em conjunto com os seus alunos, evidenciando que esta formação abriu caminhos para o trabalho pedagógico de forma individual; porém, sem uma articulação maior com o conjunto dos conteúdos trabalhados

pelos docentes, bem como sem uma abrangência interdisciplinar no âmbito da escola onde atuam. Estes dados comprovam, também, uma contribuição parcial da formação continuada para os professores entrevistados, conforme verificada anteriormente.

O quinto grupo de professores entrevistados formado por três docentes – 7,5% dos entrevistados, afirmaram que a formação continuada de que participaram não possibilitou trabalhar os conhecimentos e saberes adquiridos na formação, na sua prática em sala de aula. Verifica-se que uma das possíveis inferências acerca das respostas aferidas pode estar na ausência temporária destes professores da sala de aula; e, neste sentido, não seria possível afirmar que a formação continuada não contribuiu para o trabalho destes docentes, mas sim que, apesar da contribuição da formação, por motivos outros não foi possível a sua transposição direta para o universo da sala de aula.

Estes dados evidenciam que a formação continuada com foco na temática desta pesquisa possibilitou para mais de 50% dos professores entrevistados trabalharem com a mesma de forma interdisciplinar no âmbito das respectivas unidades onde atuam, mesmo que, uma parte destes docentes tenha encontrado dificuldades com o envolvimento dos coordenadores pedagógicos com o trabalho desenvolvido.

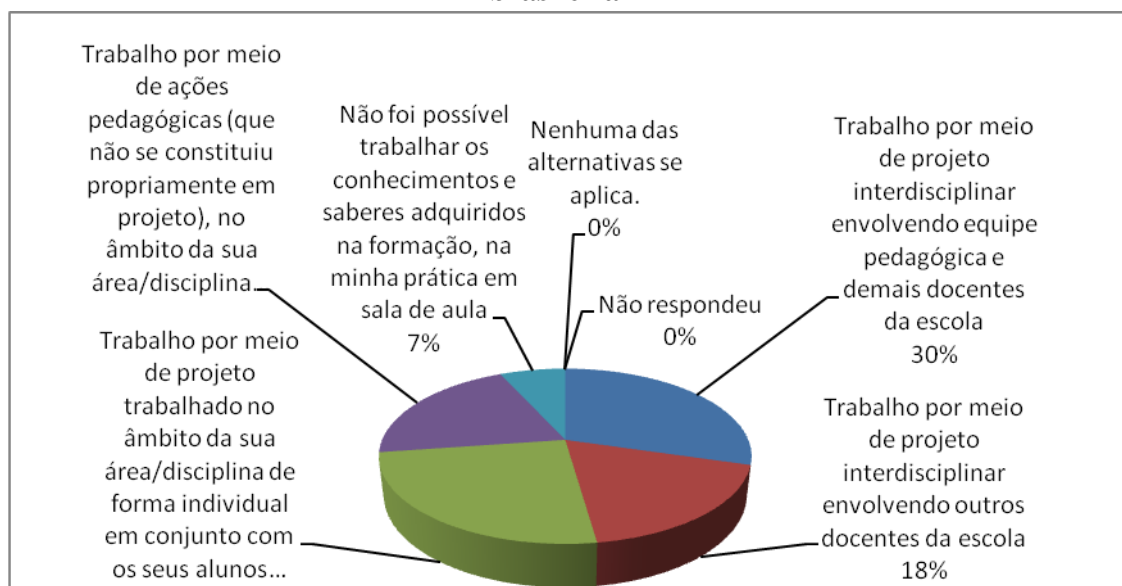
Um número menor de docentes, próximo de 50% dos entrevistados, revelou que a formação continuada de que participaram, possibilitou, a estes professores, trabalhar com estas temáticas de forma individual, sem um alcance interdisciplinar no âmbito das respectivas unidades onde atuam; e, também, não houve para estes o envolvimento dos coordenadores pedagógicos com o trabalho desenvolvido.

Os dados evidenciam dois grandes desafios colocados para o trabalho pedagógico com foco na temática da pesquisa, no âmbito das unidades escolares: a falta de envolvimento da equipe pedagógica e, conseqüentemente, a necessidade de interdisciplinaridade das ações empreendida pelos professores, remetendo tais ações a vontade individual destes docentes; e não ao compromisso institucional dos agentes e instituições dos diferentes sistemas de ensino.

Acerca destes dados observe-se o gráfico de nº 23.

GRÁFICO 23

Contribuição da formação continuada para a construção de conhecimentos e saberes necessários ao trabalho com o ensino de História da África e Afro-brasileira



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Na sequência, passamos à análise da prática pedagógica dos professores em diálogo com a formação continuada destes docentes, bem como os saberes inerentes à sua profissão.

5.5 A formação continuada dos professores na cidade de Uberlândia, MG, e a ressignificação dos saberes e práticas dos docentes.

Ao formular as questões aos sujeitos desta pesquisa, tivemos a preocupação de compreender como o processo de formação continuada da qual os professores participaram, possibilitou aos mesmos a ressignificação das suas práticas pedagógicas, particularmente, no que se refere à relação estabelecida com os alunos negros e não negros em sala de aula.

Inicialmente, perguntamos aos professores entrevistados, no que se refere a relação com alunos negros e não negros em sala de aula, se a formação continuada de que participaram possibilitou a mudança de comportamentos e atitudes na sua atuação como docente.

As respostas dos professores entrevistados estão dispostas nas tabelas a seguir.

TABELA 24
Contribuição da formação continuada para a relação dos professores com os alunos
negros e não negros

| | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|---------------|------------|------------|
| Sim | 34 | 85% |
| Não | 05 | 12,5% |
| Não respondeu | 01 | 2,5% |
| Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Dentre os professores entrevistados, 34 responderam que a formação continuada da qual participaram possibilitou a mudança de comportamentos e atitudes na sua atuação como docente, no que se refere à sua relação com alunos negros e não negros em sala de aula. Estes representam um percentual de 85% dos professores participantes da pesquisa.

Do outro lado, cinco professores entrevistados responderam que a formação continuada da qual participaram não possibilitou a mudança de comportamentos e atitudes na sua atuação como docente, no que se refere à sua relação com alunos negros e não negros em sala de aula. Estes representam um percentual de 12,5% dos professores participantes da pesquisa.

As respostas a este segundo quesito nos coloca diante de indagações desafiadoras que possam explicar a resposta dos professores. Nossa inquirição nos leva a duas possibilidades mais recorrente tanto das entrevistas orais, como no âmbito do próprio questionário da pesquisa.

De um lado, há um grupo de professores – militantes de movimentos negros, sindicais, educacionais, dentre outros – afirmaram que, fruto de uma consciência anterior, sempre buscaram tratar todos os alunos dentro de uma relação de respeito, abordando de forma positiva as questões raciais e étnicas dentre outras. Neste sentido, não seria a formação continuada que os fizeram ressignificar a sua prática docente em relação a estes alunos.

De outro lado, há um grupo de professores que afirma de forma veemente que sempre tratou “todos os alunos de forma igual”; e, portanto, não seria a formação continuada que fez ressignificar a prática docente em relação aos alunos.

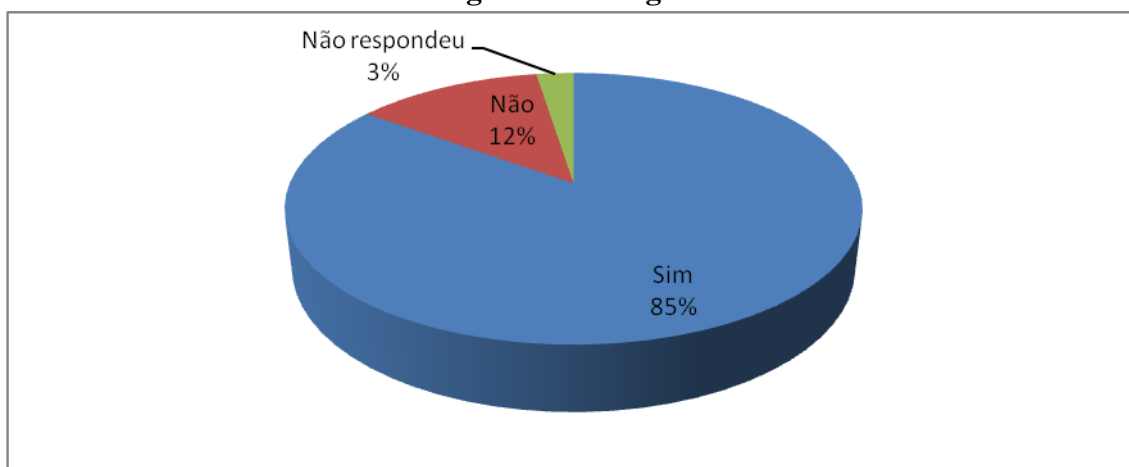
No que se refere às evidências apontadas, verificamos na primeira hipótese apresentada uma postura crítica e consciente de reconhecimento da diversidade e das diferenças como instrumento de construção de relações raciais e étnicas positivas com vistas à valorização dos diferentes grupos; já na segunda hipótese, evidencia-se uma suposta valorização dos alunos como sujeitos universais fundadas na ideia de igualdade jurídica como

fato em si mesma, e não como um ideal a ser alcançado (o princípio da equidade) e, neste sentido, a diversidade e diferenças são negadas.

Por fim, um professor entrevistado não respondeu à pergunta. Representa um percentual de 2,5% dos professores participantes da pesquisa.

O gráfico nº 25 apresenta uma ilustração dos dados obtidos.

GRÁFICO 24
Contribuição da formação continuada para a relação dos professores com os alunos negros e não negros



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Perguntamos também aos professores entrevistados, no que se refere à relação com alunos negros e não negros em sala de aula, se a formação continuada de que participaram possibilitou intervir positivamente para a mudança de atitudes e comportamentos.

As respostas dos professores entrevistados estão dispostas na tabela a seguir.

TABELA 25
Contribuição da formação continuada no que se refere à relação entre alunos negros e não negros em sala de aula

| | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|---------------|------------|------------|
| Sim | 36 | 90% |
| Não | 02 | 5% |
| Não respondeu | 02 | 5% |
| Total | 40 | 100% |

FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Dentre os professores entrevistados, 36 responderam que a formação continuada da qual participaram contribuiu para a melhoria das relações entre os alunos negros e os alunos não negros na sala de aula. Estes professores representam 90% dos professores participantes da pesquisa.

Dentre os professores que responderam que a formação continuada da qual participaram não contribuiu para a melhoria das relações entre os alunos negros e os alunos não negros na sala de aula, o percentual foi de 5%, ou seja, dois professores.

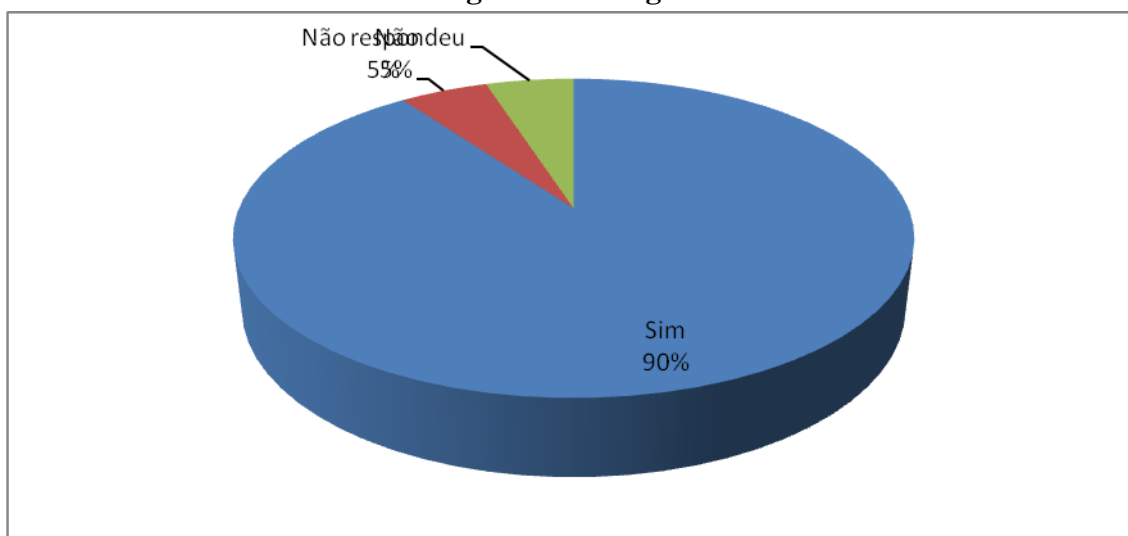
Dois professores não responderam a esta pergunta, o que igualmente representa 5% dos entrevistados.

Observa-se de forma geral que se, em um primeiro momento, a formação continuada de que os professores participaram ao longo do período estudado foi importante para a ressignificação da prática pedagógica dos docentes; num segundo momento, esta formação e a mudança de perspectiva, por ela possibilitada, atingiu também a relação interpessoal entre os alunos dos professores que participaram desta experiência formativa.

Neste sentido, é possível afirmar que a formação continuada possibilitou a ressignificação das práticas pedagógicas e curriculares dos professores que participaram desta experiência formativa, bem como a transposição didática destas experiências para o universo da sala de aula, onde estes docentes atuam. Possibilitou, também, a ressignificação das relações sociais desenvolvidas entre alunos negros e não negros.

Estas constatações nos autorizam inferir que, reafirmando o dito em outras partes deste texto, a formação continuada é capaz de modificar, não somente as práticas pedagógicas e curriculares dos professores, como as práticas cotidianas e interpessoais dos alunos rumo à perspectiva de uma educação positiva das relações étnico-raciais, conforme defendida neste trabalho. Veja-se o gráfico nº 26.

GRÁFICO 25
Contribuição da formação continuada para a relação dos professores com os alunos negros e não negros



FONTE: Dados coletados pelo autor por meio de questionário aplicado aos professores entrevistados de março a dezembro de 2010.

Perguntamos, também, aos professores entrevistados se as ações de formação continuada de que participaram contribuiu para a atuação no magistério no que diz respeito ao tratamento positivo das relações raciais e étnicas.

A professora Rosa (2011) assim nos respondeu,

Sim, tiveram fundamental importância porque pela questão de ser negra, a vivência da gente foi refletida nas ações teóricas. Então foram fundamentais. Outra questão: quando você participa, você convida outros a participar, e aí a gente desmonta a concepção de que você não atua às vezes porque você não tem referência para atuar, é uma coisa que você ouve muito na questão de professores, em grupos de professores (...) Atualmente, também participei como tutora a distância de um curso de formação étnico-racial que contribuiu muito mesmo por conta de que você vê que as pessoas estão buscando experiências novas. Então, os conteúdos que foram trabalhados, tanto nesse projeto quanto nos demais dos quais eu participei tiveram fundamental importância, porque, como eu disse anteriormente, deram subsídio para que as pessoas tivessem confiança. Porque aí você legaliza a questão. Na hora de apresentar para o grupo de profissionais com que você trabalha. E aí te dá mais sustentação para aquilo que você está propondo [...] tem gente que nem vai procurar formação porque acha que não precisa (...) tem um grupo que nega porque é super-racista, mas tem um grupo que nega porque acredita realmente que não existe. É uma crença verdadeira para ela, essa pessoa é mais fácil de trabalhar (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁶³.

Ao falar das contribuições da formação continuada para a sua atuação profissional, a entrevistada relata como a sua vivência pessoal já trazia em si saberes práticos acerca das relações raciais; porém, é a formação continuada que confirma estes saberes de vida, que afirma, legitima estes saberes frutos das experiências pessoais, conferindo ao mesmo uma validade institucional de uma instituição do estado: a universidade. Nesta, confere-se, assim, a validade científica e institucional a estes saberes, como forma de empoderamento do discurso docente acerca das relações raciais vivenciadas em seu cotidiano.

Afirma, também, que muitos professores não reconhecem a existência do racismo, na educação, e nas suas próprias práticas pedagógicas, e por isto não buscam a formação continuada, porque sob o ponto de vista do discurso pedagógico negam a existência do racismo, e sob o ponto de vista da prática pedagógica, pratica-o.

Reis (2010) descreveu,

Com certeza. Porque, inclusive, algumas informações que a gente não tinha, que a Academia não passa – material escrito, livros, bibliografias –, é difícil você... até

¹⁶³ Entrevista concedida por ROSA, Antônia Aparecida. **Entrevista II**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

então não havia. Hoje, graças a Deus, já consigo ter uma boa biblioteca em relação a bibliografias raciais. (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁶⁴

Para a entrevistada, a contribuição da formação continuada contribuiu com a sua prática pedagógica porque possibilitou a obtenção de informações que não tinha e que não foram disponibilizadas no âmbito da sua formação inicial para a docência.

A professora que é, também, militante do Movimento Negro reconhece que, por mais significativa e importante que tenha sido a sua formação adquirida na militância, a formação continuada possibilitou a ampliação desta formação por meio de novos conhecimentos, contribuindo com o processo de qualificação da sua prática profissional – não foi mais nem menos importante, mas, complementar.

A formação continuada em debate contribuiu também com o aporte de materiais pedagógicos de suporte à prática profissional da professora tais como, materiais escritos, livros e bibliografias que não se encontra facilmente no meio editorial e em lugares convencionais, possibilitando-lhe a mesma a aquisição de uma “biblioteca pessoal”. Reconhece que a formação continuada de que participou foi de fundamental importância para instrumentalizar o professor na obtenção de recursos pedagógicos para a realização da sua prática docente.

Borges (2010) assim se reportou ao assunto,

[...] contribuíram muito, porque [...] Com a participação nos cursos eu já tive um monte de ideias, foi-se criando um monte de coisas na minha cabeça [...] eu senti falta de estudar mais um pouco sobre a história da África, porque sei pouco [a respeito dela] (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁶⁵.

Para ela, a contribuição da formação continuada foi, em primeira instância, um estímulo positivo para o seu trabalho com a temática e uma resposta aos seus anseios de formação, pois por mais que tivesse uma consciência sobre a necessidade de trabalhar com as questões relacionadas às relações raciais com foco no aluno negro em sua prática pedagógica, não sabia como fazê-lo.

Foi um estímulo positivo, também, para que buscasse outras experiências de formação continuada, pois, ao entrar em contato com o tema, pôde perceber as suas limitações enquanto docente, bem como procurar suporte e apoio na formação continuada que a subsidiasse para a

¹⁶⁴ Entrevista concedida por REIS, Aparecida de Fátima Calmin. **Entrevista III**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

¹⁶⁵ Entrevista concedida por BORGES, Brígida. **Entrevista IV**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

melhoria da sua prática pedagógica quanto ao tema em destaque. Reconhece que virou uma “papa cursos de formação continuada”.

O Professor Guilherme (2011) também reconhece esta contribuição nos seguintes termos,

Com certeza. Eu até tiro o exemplo da nossa escola, a escola municipal Gladsen Guerra. Em 2007 alguns professores se reuniram com a direção no final do ano para pedir para a gente [trabalhar] essa questão afro na escola, de alguma forma, fomos prontamente atendidos. Em 2008 iniciamos um trabalho na escola e esse trabalho está até hoje sendo desenvolvido, foi “Olhar África e ver o Brasil”. E esse projeto, em um concurso que aconteceu em São Paulo, de software, visual ganhou um prêmio internacional, concorreu com várias outras escolas do Brasil e fora e ganhou o primeiro lugar porque foi um projeto desenvolvido na escola e, a partir do desenvolvimento desse projeto por diferentes disciplinas – Inglês, História, Geografia, Matemática, Português, Educação Física... a partir disso a prefeitura utiliza nos seus laboratórios de informática, os laboratoriais utilizaram esse material que nós fizemos lá, o portfólio, e transformaram em recursos desses softwares [...] mas a gente percebe que houve uma demora muito grande em relação a esses programas de formação, particularmente aqui em Uberlândia. Esses programas de formação começam, se eu não me engano, a partir de 2006, 2007. E aí houve uma mobilização, toda uma questão de verbas federais que vieram para algumas instituições, ONGs, e isso foi utilizado de alguma forma na formação (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁶⁶.

Ressalta que foi tão importante a contribuição da formação continuada para a prática pedagógica dos professores, que, na escola onde leciona, esta formação possibilitou a mobilização dos professores da escola oriundos de diferentes áreas do conhecimento, na organização de um projeto interdisciplinar que recebeu premiação internacional pelo feito.

Dispõe o Projeto,

Atendendo e analisando a importância da Lei Federal nº 10.639/03, em meados do mês de outubro do ano de 2007, a equipe pedagógica da Escola Municipal Dr. Gladsen Guerra de Rezende – Iris Marta Fernandes, Reilla Márcie de Oliveira, Cecília Maria Abreu Faria e Edna Bartassan, em diálogo com os professores que participaram do curso de formação continuada Eixo 2 : Raça ,Gênero e Etnia - Sebiana do Valle Duarte Barbosa, Edmilson Lino Guilherme e Karyna Barbosa Novaes, iniciou uma articulação entre os professores da escola com o objetivo de trocar informações sobre a importância da valorização da cultura Afro-brasileira, traçando os objetivos e a estrutura do projeto. (UBERLÂNDIA, 2009, p. 05).

Os resultados deste projeto foram estendidos pela Prefeitura Municipal de Uberlândia para o uso de outras unidades escolares, bem como de outros órgãos da Secretaria Municipal de Educação. Nesta experiência narrada, verifica-se que a formação continuada cumpriu o papel de formação de uma consciência sobre a importância da temática entre os professores

¹⁶⁶ Entrevista concedida por GUILHERME, Edmilson Lino. **Entrevista VI**. [jan. 2012]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2012.

que participaram; possibilitou a construção de saberes necessários à prática pedagógica emancipadora, bem como a instrumentalização dos professores para esta prática; possibilitou, ainda, mobilização do conjunto dos professores da escola na luta contra o racismo; possibilitou, também, o reconhecimento e valorização da experiência exitosa dos professores; e, por fim, a disseminação desta experiência para a rede municipal de ensino.

O professor Lótus (2011) se posicionou,

Com certeza. A partir dessa participação, a gente começou, na escola, a discutir com os professores, discutir com a direção da escola, com os próprios alunos. A gente já caminhou nessa direção, contemplando essa realidade na escola [...] Fez com que a gente já começasse a fazer essa ponte em relação à questão racial [...] Eu já tinha participado do movimento negro, mas eu acho que esse curso foi o que aprofundou o meu conhecimento nessa questão, nessa temática (...) A partir dessa discussão, a gente também já começou a fazer uma análise não só com relação à questão do negro, mas também à questão do índio e outras etnias que sempre estiveram na sala de aula (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁶⁷.

O professor acompanha a ideia de que foi a partir da formação continuada que os professores envolvidos puderam intervir perante a direção da escola, aos demais colegas e aos alunos, com vistas a provocá-los quanto a necessidade de implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/003 e suas disposições correlatas. Neste sentido, a formação continuada constituiu-se num instrumento de empoderamento da prática pedagógica do professor.

Identifica também a formação continuada como complementar, pois no seu caso a mesmo possibilitou o aprofundamento dos saberes adquiridos na militância do movimento negro. Se militância foi o local do despertar da consciência e da vivência, a formação continuada, para ele, foi o local de aprofundamento teórico desta experiência formativa que se iniciou muito antes da sua formação inicial para a docência.

O reconhecimento e valorização da diversidade racial em relação aos negros permitiram também aos professores o mesmo tratamento em relação a outras diversidades como a questão do índio.

A professora Vanucci (2010) afirmou “Contribui e muito. Contribuiu muito porque a partir daí a gente começou a trabalhar com mais segurança o conteúdo. E eu sempre estou lendo. Tudo que eu vejo, eu leio, e gosto de estar aprendendo mais um pouquinho”. (VANUCCI, 2010, INFORMAÇÃO ORAL)¹⁶⁸.

¹⁶⁷ Entrevista concedida por LÓTUS, José Eurípedes. **Entrevista X**. [nov. 2011]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2011.

¹⁶⁸ Entrevista concedida por VANUCCI, Mariceli Vilela Miguel. **Entrevista XII**. [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

Sua perspectiva é do empoderamento, de que a formação continuada conferiu autoridade, legitimidade e segurança para a prática pedagógica do professor. As dificuldades que o professor encontra para trabalhar com este assunto é principalmente a falta de formação, pois é um assunto “espinhoso” e complexo. Se a formação inicial não a preparou para o trabalho pedagógico com esta temática, coube à formação continuada cumprir tal função..

Na linha de entendimento da professora, somente uma formação continuada estendida a todos os professores poderia mudar a realidade, pois, se houve uma ausência desta temática na formação inicial, não se trata de aperfeiçoar ou ampliar mais, de começar da marca “zero”.

Esta formação continuada estendida a todos os professores, constitui-se instrumento de empoderamento docente. Empoderar todos os professores para o enfrentamento do racismo no âmbito das suas práticas pedagógicas por meio de uma reeducação positiva das relações Étnico-raciais, com vistas ao reconhecimento e valorização da contribuição dos africanos e afrodescendentes para a construção da identidade nacional e da escola, que não é una, mas diversa, multifacetada, multicultural.

A professora Pelegrini completa,

Eu considero que sim. Acho que elas foram fundamentais para ampliar minha visão a respeito dessa temática e para melhorar minha atuação com os professores. Eu me lembro que quando foi publicada a Lei 10.639 em 2003, falei assim: “Mas por que uma Lei dessas se nós, professores de História, já fazemos isso? Nós já atuamos trabalhando nesse sentido, da valorização do afrodescendente na História desse país, na valorização do africano que veio para cá trazido, escravizado aqui. Nós já temos uma perspectiva crítica em relação a essa questão. Por que ser preciso uma Lei para que tenhamos que trabalhar isso?” E foi a partir dos cursos dos quais eu participei que consegui visualizar que a questão é mais ampla do que apenas trabalhar isso, mas isso representa um enfoque que se dá em todos os sentidos ao afrodescendente no país. E que a postura da escola em relação, por exemplo, em relação ao aluno que é afrodescendente ela deve ser modificada. Então foi a partir dos cursos que consegui ampliar a minha visão e que consegui mudar a minha prática, também, em relação a várias coisas que eu fazia na escola. (INFORMAÇÃO ORAL)¹⁶⁹.

Reconheceu a professora entrevistada que a formação continuada contribuiu para a ressignificação dos saberes e das suas práticas pedagógicas à medida que possibilitou, por um lado, adquirir uma visão mais ampliada acerca das relações raciais no âmbito da escola em relação à valorização e reconhecimento dos alunos negros e afrodescendentes; e, por outro, mudar a sua prática pedagógica “em relação a muitas coisas que fazia na escola, no tocante a este tema”.

¹⁶⁹ Entrevista concedida por PELEGRINI, Rosa Maria. **Entrevista XIII** [jul. 2010]. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Uberlândia, MG, 2010.

No primeiro momento, reconhece como principal contribuição da formação continuada uma ampliação da visão acerca desta temática, haja vista que neste momento, foram abordados diversos subtemas, porém, foram poucas as leituras.

No segundo momento, pôde então aprofundar as leituras que não foram propiciadas no primeiro momento da formação continuada, principalmente acerca da questão do racismo.

Com diferentes enfoques, as diversas atividades de formação continuada oferecidas na cidade de Uberlândia para os professores da Educação Básica, foram se complementando, de forma que o professor que teve a possibilidade de participar destas diferentes experiências, verificou um salto qualitativo na sua prática pedagógica a partir das contribuições desta formação continuada ofertada para os professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS (PROVOCAÇÕES FINAIS)

Não ando só.
Levo minha ancestralidade na bagagem do meu *ori*.
Tiago Ramsés

Esta tese de doutorado partiu de uma perspectiva de continuidade. Após quase uma década atuando como docente do ensino superior, particularmente, em cursos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, sentimos necessidade de articular a nossa perspectiva de formação científica em nível de doutorado à reflexão sobre a nossa prática docente ao longo da nossa história de vida no magistério superior.

Elegemos como objeto de estudo a formação continuada de professores para a implementação do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia, MG, no período de 2003 a 2008. Esta escolha foi intencional, pois tem a ver com três fatores: 1º) os cinco primeiros anos de aprovação da Lei Federal nº 10.639/2003, constitui-se, portanto, num ciclo de estudo importante para compreender os efeitos da referida lei sobre os sistemas de ensino e sobre a atuação dos professores; 2º) de diferentes formas, ao longo deste período, estivemos envolvidos na maior parte das ações desenvolvidas pelos poderes públicos municipal, estadual e federal, bem como de iniciativas organizadas pelo movimento negro, seja na qualidade de docente, gestor, captador de recursos, autor da proposta de formação, ou mesmo articulador nestas esferas; 3º) a nossa formação de Historiador, nesta, admite-se o estudo de uma história recente, ou mesmo do presente, mas não de uma história imediata, pois o historiador em sua formação não concebe a pesquisa sobre um fato que ainda está acontecendo – isto seria tarefa dos sociólogos. É como se estivesse deixando de ser historiador, pois a identidade de formação permeia toda a nossa atuação, independente da área em que estamos.

Ao longo da pesquisa, buscamos responder a pergunta inicialmente posta: quais foram os resultados que estas iniciativas de formação continuada de professores provocaram no universo escolar e, particularmente, na significação/ressignificação dos saberes e das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula?

Este estudo buscou compreender como os professores que passaram pela experiência da formação continuada oferecida pelos diversos órgãos governamentais e não governamentais na cidade de Uberlândia, MG, puderam, a partir desta experiência, repensar valores, reconstruir sentidos para a sua prática, intervir nos processos de organização pedagógica e curricular nas escolas onde lecionam; e à luz dessas experiências, modificar as relações

interpessoais em sala de aula, bem como repensar a si mesmo como docente e como ser humano, inserido na sociedade e na escola como agente transformador ou mantenedor de uma determinada realidade.

Ao final desta pesquisa, acreditamos que o propósito, inicialmente traçado foi atingido, pois os objetivos definidos foram alcançados e a pergunta respondida, mesmo que, com novas perguntas.

No primeiro capítulo desta tese de doutorado é possível identificar que este estudo parte da premissa que o racismo, seja ele de ordem pessoal, institucional, histórico ou social, está inter-relacionado numa mesma ação: a prática do racismo como instrumento de institucionalização da exclusão social e da violência em relação aos negros brasileiros.

O racismo tem origens históricas, mas a sua constituição como ideia central, conceito chave no âmbito das instituições do Estado, se desenha a partir da Idade Média e se institui na formação dos Estados nacionais, onde a supressão das diferenças em nome de uma unidade, a unidade nacional, levou a construção da ideia de raça como conceito central da ideia de nação; e daí, a afirmação de uma única raça – a raça branca/caucasiana com suposta origem ariana - como superior, portadora dos dotes naturais para a evolução e o desenvolvimento que todas as demais raças deveriam seguir.

O racismo constitui-se, portanto, primeiro como um mito – “do povo condenado”; como um estigma – a suposta condenação se estende ao povo negro e torna-se uma justificativa supostamente teológica para a escravização deste povo; como um conjunto de ideologias fundadas na falsa ideia de superioridade racial de uma; e, posteriormente, como um sistema de dominação territorial, física, simbólica, psicológica e social fundada no eurocentrismo: o colonialismo, não somente territorial, político e social, mas também intelectual.

O africanismo e as epistemologias do Sul amparadas nas africanidades constituíram-se ao longo de toda a história da humanidade como uma forma de viver diferente, como uma cosmovisão de mundo amparada na diversidade e na pluralidade; e na virada do século XIX para o século XX constituiu-se num movimento diásporico tanto de oposição ao eurocentrismo/colonialismo – à sua perspectiva universalista, ao seu caráter segregador, excludente e propagador da violência – quanto de afirmação da identidade cultural e histórica de um povo – o povo negro africano – que na prática cotidiana desta cosmovisão sempre exerceu o princípio da pluralidade e do respeito às diferenças como uma perspectiva diferente de ver o mundo.

Ressaltamos que esta perspectiva não elimina a existência, tanto dentro quanto fora do continente, de práticas de violência, segregação e eliminação física do outro. Porém, na perspectiva africana, essas práticas não se constituíram num complexo sistema de proliferação destas para todos os cantos do mundo, tal como o eurocentrismo/colonialismo.

O africanismo em suas várias vertentes epistemológicas seja na perspectiva Pan-africanista, no afrocentrismo, ou na perspectiva das diásporas africanas que integram as duas anteriores, é um movimento que almeja um sistema social de combate permanente ao eurocentrismo/colonialismo/racismo rumo a descolonização territorial, física, política, social, psicológica e intelectual seja do Sul ou do Norte, seja do Leste ou do Oeste - da humanidade.

O racismo constitui-se ao longo da história da humanidade em instrumento de subordinação e violência com vistas ao colonialismo/eurocentrismo, tal como disposto no primeiro capítulo. Tal perspectiva permeia as relações sociais na sociedade contemporânea e as relações raciais e étnicas que se instituem no âmbito desta sociedade.

A superação de uma sociedade fundada no colonialismo/eurocentrismo implica na emancipação tanto dos povos colonizados quanto dos colonizadores. Estes últimos se tornaram vítimas do seu próprio sistema de segregação e violência, como visto no período entre-guerras na Europa, com a ascensão dos regimes totalitários, dentre eles: o nazismo, o fascismo e o stalinismo, sendo que os dois primeiros são orientados por ideologias racistas.

A educação, e no caso particular a educação brasileira, constituiu-se historicamente como campo propício para a consolidação do eurocentrismo/colonialismo/racismo como orientação epistemológica, didático-pedagógica e curricular.

Neste sentido, foi aprovada e sancionada aos 09 de Janeiro de 2003 a Lei Federal nº 10.639 que modifica o artigo 26 e 79 da Lei Federal nº 9394/1996, e como disposições correlatas, o Parecer nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004, documentos legais e normativos que instituíram a obrigatoriedade da História e Cultura da África e Afro-brasileira como conteúdo curricular obrigatório da educação formal e dos sistemas de ensino, e Educação para as Relações Étnico-raciais positivas, como princípio orientador desta mudança curricular, com vistas ao reconhecimento, valorização e promoção dos negros brasileiros como agentes e sujeitos da História e da Cultura Nacional.

A Lei Federal nº 10.639/2003 e as suas disposições legais correlatas são evidentes, uma vez que se trata de um novo ordenamento jurídico-pedagógico que institui a obrigatoriedade de uma educação antirracista que reconheça, valorize e incorpore as africanidades rumo as relações raciais positivas, na perspectiva de superação do eurocentrismo/colonialismo/racismo.

Neste sentido, pouco contribui a postura dos intelectuais e pesquisadores na recusa de implementação destas mudanças no âmbito da Educação Básica e superior, principalmente, quando se tratam dos cursos de formação de professores.

Implementar o disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições correlatas, implica em incorporar a perspectiva das africanidades na educação, bem como adotar referências educacionais amparadas em tal perspectiva. Apresentamos como referência para o debate acerca desta lei a perspectiva da Pedagogia das Africanidades e da Prática Pedagógica Griô.

Estas foram as referências que pautaram a análise sobre a contribuição da formação continuada para a significação/ressignificação dos saberes e práticas dos professores nos capítulos 4, 5 e 6.

No capítulo 3, situamos o leitor no universo da pesquisa empírica realizada, apresentamos um perfil geral dos professores entrevistados, as ações desenvolvidas bem como dos diferentes sujeitos institucionais envolvidos com a formação continuada para a implementação do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia, MG, lócus da nossa pesquisa.

No capítulo 4, estende-se um diálogo com a literatura sobre a formação docente em suas diferentes dimensões, bem como com os seus temas, problemas e emblemas.

Neste capítulo, é possível perceber como a literatura nacional e internacional sobre a formação docente, ainda, é refratária às questões que envolvem as relações raciais; bem como às temáticas relativas ao povo negro. Questões gerais e paliativas como multiculturalismo, interculturalidade, diversidade cultural, dentre outros enfoques, todos aparecem como formas de fugir do assunto, de não identificar quem são os sujeitos excluídos culturalmente e quem são os sujeitos violentados pela cultura do racismo.

O que Boaventura de Souza Santos (2010) chama de pensamento absal, o que Edgar Morin (2001) chama de pensamento disjuntivo, mas que no nosso entendimento é a própria essência do eurocentrismo – o idealismo como dimensão do pensamento sem relação com as dimensões práticas da vida – permeiam as diversas referências teóricas sobre a formação docente, sejam elas no campo do dito ensino tradicional, como das perspectivas ditas progressistas de educação.

O estudo das relações raciais positivas, da valorização e reconhecimento do legado histórico-cultural dos negros, assim como o combate às práticas pedagógicas racistas são questões ausentes nestas referências teóricas. Menções dispersas ou mesmo comprometidas com estas questões, quando são encontradas, vem de pesquisadores cujo foco não é

especificamente a formação de professores, ou não encontram lugar nas publicações editoriais acadêmicas e nas revistas científicas vinculadas aos principais indexadores científicos internacionais como a *SCIELO*. Tais observações evidenciam a necessidade de aprofundar as pesquisas no âmbito da realidade brasileira e internacional.

No capítulo 4 desta tese de doutorado, estabelecemos um diálogo necessário com a formação docente para a implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições correlatas, na cidade de Uberlândia, MG.

Numa pesquisa sobre o estado da arte da formação de professores com vistas ao estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira, verifica-se ainda muito incipiente. A questão particular da formação continuada dos professores é também pouco estudada, tendo em vista os dados obtidos junto às bases científicas que consultamos. Esta constatação evidencia a importância e significado do nosso trabalho de pesquisa.

Ao analisarmos de forma mais detalhada a formação continuada dos professores, para a implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 na cidade de Uberlândia, MG, constatamos que as ações empreendidas foram instrumentos de disputas e negociações no interior das instituições envolvidas que não indicam o envolvimento e compromisso destas com essas ações, mas sim a sua omissão e repulsa.

Assim, foram identificados “guetos” institucionais que, no interior destas instituições, se aliaram ao movimento negro da cidade e aos setores progressistas dentro e fora das suas respectivas esferas, para fazer valer a lei e desenvolver ações de formação continuada que constituíram o foco da nossa pesquisa.

No âmbito da administração municipal da cidade de Uberlândia, MG, destacamos: a Coafro, órgão vinculado à Secretaria de Cultura do Município; já no âmbito do Governo do Estado de Minas Gerais e da Superintendência Regional de Ensino da Secretaria Estadual de Educação na cidade de Uberlândia, a iniciativa particular de alguns professores no âmbito do GT PROFRO; e na Universidade Federal de Uberlândia, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB/UFU e a Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis – PROEX/UFU foram identificados como os “guetos” que, mesmo sem o apoio ou com apoio limitado e parcial de alguns poucos setores dentro destas instituições, assumiram o papel de sujeitos deste processo de formação continuada com vistas à implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003.

No âmbito das organizações da sociedade civil e do movimento negro local, entidades como o Cenafro, Monuva, comunidades tradicionais de terreiro, lideranças políticas da comunidade negra e outros movimentos sociais organizados em espaços como o

ENESCPOP – no Centro de Referência da Cultura Negra de Uberlândia e Região “Casa de Cultura Graça do Aché” – dentre outros, ofereceram, também, importantes contribuições às ações de formação continuada de professores com vistas à implementação das questões de que trata a referida lei.

O capítulo 6 desta tese de doutorado é dedicado exclusivamente ao diálogo com as vozes e memórias dos professores, realizado desde o quarto capítulo, nos questionários e nas entrevistas orais, acerca da contribuição da formação continuada de professores realizada na cidade de Uberlândia, MG, no período de 2003 a 2008.

Na primeira parte, abordamos a formação profissional na visão dos professores entrevistados. Foi possível constatar que, de forma geral, os professores possuem uma consciência formada sobre a importância da formação profissional para o exercício pleno das ações próprias do magistério, bem como um compromisso com esta formação. O mesmo não ocorre em relação ao compromisso dos poderes públicos, particularmente, dos órgãos responsáveis pela gestão do ensino com esta formação profissional dos professores. Assim, cria-se um hiato em que a formação profissional é remetida à esfera individual da atitude do professor, sem a contrapartida do compromisso da administração pública e dos órgãos gestores.

A formação profissional como um ato isolado do professor, possibilita a significação/ressignificação dos saberes e práticas deste profissional que se compromete com esta formação; porém, na maioria das vezes, não implica numa significação/ressignificação dos saberes e práticas escolares de modo sistêmico com vistas à melhoria da educação em seu conjunto.

Outra consideração dos professores sobre esta formação é que, a ofertada em nível inicial para a certificação e habilitação profissional nos cursos de magistério em nível médio e de licenciatura em nível superior, mesmo quando reconhecida como uma boa formação para o magistério, não ofereceu aporte teórico, metodológico e pedagógico para o trato das questões relativas à educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira tal como, dispõe a Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições correlatas.

Quanto à formação continuada de que participaram, ofertada pelos órgãos públicos e pelas organizações da sociedade civil, com foco na temática da pesquisa, na cidade de Uberlândia, MG, no período de 2003 a 2008, os professores reconhecem que esta foi de fundamental importância, principalmente, pois lhes possibilitou a significação/ressignificação

dos seus saberes e práticas ante a realidade educacional, aquela vivenciada no âmbito das suas respectivas instituições escolares.

Reconhecem, ainda, os professores entrevistados o papel protagonista da Coafro/PMU, do Proafro/SRE/SEE, e do NEAB/UFU e da PROEX/UFU como os principais responsáveis e sujeitos por este processo de formação continuada, bem como as ações da Universidade Federal de Uberlândia, desenvolvidas por meio do Eixo 2 do Programa de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica, coordenado pelo NEAB/UFU e ofertado pela PROEX/UFU, sendo as ações desenvolvidas por este órgão consideradas como as únicas que, ao longo deste período, se mostraram de fato contínuas e permanentes.

Os professores reconhecem, também, que o racismo, seja ele de ordem pessoal ou institucional, está presente no universo escolar por meio de práticas discriminatórias em relação aos alunos negros; além do mais, eles identificam que este se constitui o principal obstáculo a ser superado no âmbito das práticas pedagógicas dos professores e das práticas pedagógicas institucionais desenvolvidas na escola rumo a uma educação positiva das relações étnico-raciais nas instituições educativas de ensino.

Também, identificamos nos entrevistados, em relação ao racismo, que algumas das dificuldades para a construção de uma educação de qualidade – uma educação sem racismo – residem na resistência dos professores em trabalhar com esta temática, na ausência de conteúdos referentes à temática nos livros didáticos e na postura árida das instituições escolares em relação à questão.

Reconhecem que a formação continuada, de que participaram com foco na educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, foi o principal instrumento de empoderamento que os preparou para o enfrentamento das práticas escolares racistas e para a promoção de uma educação positiva das relações étnico-raciais.

A maioria dos professores entrevistados – em geral aqueles que se identificaram como brancos ou negros e que não participavam do movimento negro - afirmaram que sem esta formação não se sentiam preparados para enfrentar o problema do racismo na sala de aula.

A minoria que se declarou pertencente ao movimento negro, reconhece a formação como instrumento de empoderamento, tendo em vista a ampliação da formação anterior a partir de conhecimentos teórico-científicos, da legitimação de um discurso e de uma consciência adquiridos no âmbito da militância.

Há, também, os professores que reconhecem que antes da participação da formação continuada em questão, sequer conseguiam perceber a existência do racismo na escola, pois acreditavam que ele não existia.

O reconhecimento da existência do racismo enquanto desafio para os saberes e práticas pedagógicas dos professores, pelos entrevistados, não ficou restrito a constatação do fato; mas, avançou rumo ao diagnóstico dos fatores que edificam estas práticas no ambiente escolar, assim como os desafios para sua superação. Possibilitou, também, aos professores que participaram desta formação continuada, a ressignificação dos saberes e práticas dos docentes na perspectiva da educação positiva das relações étnico-raciais, por meio da superação das práticas racistas rumo ao reconhecimento, valorização e promoção do legado histórico-cultural do negro na escola e na sociedade.

Ainda, identificamos na pesquisa, por meio das memórias dos professores entrevistados, como os docentes constroem e ressignificam os saberes docentes na interface com a formação continuada com foco no Ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira.

O reconhecimento da formação continuada com foco no ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira como instrumento de significação/ressignificação dos saberes docentes dá conta de que houve; e, por parte deles, tem-se uma tomada de consciência acerca da importância desta temática no currículo da Educação Básica, porém, verifica-se que esta ação, por si, nem sempre possibilita aos professores a construção de novos saberes docentes a partir da experiência de formação vivenciada; bem como a significação/ressignificação dos saberes e práticas dos professores diante da realidade educacional vivenciada por eles.

É possível identificar a partir da contribuição dos professores entrevistados três níveis de consciência acerca da formação continuada, sendo eles:

1º nível: tomada de consciência acerca de uma situação problema encontrada no meio educacional e que requer ser mudada e ressignificada visando a atingir níveis de aprendizagens significativos, com vistas a uma educação positiva que possibilite aos educandos a promoção de valores humanos em direção ao reconhecimento e valorização das várias identidades presentes na escola;

2º nível: construção de novos saberes a partir da participação na formação continuada, com vistas a instrumentalizar estes professores a mudar a realidade educacional vivenciada no âmbito da sua prática pedagógica;

3º nível: ressignificação dos saberes antigos, bem como das práticas pedagógicas destes professores com vistas a uma educação positiva que possibilite, tanto aos docentes quanto aos educandos, o reconhecimento e valorização das várias identidades presentes no ambiente escolar, rumo a construção de uma educação para a diversidade. O nível da ação propriamente dito.

Objetivando atingir estes três níveis da formação continuada dos professores, é preciso que as iniciativas se voltem para demandas reais da escola e dos professores e que tenham em vistas situações reais que possam potencializar o papel desempenhado por estes como intérpretes e fomentadores das diversas culturas.

Iniciativas de formação continuada descoladas da realidade e que ignoram os saberes dos professores, bem assim, as demandas emanadas pelas situações-problemas vivenciadas nas suas unidades escolares, em nada contribuem para a concretização dos três níveis.

Na fala dos entrevistados, percebe-se que a participação na formação continuada possibilitou a construção/ressignificação dos saberes docentes com vistas à aquisição de uma dupla legitimidade: de um lado, o reconhecimento institucional das ações desenvolvidas no âmbito da unidade escolar; do outro, a legitimidade dos saberes construídos/ressignificados no processo de formação docente e a sua transposição didática para o âmbito da prática pedagógica.

Reconhecem os entrevistados que, nesta sociedade fundada na reprodutibilidade técnica, os saberes fruto da experiência de vida e da experiência profissional são saberes válidos, mas não legitimados tanto do âmbito institucional como no das relações interpessoais. Esses saberes precisam, por um lado, dialogar com os saberes oriundos da formação acadêmica, seja ela inicial ou continuada e, por outro, serem legitimado por este segundo.

Os professores entrevistados têm consciência da existência de uma “hierarquia dos saberes” externa às suas vivências pedagógicas: de um lado, numa escala “inferior”, estão os saberes fruto da história de vida e da prática docente; e, do outro, numa escala “superior”, estão os saberes frutos da formação/experiência científica e acadêmica que, no âmbito da formação continuada dos docentes, constituem-se em instrumento de empoderamento na perspectiva apontada por Paulo Freire, tanto dos saberes quanto das práticas dos professores.

Quanto à contribuição da formação continuada, com foco na educação para as relações étnico-raciais e no ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira para a significação/ressignificação das práticas pedagógicas dos professores no dia-a-dia escolar, foi possível identificar o reconhecimento, por parte dos entrevistados, desta contribuição, bem

como as evidências das transformações destas práticas em ações efetivas de superação do racismo, de valorização, reconhecimento e promoção do legado histórico e cultural dos negros no âmbito do currículo escolar e, também, de promoção de relações étnico-raciais positivas no universo escolar vivenciada por estes professores.

A formação continuada, da qual os professores entrevistados participaram ao longo do período estudado, foi importante para a ressignificação da prática pedagógica por parte deles; bem como, esta formação associada à mudança de perspectiva na prática pedagógica atingiu também a relação interpessoal entre os alunos e os docentes que participaram desta experiência formativa.

É possível inferir que a formação continuada possibilitou a ressignificação das práticas pedagógicas e curriculares dos professores que participaram desta experiência formativa e a transposição didática destas experiências para o universo da sala de aula, onde estes professores atuam e possibilitou, também, a ressignificação das relações sociais desenvolvidas entre alunos negros e não negros.

Estas constatações nos autorizam inferir que a formação continuada é capaz de modificar, não somente as práticas pedagógicas e curriculares dos professores, como as práticas cotidianas e interpessoais dos alunos rumo à perspectiva de uma educação positiva das relações étnico-raciais, na ótica defendida no início deste trabalho.

Contudo, reconhecem os professores que somente uma formação continuada, estendida a todos os professores, poderia mudar a realidade educacional no que diz respeito às relações raciais vivenciadas nas escolas, pois se houve ausência desta temática na formação inicial, isso não se trata de aperfeiçoar ou ampliar mais, de começar da marca “zero” ou de recomençar aquilo que começou de forma errada.

Há que se empoderar todos os professores para o enfrentamento do racismo no âmbito das suas práticas pedagógicas por meio de uma reeducação positiva das relações étnico raciais, com vistas ao reconhecimento e valorização da contribuição dos africanos e afrodescendentes para a construção da identidade nacional e da escola, que não é una, mas diversa, multifacetada e multicultural.

O racismo é uma das mais violentas e antigas formas de opressão praticadas contra toda a sociedade e, em particular, em relação aos alunos negros. Esse empoderamento rumo a uma educação positiva das relações étnico-raciais com vistas ao reconhecimento e valorização dos negros e afrodescendentes no espaço escolar, constitui-se numa ação pedagógica emancipadora, pois permite ao professor libertar-se do racismo, bem como tomar consciência da necessidade de construir, no âmbito da sua prática pedagógica, um ambiente propício para

que os alunos negros e não negros também se libertem desta opressão; o racismo não oprime somente o negro, oprime também o branco que se torna escravo de um mito, de um estigma, de uma ideologia, de um sistema social de dominação e exclusão.

A formação continuada dos professores, com vistas à implementação do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições correlatas, objetiva a educação das relações étnico-raciais positivas e o ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira como instrumento efetivo de reconhecimento, valorização e promoção dos negros e seu legado histórico e cultural; é o que trata esta pesquisa, a qual possibilitou aos professores que participaram desta experiência o enfrentamento das práticas racistas no ambiente escolar na direção de uma educação positiva das relações raciais e étnicas, rumo a construção de uma escola plural, onde tornou-se possível ao menos no âmbito de suas práticas, o reconhecimento e valorização da diversidade étnica e racial de si mesmos e de seus alunos.

Esta formação continuada mostrou-se, portanto, como locus privilegiado para a incorporação e vivência de uma Pedagogia das Africanidades e da significação/ressignificação da prática pedagógica dos professores em práticas pedagógicas grãos.

7 REFERÊNCIAS

7.1 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, n. 41, janeiro-junho de 2008; p. 5-20.

ALBERTANI, Helena Maria Becker. A Formação Continuada de Professores nos Trabalhos de Pós-graduação. In: **Anais da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em educação – ANPED**, 1999.

ALBERTANI, Helena Maria Becker. **Educação continuada, para quê? O que pensam professores do ensino médio sobre o seu processo de educação continuada**. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação (História e Filosofia da Educação) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2000 (Dissertação de Mestrado).

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro:Quartet: FAPERJ, 2008. p. 131-146.

ALVES, Sonia. **A expansão da formação docente: razões de sua busca por professores da rede pública**. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação (Psicologia da Educação) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 1996. (Dissertação de Mestrado)

ANDRÉ, Marli (org.) **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999. 10ª ed.

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel na formação e na prática dos professores**. 11ª ed. Campinas: Série Prática Pedagógica, 2010.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 89, maio/1994. pp. 22-25.

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, Marli; ROMANOWSKI, Joana P. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos Programas de Pós Graduação das Universidades Brasileiras, 1990 a 1996. Programa e Resumos da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu-MG, 1999.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. . 301-309.

ANTA DIOP, Cheikh. **The African Origin of Civilization: Mith Of reality.** Westport: Laurence Hill, 1974.

APPIAH, Kwame Antony. **Na casa de meu pai: a África na Filosofia da Cultura.** Tradução Vera Ribeiro; Revisão de Tradução Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

AQUINO, Julio Groppa e MUSSI, Mônica Cristina. **As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2001, vol.27, n.2, pp. 211-227. ISSN 1517-9702.

ARAÚJO, Marlene de Carvalho (1998). **A prática pedagógica como fundamento para se repensar a formação de professores.** São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação (Supervisão e Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 1998. (tese de doutorado).

ARMSTRONG, Karen. **Breve História do Mito.** Trad. Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ASSANTE, Molefi Kete. **Afrocentricity.** 2ª Ed. Trenton: Africa World Press, 1989.

ASSANTE, Molefi Kete. **Kemet, Afrocentricity and Knowledge.** Trenton: African World Press, 1990.

ASSANTE, Molefi Kete. **The Afrocentricity Idea.** 2º Ed. Ver e Amp. Filadelfia: Temple University Press, 1998.

ASSANTE, Molefi Kete. **The Afrocentricity Ideia.** Filadelfia: Temple University Press, 1987.

ASSIS, Mariza de Paula. **A Questão Racial na Formação de Professores na Perspectiva dos Docentes da FFP.** Niterói/RJ: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF 2006. 187p. (Dissertação de Mestrado).

AZEVEDO, J.G de; ALVES, N. G. (orgs.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004

BAPTISTA, Rachel Rua. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões Afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. 01/01/2011.** São Paulo/SP: Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – FFLCH/USP, 2011. (tese de doutorado).

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). **De preto a afro-descendente – trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Cultura negra e dominação**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

BARCELLOS, Cátia Simone Ribeiro. **A construção da identidade de estudantes afro-brasileiros/as e suas experiências acadêmico-universitárias em cursos de licenciatura da UFPEL**. Porto Alegre/RS: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, 2006. 95p. (Dissertação de Mestrado).

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista à Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2008. v. 1, p.196-198.

BORGES, Abel Silva. **A Formação continuada dos professores da rede de ensino público do estado de São Paulo**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 1998. (Dissertação de Mestrado em Educação).

BORGES, Ana Regina Santos. **Educação continuada e o ensino de história e cultura Afro-brasileira e africana**: um estudo sobre o programa “São Paulo educando pela diferença para a igualdade”. São Paulo/SP: Programa de Pós Graduação em Educação Pontifícia da Universidade Católica de São Paulo (História, Política, Sociedade) – PUC/SP, 2007. 203p. (Dissertação de Mestrado).

BORGES, Edson. “**Olhares Comparados Sobre a Inferiorização dos Negros no Brasil (Séculos XIX e XX)**: História, Antropologia e Iconografias”. Rio De Janeiro: Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2012. (tese de doutorado).

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 4ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BOTELHO, Denise Maria. Aya nini (Coragem). **Educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares - São Paulo e Havana**. São Paulo/SP: Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina – PROLAN/USP, 2000. 158p. (Dissertação de Mestrado).

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-227.

BOYER, Philippe. O mito no texto. In: LUCCIONI, Gennie, et. al. (Org). **Atualidade do mito**. Tradução de Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido á literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro:Quartet: FAPERJ, 2008. p. 65-86

BRASILEIRO, Lira Maria Vieira. De Ser Professor e Ser Militante. **In:** VASCONCELOS, Geni A Nader (org.). **Como me fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 137-148.

BRITTO, Walfredo Ferreira De. **Diversidade étnica e fazer docente na educação física em cuiabá-mt: uma discussão contemporânea na perspectiva do afrodescendente**. Fortaleza/CE: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, 2010. (tese de doutorado).

BUENO, Cynthia Lacerda. **A formação continuada a distância: o perfil dos professores-cursistas do Centro de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental**. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG, 2009. (tese de Mestrado).

CALVINO, Italo. A combinatória e o mito na arte da narrativa. **In:** LUCCIONI, Gennie, et. al. (Org). **Atualidade do mito**. Tradução de Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. **In:** MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada: Reflexões, alternativas**. Campinas: papyrus, 2000, p. 63-88.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. **In:** B. P. Campos (org.), **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2002, p. 31-45.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **In:** Vera Maria Candau. (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 49-55.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. **In:** MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7ªed.Petrópolis: Vozes, 2011, p. 13-37.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun. 2008.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 135-150, 2000.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educ. Soc.** [online]. 2001, vol.22, n.77, pp. 207-227.

CANEN, Ana; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. **In:** CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (org.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papyrus. 2001. p. 15-43.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Rev. Bras. Educ.*, Dez 2011, vol.16, no.48, p.641-661. ISSN 1413-2478

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **A luta contra a apatia:** estudo sobre a instituição do movimento negro antirracista na cidade de São Paulo. 1915-1931. São Paulo: PUC/SP, 1993. (Dissertação de Mestrado).

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em desterro. Experiências de populações de origem africana em Florianópolis, 1860/1888.** São Paulo, PUC/SP, 2004. (tese de doutorado em História).

CARVALHO, Janete M. & SIMÕES, Regina H. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90, sobre o professor de formação continuada do professor? In: **Anais da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em educação – ANPED.** Caxambu, 1999. (CD-ROM).

CATANI, Denice B.; PERIN, Paula. **Minha vida daria um romance:** lembrança e esquecimento, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, Ana Chrystina V.; CUNHA, Maria Teresa S. (orgs) **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 149-166

CAVALHEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo/SP: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP, 1998. (Dissertação de Mestrado).

CHARLOT, Bernard. **“Formação de professores, pesquisa e política na educação”.** Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP, em 28/3/2001. (p. 68)

CHAVES, Evenice Santos. **O Racismo na Trajetória Escolar e Profissional de Professoras Universitárias.** Belém/PA: Programa de Pós-graduação em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento) Universidade Federal do Pará – UFPA, 2006. 377p. (tese de doutorado).

COELHO, Wilma de Nazaré Baia. **A cor ausente:** um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. Natal/RN: Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2005. 254p. (tese de doutorado).

CONCEIÇÃO, Deise Guilhermina Da. **Formação docente para a educação antirracista no município de Duque de Caxias.** Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, 2010. (tese de Mestrado).

CONTRERAS, Jose D. **La autonomía del profesorado.** Madri: Morata, 1997.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Com quantas histórias se faz um leitor? In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro:Quartet: FAPERJ, 2008. p. 198-211.

COUTINHO. Maria Antônia Ramos. O itinerário de uma contadora de histórias: aspectos

formativos. **In:** SOUZA, Elizeu Clementino de.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro:Quartet: FAPERJ, 2008. p. 112-225

CUNHA JR., Henrique. Pesquisas educacionais em temas de interesses dos afro-brasileiros. **In:** LIMA, Ivan Costa et al. (org.). **Os negros e a escola brasileira.** Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1999. p. 249-270.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Do ontem para o hoje: práticas escolares em diários íntimos de professoras. **In:** SOUZA, Elizeu Clementino de.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro:Quartet: FAPERJ, 2008. p. 117-130

D'ADESKY, Jacques. **Racismo e Anti-Racismos no Brasil:** pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DECRAENE, Philippe. O pan-africanismo. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1962.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Das histórias de vida às histórias de formação. **In:** SOUZA, Elizeu Clementino de.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro:Quartet: FAPERJ, 2008. p. 39-64.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo,** Universidade Federal Fluminense - UFF, v. 23, p. 100-122, mar. 2007.

DUTRA, Paulo Sergio. **Memórias de professoras negras no Guaporé: do silêncio a palavra.** Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, 2010. (tese de Mestrado).

ERNÁNDEZ, Fernando. Como os docentes aprendem. **Revista Pedagógica “PÁTIO”,** v. 1, n. 4, Fev./Abr. 1998.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula:** um estudo sobre os efeitos da capacitação de professores no Projeto das Classes de Aceleração no Estado de São Paulo. São Paulo/SP: Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2001. (Dissertação de Mestrado).

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula:** os efeitos da formação continuada na prática do professor. Campinas/SP: Autores Associados, 2004 (Coleção formação de Professores).

FANON, Frantz. **Pele Negra Marcaras Brancas.** Renato da Silveira (Trd.). Salvador/BA: EDUFBA, 2008.

FELIPE, Delton Aparecido. **Narrativas para alteridade: o cinema na formação de professores e professoras para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e africana na Educação Básica.** Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2009. (Dissertação de Mestrado).

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 3ª Edição. São Paulo: Ática, 1978, 814p (2 volumes).

FERNANDES, Paula Teixeira and LI, Li Min. **Percepção de estigma na epilepsia**. *J. epilepsy clin. neurophysiol.* [online]. 2006, vol.12, n.4, pp. 207-218. ISSN 1676-2649.

FERREIRA, Clea Maria da Silva. **Formação de professores à luz da História e Cultura Afro-brasileira e Africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2009. (Dissertação de Mestrado).

FERREIRA, Maria Zita. Ser Negra, Ser Mulher, Ser Nordestina. Afinal, Como Me Fiz Professora?. **In:** VASCONCELOS, Geni A Nader (org.). **Como me fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 43-60.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. Campinas/SP: **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n.79, Agosto/2002. p. 257-272.

FERREIRA, Roquinaldo. A institucionalização dos Estudos Africanos nos Estados Unidos: advento, consolidação e transformações. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 59, p. 73-90, 2010.

FONSECA, Dagoberto José. Contribuintes antigos: revendo as cadernetas e os fiados. **In:** PAULA, Benjamin Xavier de. Perón, Cristina Mary Ribeiro. (Orgs.) **Educação, História e Cultura da África e Afro-brasileira: teorias e experiências**. Uberlândia, MG: PROEX/UFU; Franca/SP: Ribeirão Editora, 2008;

FOSTER, Eugenia da Luz Silva. **Racismo e movimentos instituintes na escola**. Niteroe/RJ: Programa de Pos-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2004. 298p. (tese de doutorado).

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 17ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2008. (Leituras Filosóficas).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Edição Especial. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Sandra Ramos de. **Formação continuada de professores de rede estadual do Paraná para o ensino de história da cultura Afro-brasileira e africana**. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, 2010. (tese de Mestrado).

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala** - Edição Comemorativa. 50ª edição. Rio de Janeiro: Global. 2005. 720p.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto Alegre: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Olgair Gomes. **Refletindo sobre a aula: descobrindo um caminho para a formação do educador da escola pública**. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação (Psicologia da Educação) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 1995. (Dissertação de Mestrado).

GARVEY, Marcus Musiah. **Marcus Garvey And Universal Negro Improvement Asso.** USA: DUKE UNIVERSITY PRES, 2010.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan./abr. 2008, p. 57-70. Disponível em: <[HTTP://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf)>; Acesso em 20/03/09.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry Armand. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª edição. Tradução de Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília, DF: SECAD, 2005a.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Currículo Multicultural e Educação: proposta de narrativa racial. In: PAULA, Benjamin Xavier de; PERON, Cristina, Mary Ribeiro. **Educação, História e Cultura da África e Afro-brasileira: teorias e experiências**. Franca/SP: Ribeirão Editora; Uberlândia, MG: PROEX/UFU, 2008, p. 145-155.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Representações Sociais sobre a Educação Etnico-racial de Professores de Ituiutaba – MG e suas Contribuições para a Formação Docente**. Campinas/SP: Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2011. (tese de Doutorado).

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. De preto a afro-descendente: da cor da pele a categoria científica. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). **De preto a afro-descendente – trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

GONSALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O Jogo da Diferença: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 118 p.

GOUGAUD, Henri. **O Livro dos Amores: contos da vontade dela e do desejo dele.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da História Ensinada.** Campinas: Papirus, 1993.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História.** Campinas: Papirus, 2003.

GUIMARÃES, Selva. O Prazer de Viver e Ensinar História. **In: VASCONCELOS, Geni A Nader (org.). Como me fiz Professora.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 113-136.

GUIMARÃES, Selva. **Ser Professor no Brasil: História Oral de vida.** Campina/SP: Editora Papirus, 1997.

GUIMARÃES, Selva; PAULA, Benjamin Xavier de. La enseñanza de La historia y cultura de África y afrobrasileña em Brasil. **In: ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.** Barcelona/ES: GRAO, nº 72, Julio-agosto-setembro-2012.

HALL, Stuart . **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** Tradução de Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Organização Liv Sovik, Tradução Adelaine, La Guardia Rezende & outros. 1º Edição Atualizada. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. (Humanitas).

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. **In: KI- ZERBO, Joseph (Editor). História geral da África I: metodologia e pré-história da África.** 2º edição revista. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167 – p.212.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Vale. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HERNANDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio Revista Pedagógica.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul., fev/abr 1998.

HOBSBAWN, Eric. **A História Social do Jazz.** São Paulo, Editora Paz e Terra, 2ª Edição, 1989.

HOFBAUER, Andréas. Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”. **In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). De preto a afro-descendente – trajetões de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

HOLANDA, Maria Auxiliadora De Paula Gonçalves. **Tornar-se negro: trajetórias de vida de professores universitários no ceará.** Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, 2009. (tese de doutorado).

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Tornar-se negro: trajetórias de vida de professores universitários no ceará.** Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, 2009. (tese de doutorado).

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HYPOLITO, Dinéia (1996). **Formação continuada: dos desafios às possibilidades no cotidiano escolar**. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação (Psicologia da Educação) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 1995. (Dissertação de Mestrado).

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, Regina de Fátima de. Sobre Alguns Caminhos Trilhados... ou Mares Navegados... Hoje, Sou Professora. **In: VASCONCELOS, Geni A Nader (org.). Como me fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 22-41

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade**. Salvador/BA: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2007. 214p. (tese de doutorado).

JIMÉNEZ PEÑA, Maria de Los Dolores (1999). **Formação continuada de professores na escola: o desafio da mudança a partir da avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação (Supervisão e Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 1999. (tese de doutorado).

JONGE, Class. **África do Sul: Apartheid e Resistência**. – Ver Referências.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNIOR, Alfredo Boulos. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004**. São Paulo, PUC/SP, 2008, Doutor-Educação.

JÚNIOR, Alfredo Boulos. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de história aprovadas no PNLD de 2004**. São Paulo/SP: São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação (História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 2008. (tese de doutorado).

KADLUBITSKI, Lidia. **Diversidade cultural na formação do pedagogo**. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, 2010. (tese de Mestrado).

KI-ZERBO, Joseph. A evolução da historiografia da África. **In: KI-ZERBO, Joseph (Editor). História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2º edição revista. Brasília: UNESCO, 2010. p. 2 – p.22.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África Negra**. Vol.1. Lisboa: Biblioteca Universitária/Publicações Europa-América, 1999.

KI-ZERBO. **História da África Negra**. Vol. 2. 3ª Edição. Portugal: Publicações Europa-América, 2002. (Coleção Biblioteca Universitária).

LEITE, Carmen Cinira Siqueira. **Trajetórias de professoras negras: vida escolar e profissão.** Cuiabá/MT: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, 2006. 258p. (Dissertação de Mestrado).

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito.** Trad. José P. Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Como eles morrem. In: LUCCIONI, Gennie, et. al. (Org). **Atualidade do mito.** Tradução de Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Identidades e cultura Afro-brasileira: a formação de professoras na escola e na universidade.** Salvador/BA: Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2007. 224p. (tese de doutorado).

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 35-45, 2007

LOPES, Rosemara Perpétua. **Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados.** *Educ. rev.* [online]. 2010, n.36, pp. 163-179. ISSN 0104-4060.

LUCCIONI, Gennie, et AL (Org). **Atualidade do mito.** Tradução de Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

LUCCIONI, Gennie. A Arca de Noé. In: LUCCIONI, Gennie, et. al. (Org). **Atualidade do mito.** Tradução de Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

LUCCIONI, Gennie. Introdução. In: LUCCIONI, Gennie, et AL (Org). **Atualidade do mito.** Tradução de Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

MACHADO, Célia T. **O Projeto Nordeste e a formação do professor: diretrizes da reforma educacional brasileira.** São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação (História, Política e Sociedade) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2001. (Dissertação de Mestrado).

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação.** 3ª. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 51-76.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação.** n.9, p.51-75, set-dez, 1998.

MARIANO, André Luiz Sena. **A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios.** São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, 2009. (tese de doutorado).

MARIN, Alda J. “Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções”. **Cadernos CEDES**, Campinas: Papirus, n. 36, 1995. pp. 13-20.

MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada: Reflexões, alternativas.** Campinas: papirus, 2000.

MARTINS, Jose de Souza. **Fronteira: A degradação do outro nos confins do humano.** São Paulo: HUCITEC, 1997.

MATTOS, Wilson Roberto de. **Práticas culturais/religiosas negras em São: do território destruído ao território reconquistado**”. São Paulo, PUC/SP, 1994. (Dissertação de Mestrado).

MATTOS, Wilson Roberto de. **Negros contra a ordem: Resistência e práticas negras de territorialização no espaço da exclusão social – Salvador-BA (1850-1888).** São Paulo, PUC/SP, 2000. (tese de doutorado em História).

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto: 2007.

MEILLASSOUX, Claude. **Antropologia da Escravidão: o ventre de ferro e dinheiro.** Tradução de L. Magalhães, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MEIRA, Renata Bittencourt. **Baila Bonito Baiadô: danças, educação e culturas populares em Uberlândia.** Uberlândia-MG: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE-UNICAMP, 2007 (tese de doutorado).

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Memórias e registros a escola e da não-escola. **In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro:Quartet: FAPERJ, 2008. p. 226-146.

MIGNOT, Ana Cristina Venâncio. Escritas invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar. **In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro:Quartet: FAPERJ, 2008. p. 100-116.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004.** Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, 2010. (tese de doutorado).

MOORE, Carlos. Abdias do Nascimento e o Surgimento de um Pan-africanismo Contemporâneo Global. **In: NASCIMENTO, Eliza Larkin (Org.). A Matriz Africana no Mundo.** São Paulo: Selo Negro, 2008. (SANKOFA I – Matrizes Africanas da Cultura Brasileira).

MOORE, Carlos. **O Marxismo e a questão racial: Kark Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão.** Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenafro, 2010.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MORIN, Edgar. **O Método 4**: Habitat, vida, costumes e organização. 2ª edição. Tradução de Jurandir Machado da Silva. Porto Alegre: Editora Sulina, 2001. (Volume 4 – As ideias).

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, 2000.

MUNANGA, Kabengele, GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global 2006. (coleção para entender).

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **In: III Seminário Nacional Relações Raciais e educação**. Rio de Janeiro: PENESP, 05/11/2003. p. 01-17. (Palestra)

MUNANGA, Kabengele. A África que nós conhecemos é a da fome, das tribos, da Aids... é só isso? **AFRO-UFU**, Uberlândia, edição única, mar. 2006. Entrevista concedida a Marana Borges.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade Nacional versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 2000.

NASCIMENTO, Abdias do. O Brasil na mira do pan-africanismo. Salvador: EDUFBA/CEAO, 2002.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. SANKOFA: Significado e Intenções. **In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996. p. 19- 38.

NASCIMENTO, Eliza Larkin (Org.). **A Matriz Africana no Mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008. (SANKOFA I – Matrizes Africanas da Cultura Brasileira).

NASCIMENTO, Eliza Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2008. (SANKOFA 4 – Matrizes Africanas da Cultura Brasileira).

NASCIMENTO, Eliza Larkin (Org.). **Cultura em movimento**: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008. (SANKOFA 2 – Matrizes Africanas da Cultura Brasileira).

NASCIMENTO, Eliza Larkin (Org.). **Guerreiras da Natureza**: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008. (SANKOFA 3 – Matrizes Africanas da Cultura Brasileira).

NASCIMENTO, Eliza Larkin; NASCIMENTO, Abidias (Org.). **Africans in Brazil: a Pan-African Perspective**. Trenton: Africa World Press, 1992.

NASCIMENTO, Eliza Larkin; NASCIMENTO, Abidias. (Org.). **Afrodiáspora**. São Paulo e Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros - IPEAFRO, 1982.

NASCIMENTO, Elizabeth Larkin. **O sortilégio da cor: Identidade afrodescendente no Brasil**. São Paulo/SP: Programa de Pós Graduação em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano da Universidade de São Paulo USP, 2000. 437p. (tese de doutorado).

NASCIMENTO, Maria das Graças. **A Formação continuada dos Professores: modelos, dimensões e problemática**. In: CANDAU, Vera M. (org) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

Nasio, J. D. **O prazer de ler Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

NOVAIS, Vera L. D. de. **A relação da escola com a formação do professor de ensino fundamental e médio: da grade ao caleidoscópio**. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação (Supervisão e Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2000. (tese de doutorado).

NÓVOA, Antônio (coord.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 15-33 (Formação de professores e profissão docente).

NYAMBE, John. **Da Formação do Professor do Apartheid Para a Formação do Professor Progressista: a experiência namibiana**. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz;

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África**. Brasília/DF: Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Brasília – UnB, 2007. (tese de doutorado).

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Reflexos da África: Ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos de caso no Brasil e em Portugal**. Goiânia: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Anamaria (1996). **Capacitação docente: um repensar dos professores sobre a sua prática**. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação (Psicologia da Educação) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 1996. (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Carmen Lúcia de. **Imaginário, racialização e identidades percebidas de mulheres negras escolarizadas (Uberlândia, 1950-1969)**. Uberlândia, MG: Programa de Pós-graduação em História Universidade Federal de Uberlândia - UFU. 2006. 141p. (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Luiz Claudio. **Dos limites ideológicos à aplicação da Lei 10639/03: Representações sobre Religiões Afro-brasileiras na Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2010. (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Luiz Fernandes De. **Histórias da África e dos Africanos na Escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular.** Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RIO, 2010. (tese de doutorado).

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. **Trajetórias de Mulheres Negras na Educação de Crianças Pequenas no Distrito do Jaraguá em São Paulo: processos diferenciados de formação e introdução no mercado de trabalho.** São Paulo/SP: Programa de Pós-graduação em Educação (HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2006. 158p. (Dissertação de Mestrado).

ONOFRE, Márcia Regina. **O programa de educação continuada da SEE/SP (1997-1998) na visão de docentes formadores, professores participantes e especialistas da educação.** São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – FCL/UNESP, 2000. (Dissertação de Mestrado).

PACHECO, Dirceu Castilho. Por outras narrativas das escolas e de seus sujeitos-práticos: possibilidades dos/nos registros cotidianos. **In:** SOUZA, Elizeu Clementino de.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro:Quartet: FAPERJ, 2008. p. 247-261.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a) de História.** Campinas/SP: Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP, 2005. (tese de doutorado).

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa). A (re)invenção de si na formação docente. **In:** SOUZA, Elizeu Clementino de.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro:Quartet: FAPERJ, 2008. p. 147-197

PASSOS, Mailsa Carla. Memória e história de professores: como praticar também é lembrar. **In:** VASCONCELOS, Geni A Nader (org.). **Como me fiz Professora.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 99-112.

PAULA, Benjamim Xavier de. **O PAIUB e o “Provão” no contexto das políticas institucionais de avaliação do Ensino Superior no Brasil.** São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – PPGE/FE/USP, 2005. (Dissertação de Mestrado).

PAULA, Benjamin Xavier de. A Lei Federal nº 10.639/2003 e a Implementação de Políticas Públicas e Ações Afirmativas para Negros e Afrodescendentes. **In:** **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH): América Latina em perspectiva: culturas, memórias e saberes.** Florianópolis/SC: Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História - ABEH; Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. v. 1. p. 1-17.

PAULA, Benjamin Xavier de. Das Teorias Racistas às Diásporas Africanas: o negro na sociedade brasileira. **In:** **Anais Eletrônicos: VIII Congresso Ibérico de Estudos Africanos.** Madri-Espanha: Universidade Autônoma de Madri - UAM, 2012. p. 1-23.

PAULA, Benjamin Xavier de. HISTORIA Y CULTURA AFRO-BRASILEÑA Y LA CONTRIBUCIÓN DE LAS POBLACIONES DE MATRICES AFRICANAS EN BRASIL.. In: **ANAIS ELETRÔNICOS: CD ROM: I JORNADAS INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y XI JORNADAS DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA DE LA ESCUELA DE HISTÓRIA**. Salta/AR: Revista Escuela de História, 2010. p. 1-14.

PAULA, Benjamin Xavier de. Juventude Negra no Mercado de Trabalho no Município de São Paulo. **Revista Ensaios de História. FHDSS/UNESP**: , v.nº 05, n.01/02, 2000, p.161 - 169,.

PAULA, Benjamin Xavier de. O Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira: da experiência a reflexão. In: FONSECA, Selva Guimarães (ORG). **Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas: Alínea Editora, 2009. P. 171-198.

PAULA, Benjamin Xavier de. **Relações de Trabalho e Processos de Exclusão na Sociedade Contemporânea: raça, gênero e geração**. 1. ed. Franca/SP: Ribeirão Editora, 2007.

PAULA, Benjamin Xavier de; PERON, Cristina Mary Ribeiro. A Formação Docente na perspectiva do combate ao racismo na escola: O Projeto Racismo e Educação. **Revista Afro UFU**, Uberlândia, n. 228, edição única, p. 22-25, mar. 2006.

PAULA, Benjamin Xavier de; Peron, Cristina Mary Ribeiro. **Educação História e Cultura da África e Afro-brasileira: teorias e experiências**. Uberlândia, MG: PROEX/UFU; Franca/SP: Ribeirão Editora, 2008.

PAULA, Benjamin Xavier de; PERON, Cristina Mary Ribeiro; FILHO, Guimes Rodrigues. NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **AFRO - Revista do Projeto de Inclusão de Negros e Negras no Ensino Superior**, Uberlândia, MG, v. 1, n.1, p. 69-70, 2006.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Para além do racismo e do anti-racismo: a produção de uma cultura de consciência negra na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro/RJ: Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (Antropologia) da Universidade Federal de Rio de Janeiro – UFRJ, 2006. (tese de doutorado).

PEREIRA, Amílcar Araújo. **"O Mundo Negro": A constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970 - 1995)**. Niterói/RJ: Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense – UFF, 2010. (tese de doutorado).

PEREIRA, Isabelle Sanches. **Identidade de Raça - Gênero na Formação Docente - História de Vida de Professoras nos Cenários Familiares**. Salvador/BA: Programa de Pós-graduação em Educação (Contemporaneidade) da Universidade do Estado da Bahia – UESB, 2006. 190p. (Dissertação de Mestrado).

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. **Formação de Professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Maria Valdelis Nunes (1996). **Reconsiderando o desempenho docente por meio de depoimentos de professoras da rede pública paulista**. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação (Psicologia da Educação) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 1996. (Dissertação de Mestrado).

PERRENOUD, Philippe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão do professor. São Paulo, FDE: **Série Ideias**, v. 30, p. 205-251. 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor**. São Paulo: FDE, n. 30, 1998. pp. 205-251. (Serie Ideias).

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1996.

PINAR, William F. Multiculturalismo malicioso. **Currículos sem fronteira**. Volume 9 - Número 2 - Julho/Dezembro 2009.

PINHEIRO, Juliano Soares. **Aprendizagens de um grupo de futuros(as) professores(as) de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais: em face dos caminhos abertos pela lei federal nº 10.639 de 2003**. Uberlândia, MG: Programa de Pós-graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2009. (Dissertação de Mestrado).

PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cad. Pesqui.**, Nov 1999, no.108, p.199-231.

PINTO, Ricardo Marcolino. **Silvio Romero: contribuições a formação do pensamento racial no Brasil (1870-1914)**. São Paulo: FFLCH/USP, 1996. (Dissertação de Mestrado)

POLIAKOV, Léon. **O mito ariano**: ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos. Tradução: Luiz João Gaio. São Paulo: EDUSP, 1974. (Estudos, 34)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP; Ação Educativa. **Colóquio sobre a Política de Formação de Profissionais da Educação no Estado de São Paulo**. São Paulo: FDE, n. 05, 1998. (Serie Ideias).

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada**: Reflexões, alternativas. Campinas: papirus, 2000, p.11-37.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Seção entrevista sobre formação continuada**. Disponível em: <[HTTP://www.uberaba.mg.gov.br/websemec/formacao/entrevista/pdf](http://www.uberaba.mg.gov.br/websemec/formacao/entrevista/pdf)> Acesso em 12/03/09.

QUIJANO, Aníbal. **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Lander: CLACSO, 2000.

RABANT, Claude. O mito no porvir (re)começa. In: LUCCIONI, Gennie, et. al. (Org). **Atualidade do mito**. Tradução de Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

RABELO, Danilo. **Rastafári: identidade e hibridismo cultural na Jamaica, 1930-1981.** Brasília/DF: Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Brasília – UnB, 2006. (tese de doutorado).

RAMNOUX, Clémence. Mitológica do tempo presente. In: LUCCIONI, Gennie, et. al. (Org). **Atualidade do mito.** Tradução de Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

RÉGIS, Kátia Evangelista. **Relações étnico-raciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de Pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasil (1987-2006).** São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2009. (tese de doutorado).

RÉGIS, Kátia Evangelista. **Relações étnico-raciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de Pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasil (1987-2006).** Programa de Pós-graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2009. (tese de doutorado).

REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Trajetórias de Mulheres Negras, Professoras que atuam no ensino superior:** As histórias de vida que as constituíram. Rio de Janeiro/RJ: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Fluminense – UFF, 2008. 295p. (tese de doutorado).

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 11ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, 472p.

RODRIGUES, Nelson. Abdias – o negro autêntico. In: **Teatro Experimental do Negro: testemunhos.** Rio de Janeiro: Edições GRD, 1966.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil.** 7º Ed. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: Ed. UNB, 1988.

ROMERO, Silvio. **Doutrina contra doutrina:** o evolucionismo e o positivismo no Brasil. (2ª ed. melhorada). Rio de Janeiro e São Paulo: Livraria Clássica de Alves & C, 1895.

Rosemberg, Fúlvia, Bazilli, Chirley and Silva, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui.**, Jun 2003, vol.29, no.1, p.125-146.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In RUA, Maria das Graças & CARVALHO, Maria Izabel Valladão de (org). **O Estudo da política:** tópicos selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998, p. 231-260

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Professores(as) negros(as) e relações raciais percursos de formação e transformação.** Belo Horizonte/MG: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2003. 178p. (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Aldenir dias dos. **Percepção das formandas e dos formandos do ano 2003 do curso de Pedagogia da UNIMEP, sobre questões referentes às relações raciais na prática**

docente. Piracicaba/SP: Programa de Pos Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 13ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura S. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Fernanda Gabriela Soares dos. **Abrindo o livro das suas vidas:** trajetórias de formação de quatro professoras negras autora. Santa Maria/RS: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. 2010. (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Joel Rufino dos. **O Que é Racismo.** São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, Lorene Dos. **Saberes e práticas em redes de troca: a temática africana e Afro-brasileira em questão.** Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2010. (tese de doutorado).

SANTOS, Margarida dos. Como tenho me tornado professora. **In:** VASCONCELOS, Geni A Nader (org.). **Como me fiz Professora.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 61-80.

SANTOS, Risomar Alves dos. **Racismo, preconceito e discriminação:** concepções de professores. São Paulo/SP: Programa de Pós-graduação em Educação, (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP 2007. 120p. (tese de doutorado).

SANTOS, Vanilda Honória dos. **Trajatória Histórica de Implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia:** Algumas Considerações. No prelo. 2011

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais:** relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-MG, 2009. (Dissertação de Mestrado).

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória:** desafio a teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1988.

SCHON, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo.** Tradução Laureano Pelegrin. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

SGARBI, Paulo. Os estranhos caminhos de santiago. **In:** VASCONCELOS, Geni A Nader (org.). **Como me fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 81-98.

SILVA, Douglas Verrangia Correia Da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências:** diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, 2009. (tese de doutorado).

SILVA, Eva Aparecida da. **Professora negra e prática docente com a questão étnico-racial:** a "visão" de ex-alunos. Campinas/SP: Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Campinas – UNICAMP, 2008. 180p. (tese de doutorado).

SILVA, Gizelda Costa da. **O Estudo da História e Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental:** Currículos, Formação e Prática Docente. Uberlândia, MG: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU, 2011. (tese de doutorado)

SILVA, Glênio Oliveira da. **Arcabouço Jurídico normativo pedagógico da Lei Federal nº 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia:** avanços e limites. Uberlândia, MG: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU, 2013. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. O discurso dos professores sobre a formação continuada. **In:** SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. B.H.: Autêntica, 1999.

SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. **In:** CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001, pp. 171- 220.

SILVA, Rafael Ferreira. **Educando pela diferença para a igualdade:** professores, identidade profissional e formação contínua. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2010. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Rebeca de Alcântara e. **A menina e o erê nas viagens ao ser negro/ser negra:** uma pesquisa sociopoética com educadores em formação. Fortaleza/CE: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Do Ceará – UFC, 2007.197p. (Dissertação de Mestrado).

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros e ação afirmativa:** relações instituintes de práticas político-ético-pedagógicas. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, 2001. 240p. (tese de doutorado).

Sociedade Bíblica Católica Internacional – SBCI. **Bíblia Sagrada**. São Paulo: PAULUS, 1990. (Edição Pastoral).

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida, escrita de si e abordagem experiencial. **In:** SOUZA, Elizeu Clementino de.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro:Quartet: FAPERJ, 2008. p. 87-99.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **História de**

vida e formação de professores. Rio de Janeiro:Quartet: FAPERJ, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. História de vida e formação de professores pontos iniciais. **In:** SOUZA, Elizeu Clementino de.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro:Quartet: FAPERJ, 2008. p.

SOUZA, Fabiola Beatriz Franco de. **A construção de uma proposta de educação para diversidade étnico-racial:** um desafio na formação de professores. Curitiba/PR: Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, 2000. (Dissertação de Mestrado).

SOUZA, Fabiola Beatriz Franco de. **A construção de uma proposta de educação para diversidade étnico-racial: um desafio na formação de professores.** Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, 2000. (tese de Mestrado).

SOUZA, Marina de Mello. **Disciplina: FLH 0426 – História da África e dos Afrodescendentes no Brasil:** conteúdos fundamentais para a formação de professores do ensino fundamental e médio. São Paulo: FFLCH/USP, 2011 (Programa de Disciplina).

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se Negro:** ou as vicissitudes da Identidade do Negro. São Paulo: Graal, 1983. 88p (Tendências).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (ORGs). **O Ofício de Professor:** História, Perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

TEDESCO, Huan Carlos. *Fortalecimiento del rol de los docentes: visión internacional.* In: AVALOS, B. e NORDENFLYCHT, M. E. (Orgs.) **La formación de profesores – perspectivas e experiências.** Santiago, Chile: Santillana, 1999, p. 14-40.

THOMPSON, E.P. **A Formação da Classe Operária Inglesa.**Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (3 volumes).

TOMASONI, Maria Lúcia de Almeida Belém. **Educação das relações étnico-raciais e a formação de professores.** Passo Fundo/RS: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF 2008. 115p. (Dissertação de Mestrado).

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação; Escola Municipal “Dr. Gladsen Guerra de Resende”. **Olhar a África e Ver o Brasil.** Uberlândia, MG: E. M. “Dr Gladsen Guerra”, 2009. 17p. (MIMEO).

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES. saberes dos docentes e sua formação. **Educação & Sociedade,** ano XXII, nº 74, Abril/2001. (Dossie Temático).

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES. saberes dos docentes e sua formação. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. (Dossie Temático).

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES. **Educação & Sociedade**, nº 36, 1995. (Dossie Temático).

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES. **Educação & Sociedade**, nº 68, 1999. (Dossie Temático Formação de Professores).

Universidade Federal de Uberlândia - UFU; Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura - NEHAC/UFU. **Curso de curta duração em História e Música: desafios metodológicos e experiências da MPB**. Uberlândia: NEHAC/UFU, Brasil, 2002.

VARLOTTA, Yeda (1996). **Capacitação e mudança de vozes em discurso tecido na/pela interlocução entre a teoria construída e a experiência vivida**. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação (Psicologia da Educação) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 1996. (Dissertação de Mestrado).

VASCONCELOS, Geni A Nader (org.). **Como me fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VASCONCELOS, Geni A Nader. Puxando um fio. **In: VASCONCELOS, Geni A Nader (org.). Como me fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 8-20.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de Professores: Políticas e Debates**. São Paulo: Papirus, 2002.

VIEIRA, Sonia. **Como Elaborar Questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

WIKIPÉDIA - enciclopédia livre. Piatã. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Piat%C3%A3>. Acessado em 11 de fevereiro de 2013.

YOUNG, Michael. Para Que Servem As Escolas? **In: DANIELS, LAUDER E PORTER. The Routledge Companion to Education**. 2007. Tradução de Márcia Barroso.

ZEMECKIS, R. **Náufrago** (Cast Away). DreamWorks SKG / 20th Century Fox / Image Movers / Playtone. EEUU: 2000.

7.2 REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto Federal n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009**. Brasília: DF: DOU 29/01/09.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.172**, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, poder Executivo, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001. Disponível em <<http://www.prolei.cibec.inep.gov.br/prolei/>>. Acessado em: 29 de nov. 2002.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (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).

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. BRASÍLIA/BF: **Diário Oficial da União**, 23/12/1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal nº 12.288 de 20 de julho de 2010:** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília/DF: DOU 21/07/2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal nº 12.711 de 29 de agosto de 2012:** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília/DF: DOU 30/08/2012.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR; Ministério da Educação – MEC. **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/DF: SEPPIR/MEC, 2009.

BRASIL; Ministério da Educação – MEC; Organização das Nações Unidas pra a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. **Contribuições para a Implementação da Lei Federal nº 10.639/2003.** Brasília/DF: MEC/UNESCO, Novembro - 2008.

BRASIL; Presidência da República. **Lei Federal nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Brasília/DF: DOU 11/03/2008.

PAULA, Benjamin Xavier de. **Relatório de Pesquisa sobre as ações de formação continuada de professores realizadas na cidade de Uberlândia pelos órgãos públicos municipais, estaduais e organizações não governamentais realizadas entre os anos de 2003 a 2008.** Uberlândia, MG: PPGED/UFU, 2012a. Mimeo.

PAULA, Benjamin Xavier de. **Relatório de Pesquisa sobre teses e dissertações referente aos temas relacionados ao negro e educação registrados na base de dados do Banco de teses e Dissertações da CAPES de 1980-2010.** Uberlândia, MG: PPGED/UFU, 2012b. Mimeo.

UNESCO; Ministério da Educação – MEC; Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva.** Brasília: UNESCO; MEC; SEE/MEC, 2003.

Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Faculdade de Educação – FACED. **Programa de Formação Continuada de Professores sobre Racismo e Educação: Desafios para a Formação Docente.** Registro s/nº/2005. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2005, p. 91.

Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Faculdade de Educação – FACED. **Programa de Formação Continuada de Professores sobre Racismo e Educação: Desafios para a Formação Docente.** Registro s/nº/2005. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2005, p. 91.

Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Faculdade de Educação – FACED. **Programa de Formação Continuada de Professores sobre Racismo e Educação:** Desafios para a Formação Docente. **Registro s/nº 2005.** **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2005, p. 90.

Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Faculdade de Educação – FACED. **Seminário Racismo e Educação: desafios para a formação docente.** Registro nº 4281/2005. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2005, p. 56.

Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Faculdade de Educação – FACED. **Programa de Formação Continuada de Professores sobre Racismo e Educação: Desafios para a Formação Docente.** Registro s/nº 2007. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2007, p. 47.

Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão Culturais e Assuntos Estudantis – PROEX; Diretoria de Extensão – DIREX. **Programa de Formação Continuada para docentes da Educação Básica.** Registro s/nº/2006. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2006, p. 54-64.

Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Culturais e Assuntos Estudantis – PROEX; Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB. **I Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico Raciais: a formação docente na perspectiva da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003.** Registro nº 4723/2006. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX.

Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos. Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2006, p. 49.

Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis – PROEX; Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB/UFU. **II Seminário Racismo e Educação: desafios para a formação docente; I Seminário sobre Gênero Raça e Etnia.** Registro s/nº/2006. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2006, p. 51.

Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis – PROEX; Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB/UFU. **III Seminário Racismo e Educação: desafios para a formação docente; II Seminário sobre Gênero Raça e Etnia.** Registro nº 5427/2007. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2007, p. 96.

Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis – PROEX; Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB/UFU. **IV Seminário Racismo e Educação: desafios para a formação docente; e III Seminário Gênero Raça e Etnia.** Registro nº6905/2008. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2008, p. 81.

Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis – PROEX; Divisão de Extensão – DIREX. **II Encontro Nacional de Educação, Saúde e Culturas Populares – ENESCPOP.** Registro s/nº/2006. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2006, p. 32-33.

Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis – PROEX; Divisão de Assuntos Comunitários – DIVCO. **Programa de Formação Docente dos Cursinhos Alternativos: relações de gênero, raça e etnia.** Registro s/nº/2006. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2006 p. 94-95.

Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis – PROEX; Divisão de Assuntos Comunitários – DIVCO. **Pré Vestibular Alternativo para Negros(as) Afrodescendentes.** Registro s/nº/2005. **In:** Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2005, p. 87.

Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis - PROEX, Diretoria de Extensão – DIREC. **Educação, História e Cultura da África e Afro-brasileira: teorias e experiências.** Registro nº 5257/2008. In: Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2008, p. 78.

Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis - PROEX, Diretoria de Extensão – DIREC. **I Curso de Extensão – Aspectos Sociais e Educativos de Saúde da População Negra.** Registro nº 7281/2007. In: Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX; Sistema Integrado de Registro de Atividades de Extensão – SIEX. **Relatório geral por ano base e área temática, respectivamente com seus resumos.** Uberlândia, MG: UFU/PROEX/SIEX, 2007, p. 104.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Portaria 1.132**, de 20 de outubro de 2010. Disponível em: <http://www.ufu.br/sites/www.ufu.br/files/Portaria_113210.pdf>. Acesso em 16 mai. 2010; Universidade Federal de Uberlândia. **Relatório OF/R/UFU/258/2010**, elaborado pelo NEAB/UFU/MG e encaminhado à Seppir/PR em 07 de maio de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Relatório OF/R/UFU/258/2010**, elaborado pelo NEAB/UFU/MG e encaminhado à Seppir/PR em 07 de maio de 2010.

7.3 ENTREVISTAS

BORGES, Brígida. **Brígida Borges:** Entrevista IV [jul. 2010]. Uberlândia, MG: PGED/UFU, 2010. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas”.

BRASILEIRO, Jeremias. **Jeremias Brasileiro da Silva:** Entrevista IX [jul. 2010]. Uberlândia, MG: PGED/UFU, 2010. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas”.

GUILHERME, Edmilson Lino. **Edmilson Lino Guilherme:** Entrevista VII [nov. 2011]. Uberlândia, MG: PGED/UFU, 2011. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas”.

LÓTUS, José Eurípedes. **José Eurípedes Lótus:** Entrevista X [nov. 2011]. Uberlândia, MG: PGED/UFU, 2011. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas”.

NEVES, Gilberto. **Gilberto Neves:** Entrevista VIII [nov. 2011]. Uberlândia, MG: PGED/UFU, 2011. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas”.

NOVAIS, Karyna Barbosa Novais. **Karyna Barbosa Novais:** Entrevista XI [nov. 2011]. Uberlândia, MG: PGED/UFU, 2011. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas”.

OLIVEIRA, Carmen Lúcia. **Carmen Lucia De Oliveira:** Entrevista VI [nov. 2011]. Uberlândia, MG: PGED/UFU, 2011. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas”.

PELEGRINI, Rosa Maria. **Rosa Maria Pelegrini:** Entrevista XIII [jul. 2010]. Uberlândia, MG: PGED/UFU, 2010. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas”.

REIS, Aparecida de Fátima Calmin. **Aparecida De Fátima Calmin Reis:** Entrevista III [jul. 2010]. Uberlândia, MG: PGED/UFU, 2010. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas”.

ROSA, Antônia Aparecida. **Antônia Aparecida Rosa:** Entrevista II [nov. 2012]. Uberlândia, MG: PGED/UFU, 2012. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas”.

SANTOS, Anderson Oramísio. **Anderson Oramísio dos Santos:** Entrevista I [nov. 2012]. Uberlândia, MG: PGED/UFU, 2012. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas”.

SOUZA, Carlos Silva. **Carlos Silva Souza:** Entrevista V [nov. 2011]. Uberlândia, MG: PGED/UFU, 2011. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas”.

VANUCCI, Mariceli Vilela Miguel. **Mariceli Vilela Miguel Vanucci:** Entrevista XII [jul. 2010]. Uberlândia, MG: PGED/UFU, 2010. Entrevistador: Benjamin Xavier de Paula. Arquivo de gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas”.